

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'14

Afrika-Bilder

- Afrikabilder aus psychoanalytischer Perspektive
- „Repräsentation“ Afrikas in deutschen Schulbüchern
- Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher
- Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte – Exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika
- Images of Africa and the Resilience of Ignorance



„Wie muss man sich als Afrikaner oder Afrikanerin vorkommen, wenn man in Europa nur vom Krisenkontinent Afrika in den Zeitungen liest und im Fernsehen nur Exotismus und Hungerbäume präsentiert werden?“ Mit dieser Frage beginnt das Editorial einer ZEP-Ausgabe aus dem Jahre 1996 zum Thema *Afrika* oder genauer: „*Good News from Africa*“. Ausgangspunkt bildete damals die vielgelobte Jugendaktion von Misereor und dem BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend), mit demselben Titel, in der die krisen- und kriegsfixierte Medienberichterstattung über Afrika kritisch durchleuchtet wurde. Das ist nun fast 20 Jahre her und doch immer noch aktuell, denn an den medialen Darstellungen in Bezug auf Afrika und den damit oftmals verbundenen exotistischen, kulturalistischen und latent oder offen rassistischen Tendenzen hat sich bisher wenig Grundlegendes geändert. Demgegenüber hat sich allerdings der fachliche kultur- und rassismussensible Diskurs in Bezug auf Bildungsprozesse in den vergangenen 20 Jahren deutlich weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund versuchen wir in der vorliegenden ZEP einige Aspekte dieses jüngeren Diskurses aufzugreifen und für afrika-bezogenes Globales Lernen fruchtbar zu machen: *Norbert Frieters-Reermann* und *Claudia Bergmüller* führen aus ethnopschoanalytischer Perspektive in die Thematik ein. Sie skizzieren in ihrem Beitrag das Potenzial dieser theoretischen Perspektive für die Thematisierung Afrikas und den Umgang mit (eigenen) Afrikabildern im Kontext Globalen Lernens. *Elisabeth Dulko* und *Anke Namgalies* richten ihren Blick auf Afrika-Darstellungen in deut-

lichen Schulbüchern des Faches Geschichte der Sekundarstufe I und II. In der Fortführung der Studie von Anke Poenicke aus dem Jahr 2001 untersuchen die beiden Autorinnen, was sich von damals auf heute in Bezug auf das, was Schüler/-innen aus diesen Schulbüchern über Afrika lernen, verändert hat. Sie legen den Fokus ihres Beitrages somit auf den Aufbau theoretischen Wissens im Rahmen formaler Bildungsprozesse und ziehen am Ende ihres Beitrages Konsequenzen für die Rolle von Pädagog/inn/en. *Susanne Krogull* untersucht demgegenüber das Entstehen von Afrikabildern im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen. Sie fokussiert somit erfahrungsbasiertes Lernen im non-formalen Bildungskontext. Auch sie leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen Empfehlungen für die Praxis ab. *Susanne Timm* präsentiert in ihrem Beitrag zwei Lehrbeispiele aus dem Hochschulkontext, in denen – einmal im Rahmen eines Bachelor- und einmal im Rahmen eines Masterseminars – Bildungsverhältnisse in Afrika behandelt wurden. In den von ihr skizzierten didaktischen Vorüberlegungen einerseits und der Schilderung der darauf bezogenen Lehrerfahrungen andererseits wird deutlich, wie unterschiedlich Studierendengruppen die ihnen präsentierten Inhalte rezipieren und welche Konsequenzen daraus für den Umgang mit deren vorgefassten Vorstellungen von Afrika-bezogenen Zusammenhängen resultieren können. *Raymond Olusesan Aina* stellt abschließend Überlegungen dazu an, wie es zur Entstehung negativer Bilder über „Afrika“ überhaupt kommen kann und welche Beweggründe mit der Produktion die-

ser Bilder verbunden sein können. Dabei macht er deutlich, dass das Entstehen dieser Bilder nicht nur in Industrieländern, sondern auch in afrikanischen Ländern selbst provoziert wird.

Wir haben die vorliegende Ausgabe der ZEP mit dem Titel *Afrikabilder* versehen. Dass es das Afrika und somit auch darauf bezogene Bilder eigentlich nicht gibt, ist uns bewusst. Doch der sehr vereinfachende und provozierende Titel *Afrikabilder* verweist bereits auf den Kern der Problematik, die wir mit dieser Ausgabe der ZEP bearbeiten und diskutieren wollen. Denn irgendwo kommen sie ja doch her, diese Vorstellungen, dass es „Afrikabilder“ gibt. Und wenn dem so ist, welche Herausforderungen ergeben sich dann für das Globale Lernen, um mit dieser vereinfachenden Sicht zu brechen und einen differenzierten Blick zu ermöglichen?

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und darauf aufbauende intensive und produktive Auseinandersetzungen über ihre Bilder von Afrika.

*Claudia Bergmüller und
Norbert Frieters-Reermann*

Bamberg, im Januar 2015

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Redaktion:

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

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

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

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

Titelbild: Addis Abeba © Daniel Kassa/Fotoausstellung „Sichtwechsel“ s. S. 39 in diesem Heft

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

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'14

- Themen 4 **Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller**
Afrikabilder aus ethno psychoanalytischer Perspektive
- 9 **Elisabeth Dulko/Anke Namgalies**
„Repräsentation“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am
Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) –
eine Stichprobenanalyse
- 15 **Susanne Krogull**
Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher
- 20 **Susanne Timm**
Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte –
exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika
- 25 **Raymond Olusesan Aina**
Images of Africa and the Resilience of Ignorance
- Kommentar 31 Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität/
Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte
- VIE 34 Neues aus der Kommission/Nachruf für Alfred K. Tremml/
Nachruf für Heiner Rudersdorf/Konferenz „Transformative
Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“/
Fotoausstellung „Sichtwechsel“
- 40 Rezensionen
- 43 Informationen

Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller

Afrikabilder aus ethnopsychanalytischer Perspektive

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird diskutiert, welches Potenzial die ethnopsychanalytische Theorieperspektive für eine Reflexion Globalen Lernens im Kontext oder in Bezug auf Afrika haben kann. Dabei wird zunächst der Ansatz der Ethnopsychanalyse näher erläutert. Anschließend werden Konsequenzen für afrika-bezogenes Globales Lernen gezogen.

Schlüsselworte: *Afrikabilder, Ethnopsychanalyse, Globales Lernen, Postkoloniale Theorie*

Abstract

This article discusses the potential of an ethnopsychanalytic theory for the reflection of Global Education in the context of or related to Africa. At first, the basic ideas of the ethnopsychanalysis will be explained. Afterwards, implications for Africa-related Global Education will be outlined.

Keywords: *Images of Africa, Ethnopsychanalysis, Global Education, Postcolonial Theory*

Einführung

Wenn im Kontext von Unterhaltungsfilm und medialer Berichterstattung oder auch entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit über Afrika berichtet wird, dann erfahren wir bei genauerer Betrachtung und Analyse oftmals mehr über uns und unsere Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion als über Afrika an sich. Diese selbstreflexive Position bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen, bei denen wir aus ethnopsychanalytischer Perspektive einen etwas ungewohnten Blick auf Globales Lernen im Kontext oder in Bezug auf den afrikanischen Kontinent wagen wollen.

Grundsätzlich sind verschiedene theoretische Perspektiven möglich, um die Praxis Globalen Lernens zu betrachten und zu reflektieren (vgl. hierzu u.a. Scheunpflug 2003) und von dieser Basis aus blinde Flecken und Schwachstellen dieser Praxis zu diskutieren. Für das Nachdenken über die Beschäftigung mit Afrika im Kontext Globalen Lernens erscheint uns ein ethnopsychanalytischer Reflexionsrahmen besonders passend, da es gerade durch diesen möglich wird, unsere mit einem solchen afrika-bezogenen Lernen untrennbar verbundenen Afrikabilder sowie deren Entstehung und Festschreibung ge-

nauer zu erfassen und zu hinterfragen. Dies birgt aus unserer Sicht Potenziale sowohl für Selbstreflexionsprozesse von Theoretiker/innen und Praktiker/innen Globalen Lernens als auch für die Konzipierung und Weiterentwicklung didaktischer Arrangements, die darauf abzielen, zu einer Reflexion der eigenen Wertorientierung anzuhalten und eine entsprechende Kommunikationskompetenz aufzubauen. Dies werden wir im Folgenden näher ausführen.

Ethnopsychanalyse als Theorieangebot

Unser Bild von Afrika ist zutiefst durch die gemeinsame Kolonialgeschichte dieses Kontinents mit Europa geprägt. Die damit verbundenen kolonial-, kultur- und rassismuskritischen Diskurse im Kontext von postkolonialer Forschung, Cultural Studies, Critical Whiteness sowie von rassismussensibler Bildungsarbeit (vgl. exemplarisch Leiprecht/Scharathow 2009, Melter/Mecheril 2009, Broden/Mecheril 2010) entwickeln seit Jahren eine große Attraktivität und Anschlussfähigkeit an verschiedene andere Diskurse z.B. im Kontext von interkultureller Bildung, dem Globalen Lernen oder der Entwicklungszusammenarbeit.

Doch bereits lange vor diesen Diskursen war es die Ethnopsychanalyse, die den Blick dafür schärfte, wie tief der kolonial-dominierende Blick in unserer westlichen Gesellschaft verwurzelt ist und wie selbstverständlich wir bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit Afrika oftmals unbewusst auf koloniale Interventions-, Überlegenheits- und Herrschaftsperspektiven zurückgreifen.

Das Verdienst der Ethnopsychanalyse ist es, durch die Verbindung einer ethnologischen mit einer psychoanalytischen Vorgehensweise die Perspektive der reinen Fremdwahrnehmung der Beobachtenden im Umgang mit anderen Kulturen um die Perspektive der Selbstwahrnehmung zu ergänzen (vgl. Parin 1978, Erdheim 1988, 1994). Durch dieses Prinzip der vertieften Selbstwahrnehmung konnte das kollektive Unbewusste und die impliziten Sichtweisen europäischer Gesellschaften im Hinblick auf den Umgang mit anderen fremden Gesellschaften und Kulturen eingehender analysiert werden. Und dieses kollektive Unbewusste ist eng mit der Kolonialgeschichte des europäischen Kontinents verbunden.

Denn die Kolonialisierung, Missionierung und Neokolonialisierung sowie die Ethnologie, Völkerkunde und auch die

Entwicklungszusammenarbeit europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften und Regionen hat nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen Gebieten nachhaltig und bis heute geprägt, sondern eben auch die impliziten Narrativen und das kollektive Unbewusste der europäischen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst. Dabei haben gerade die ethnologisch-völkerkundlichen Beobachtungen und Beschreibungen sowie die eng damit verbundenen kolonialen, ausbeuterischen Praktiken den Herrschafts-, Dominanz- und Überlegenheitsblick der ehemaligen Kolonialgesellschaften grundgelegt.

In eine ähnliche Richtung argumentieren auch postkoloniale Theorieangebote (vgl. exemplarisch Hall 2000, Bhaba 2000), die sich unter anderem mit der Frage beschäftigen, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Postkoloniale Theorien ihrerseits haben wiederum maßgeblich die rassismuskritische Bildungsarbeit und Ansätze der Critical Whiteness beeinflusst.

Aus dieser postkolonialen Sicht sind auch die Abwertung, Ausbeutung und Unterdrückung Afrikas durch europäische Kolonialmächte keine Fußnote oder ein längst abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel der Geschichte auf dem Weg zu einem modernen Europa. Denn zeitgleich zu den modernisierungsfördernden Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung, Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum in dieser Epoche erkämpft wurden, erfolgte eine Kolonialisierungswelle außerhalb des europäischen Kontinents. Bei dieser wurden alle diese Errungenschaften den dort lebenden Menschen bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts vorenthalten. Mehr noch: Zahlreichen kolonialisierten Völkern wurden nicht nur grundlegende Menschenrechte verwehrt, sondern das Menschsein überhaupt abgesprochen, wodurch erst die oftmals unglaublich brutale und menschenverachtende Kolonialisierungspraxis zu erklären ist. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil der europäischen Geschichte (vgl. Frieters-Reermann et al. 2013 S. 40ff.). Denn erst in der (Neo-)Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Zentrum und Peripherie, Vernunft und Unvernunft, Fortschritt und Rückständigkeit, Entwicklung und Unterentwicklung, die bis heute tief im westlich-europäischen Denken, insbesondere in Bezug auf den afrikanischen Kontinent verankert sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen in Europa und Afrika normalisieren, legitimieren und tradieren. Auch darauf haben ethnopsychanalytische Ansätze nachdrücklich hingewiesen.

Ethnopsychanalytische Perspektiven im Hinblick auf das Fremde

Einer der bedeutsamsten Vertreter der Ethnopsychanalyse ist Mario Erdheim. Er zeichnet die Kolonialgeschichte Europas aus eben einer solchen postkolonialen Sichtweise nach und erkennt im Zuge der Analyse der Kolonialisierung Lateinamerikas vier Tendenzen oder Perspektiven, wie sich der europäische

Blick auf fremde Gesellschaften und Kulturen entwickeln und bis heute erhalten konnte (Vgl. Erdheim 1994, S. 15ff. und S. 29ff.). Diese vier Tendenzen werden nachfolgend kurz skizziert, da sie auch für eine kritische Reflexion europäischer Afrikabilder dienlich sind.

Entfremdung

Die erste Sichtweise beschreibt die fremde Kultur als primitiv und rückständig, bisweilen als animalisch, während die eigenen Lebensverhältnisse als fortgeschritten und überlegen empfunden werden (vgl. ebd., S. 30ff.). Dadurch provoziert diese Sichtweise eine entfremdende Tendenz und legitimiert die Bevormundung und Herrschaft der zivilisierten und entwickelten Kulturen über die entdeckten Völker. Die entfremdende Tendenz dient vor allem dazu, die Dominanz der eigenen Kultur und Lebensweise zu begründen und andere Gesellschaften als weniger entwickelt abzuwerten. Diese Tendenz legitimierte und normalisierte die koloniale Kriegsführung, Ausbeutung, Unterdrückung und Versklavung ebenso wie eine aggressive christliche Missionierung.

Idealisierung

Die zweite Sichtweise hingegen idealisiert die andere kulturelle Lebensweise und glaubt in ihr das Vorbild für die eigene Kultur zu erkennen (vgl. ebd., S. 36ff.). Die fremde Kultur wird mit Zügen ausgestattet, welche sich einer intensiveren und kritischen Betrachtung verschließen. Die idealisierende Tendenz speist sich aus der Enttäuschung über wichtige Bereiche und Aspekte oder das Gesamte der eigenen Kultur. Auf dieser Basis wird dann die eigene Lebensweise scharf kritisiert und im Gegenzug die fremde Kultur verklärt, überhöht und als Idealbild glorifiziert.

Obwohl die ersten beiden Tendenzen eine grundlegend unterschiedliche Auffassung der untersuchten Lebensweise wiedergeben, stehen sie sich bezüglich ihrer wissenschaftlichen Parteilichkeit und Undifferenziertheit sehr nahe. Das Bild, das sie von der fremden Kultur nachzeichneten, war strukturell ähnlich, nur dass das, was die eine Tendenz verteufelte, von der anderen idealisiert wurde. Daneben gab es zur selben Zeit eine dritte Möglichkeit, Ethnologie zu betreiben (vgl. ebd., S. 41). Die dritte Sichtweise entwickelte sich aus der Bereitschaft zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln und eine geeignete gemeinsame Basis herzustellen, um die andere Kultur aus sich selbst heraus zu verstehen.

Verständnis

Die verstehende Tendenz (vgl. ebd., S. 41ff.) ist der Versuch zwischen der eigenen und der fremden Kultur eine Verständigung und einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Bei dieser Verständigung wird keiner Kultur oder Lebensweise eine höhere Position einräumt. Im Gegensatz zu den ersten beiden Perspektiven wird die ethnographisch reduzierte Beobachtung durch Gespräche mit Personen der fremden Kultur erweitert, welche erst das tiefere Verstehen der Fremde ermöglichen. Die dritte Sichtweise deckt sich weitestgehend mit dem Wissenschaftsideal der Ethnologie unserer Zeit und entspricht der impliziten Grundorientierung zahlreicher interkultureller Trainings- und Bildungsangebote, die auf Verstehen und Verständnis des Anderen abzielen.

Diese drei Tendenzen verharren jedoch in der Beobachtung erster Ordnung. Denn sie beobachten die fremde Kultur und ihre Menschen trotz jeweils unterschiedlicher Tendenzen aus einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive der reinen Fremdbeobachtung. Anders verhält es sich mit vierten, der selbstreflexiven Tendenz. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von den ersten drei Sichtweisen, erfuhr aber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur damaligen Zeit keine nennenswerte Berücksichtigung.

Selbstreflexion

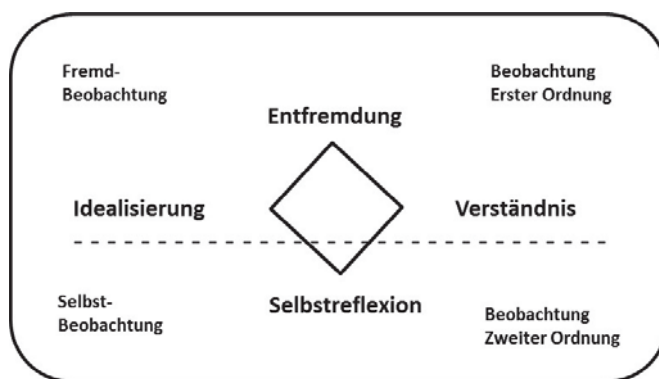
Die vierte Tendenz basiert auf den Forschungen des Franzosen Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturellrelativistische Rückkoppelung ethnologischer Forschungen auf die eigenen Lebens- und Sichtweisen intendiert. Die reine Beobachtung der fremden Kultur wird durch eine Selbstreflexion ergänzt (vgl. ebd., S. 50ff.). Ein kulturellrelativistischer Standpunkt ermöglicht die Überwindung etablierter, ethnozentrischer Denksysteme, in dem in der Begegnung mit fremden Völkern, die eigenen kulturellen Werte, Vorstellungen, Beobachtungspraktiken und Handlungsformen in Frage gestellt werden. Somit eröffnet die Erfahrung in und mit der Fremde den idealen Raum, die Herkunftskultur und damit verbundene Praktiken selbstreflexiv zu betrachten und zu dekonstruieren.

Montaignes Forschungen verweisen dadurch bereits auf das Wechselspiel von Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung der späteren ethnopschoanalytischen Praxis. Denn das ethnopschoanalytische Vorgehen geht nicht nur über klassische ethnologische Forschung hinaus, indem auch das Unbewusste und die Psyche der fremden Kultur beleuchtet werden. Es geht vor allem über die klassische Ethnologie hinaus, weil es neben der differenzierten Fremdwahrnehmung auch die Selbstreflexion des Forschenden explizit integriert. In Anlehnung an die psychoanalytische Tradition erscheinen sowohl das Unbewusste der untersuchten Kultur als auch das eigene Unbewusste als zentraler Forschungsgegenstand. Fremd- und Selbstwahrnehmung der Forschenden stehen dabei nicht isoliert nebeneinander, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Die Konfrontation mit der fremden Kultur wirft die Forschenden immer wieder auf die eigene Geschichte, Herkunft und Biographie zurück. Indem sie diese akzeptieren, ohne sie abzuspalten, bilden die eigenen biographischen Erfahrungen den Schlüssel zum Labyrinth der Fremde (vgl. ebd., 1988, S. 20ff.). In der Begegnung mit dem Fremden bildet die Selbstbeobachtung keinen ungemütlichen, unvermeidbaren Nebeneffekt, sondern einen wesentlichen Aspekt des Erkenntnisgewinns. „Die Wahrnehmung des Fremden ist so eng mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft, dass man vom Fremden nicht sprechen kann, ohne auch von sich selber zu erzählen“ (ebd., S. 7).

Eine solche Selbstbeobachtung entspricht einer Beobachtung zweiter Ordnung, welche durch konstruktivistische und systemtheoretische Ansätze hervorgehoben und nachhaltig in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Die Relevanz dieser als Beobachtung der Beobachtung bezeichneten Perspektive wurde auch für pädagogische Prozesse erkannt (vgl. Siebert 2005, S. 76f., Reich 1996, S. 20f.) und ist somit ebenso für das Globale Lernen von Bedeutung. Denn

während durch die Beobachtung erster Ordnung das Fremde an sich beobachtet wird, werden durch die Beobachtung zweiter Ordnung die Beobachtenden bei der Beobachtung des Fremden fokussiert (siehe Abb. 1). Der Gegenstand der Beobachtung zweiter Ordnung ist also in unserem Kontext nicht Afrika, sondern wie und warum im Kontext von afrika-bezogenen Bildungsprozessen welche Afrikabilder wie produziert werden oder wie und warum welche bereits vorhandenen Afrikabilder bei den Beteiligten des Lernprozesses entstanden sind.

Die kritische Selbstreflexion oder die Beobachtung zweiter Ordnung eröffnet von daher weitreichende und differenzierte Beobachtungen auf verschiedenen Ebenen. Denn die Selbstbeobachtung richtet sich nicht nur auf die eigene Kultur, sondern vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick auf das Vertraute und das Fremde verändert. Was löst die Begegnung mit dem Fremden bei mir aus? Welche Gedanken und Gefühle entstehen in mir? Welche bisherigen Deutungs- und Handlungsmuster werden durch die Begegnung mit dem Fremden hinterfragt oder eben auch nicht? Wie verändert sich dadurch meine Haltung gegenüber dem Fremden und gegenüber mir selbst?



(Abb. 1: Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Erdheim 1994, S. 29ff.)

Vier Tendenzen bei der Begegnung mit dem Fremden aus ethnopschoanalytischer Perspektive

Für Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen des Globalen Lernens, die im Kontext ihrer Arbeit mit Afrika zu tun haben, mit Afrikabildern arbeiten oder Afrika in ihrer Bildungsarbeit thematisieren, lohnt es sich, genauer zu beobachten, wie stark die von Erdheim nachgezeichneten Tendenzen sich auch in ihrer Biographie und Berufspraxis wiederfinden, wie oft sie dem Fremden mit diesen Tendenzen begegnen und wie schnell sie unbewusst auch in die Entfremdungs- oder Idealisierungsfälle gegenüber anderen Kulturen tappen. Es wäre somit kritisch zu fragen, wie viel Idealisierung und Entfremdung und wie viel Verständnis und Selbstreflexion das Denken, Fühlen und Handeln der Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen jeweils beeinflussen bzw. prägen.

Konsequenzen für afrika-bezogenes (Globales) Lernen

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen leiten wir nun einige Schlussfolgerungen für afrika-bezogenes Globales Lernen ab:

Differenzierung und Perspektiverweiterung in der Darstellung „Afrikas“

Eine erste Konsequenz kann darin gesehen werden, in afrika-bezogenen Lernprozessen das Bild, die Darstellung, die Beschreibung Afrikas gezielt zu hinterfragen und ggf. differenzierter und vielfältiger zu gestalten. Die oftmalige Fokussierung auf Krisen, Notlagen, Kriege sowie (sozioökonomische) Entwicklungsprobleme einerseits und auf den kulturellen und natürlichen Reichtum andererseits wird den Menschen in Afrika und somit auch dem Kontinent kaum gerecht. Hier eröffnet ein ethnopsychanalytisch inspirierter Zugang die Möglichkeit, jenseits von Krisenberichterstattung und Exotismus die Menschen differenzierter in der Perspektive auf ihr Menschsein darzustellen, z.B. mit ihren Bedürfnissen, Stärken, Schwächen, Wünschen und Hoffnungen, die sich wahrscheinlich oftmals in ihrem Kern von denen anderer Weltbürger nicht unterscheiden. Durch eine solche Perspektive auf den Menschen könnte der Fremde Afrikas dieses „Fremde“ ein wenig genommen werden.

Damit einher geht auch die Notwendigkeit, die pauschalisierende Produktion und Reproduktion von Afrikabil- dern zu durchbrechen und deutlich zu machen, dass Afrika, wie Europa auch, immer im Plural seiner nationalen, kulturellen, sozialen, religiösen und ethnischen Identitäten zu beschreiben ist. Letztlich suggeriert die Tatsache, dass wir hier über „Afrikabil- der“ sprechen, zunächst ebenfalls, dass es diese Bilder so gibt; und mediale Darstellungen speisen diese unpräzise, pauschale, undifferenzierte Sichtweise – denken wir nur an Filmtitel wie „Afrika, mon amour“ oder „Meine Heimat Afrika“ in den Unterhaltungsmedien (vgl. zur Problematisierung von „Afrikabil- dern“ in derartigen Filmen weitergehend Bitala 2012) oder wissenschaftliche und entwicklungspolitische Kommunikationszusammenhänge, wie sie Raymond Aina in seinem Beitrag in diesem Heft beschreibt. Diese pauschale Sichtweise gilt es in afrika-bezogenen Lernprozessen zu hinterfragen, um eine vielschichtige und differenzierte Ausein- dersetzung mit den Ländern Afrikas und den in ihnen lebenden Menschen zu ermöglichen.

Analyse von entfremdenden und idealisierenden Tendenzen in (Bildungs-)Medien

Ein zweiter lohnenswerter Bezugspunkt ist die kritische Auseinandersetzung mit entfremdenden, idealisierenden und vermeintlich verständnisvollen Tendenzen im Rahmen der afrika-bezogenen Bildungsarbeit. Diese Auseinandersetzung kann auf zwei Ebenen erfolgen:

1. *Kritische Analyse von Bildungsmaterialien im Kontext Globalen Lernens*

In der Analyse von Schulbüchern im Fach Geschichte, die Elisabeth Dulko und Anke Namgalies in diesem Heft vorstellen, wird deutlich, dass in zahlreichen afrika-bezogenen Bildungsmaterialien trotz aller postkolonialer und antiras- sistischer Diskurse nach wie vor deutliche entfremdende und idealisierende Tendenzen nachzuweisen sind. Dies gilt auch für Materialien im Kontext Globalen Lernens (vgl. hierzu kritisch auch den Kommentar von Annette Scheun- pflug in diesem Heft). Hier bietet es sich an, dass Lehren- de die von ihnen verwendeten Materialien sorgfältig im

Hinblick auf solche Tendenzen überprüfen und sie – wenn überhaupt – nur unter entsprechenden Kommentie- rungen einsetzen. Eine weitere Möglichkeit wäre ggf. auch, solche Materialien gezielt gemeinsam mit Lernenden in den Blick zu nehmen und vor dem Hintergrund einer ethnopsychanalytischen Perspektive zu analysieren.

2. *Kritische Analyse von medialen Darstellungen*

Als Ausgangspunkt vor allem für die Analyse von entfrem- denden und idealisierenden Tendenzen in Afrikabil- dern und -darstellungen bieten sich – ggf. besser noch als Bil- dungsmaterialien – z.B. Tageszeitungen, Fernsehnachrich- ten, Spielfilme und Romane an. Diese stellen oftmals einen idealen Ausgangspunkt dar, um auf einseitige Berichterstattungen und Darstellungen hinzuweisen und die damit verbundenen Tendenzen in Bezug auf Abwer- tung und Idealisierung nachzuzeichnen.

Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Afrikabil- der

Neben der direkten Analyse von medialen Darstellungen bietet auch die eigene Biographie von Lehrenden und Lernenden oft- mals zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Entstehung der eigen- en Afrikabil- der zu erforschen und die damit verbundenen eigenen Tendenzen zu reflektieren. Dass hierzu durchaus Not- wendigkeit besteht, zeigt u.a. der Beitrag von Susanne Krogull in diesem Heft. Die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion der Lernenden in Bezug auf die eigenen Afrikabil- der berührt aller- dings einen Lernbereich, der gerade im schulischen Kontext wenig gestaltet wird. Intensive Selbstbeobachtung und Selbst- reflexion gehen weit über kognitive und inhaltlich-fachliche Dimensionen des Lernens hinaus und erfordern ein Einlassen der Lernenden auf emotionale und biographische Lernpro- zesse. Dies kann aber nur gelingen und für das Lernen förder- lich sein, wenn die Lernenden Rahmenbedingungen vorfin- den, in denen sie sich vertrauensvoll für solche Lernprozesse öffnen können. Denn die Selbstbeobachtung in afrika-bezo- genen Lernprozessen richtet sich vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick in Bezug auf Afrika im Laufe der Biographie entwickelt hat. Welche Ereignisse mit welchen Er- fahrungen oder welche Bezugspersonen mit welchen Delegati- onen haben welche Afrikabil- der oder den Blick auf das Fremde insgesamt genährt? Was löste die Begegnung mit der Fremde, mit Afrika, mit Afrikabil- dern und Menschen aus Afrika bei den Lernenden im Laufe ihrer Biographie aus? An welche Gedan- ken und Gefühle können sich die Lernenden erinnern und wie würden sie diese Erfahrungen und Erinnerungen in Bezug auf Entfremdung, Idealisierung und Verständnis bewerten? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen halten wir ebenfalls für eine bedenkenswerte Perspektive, um zu einer differenzierteren Wahrnehmung von „Afrika“ zu kommen.

Schlussbemerkung

Die Qualitätsdebatte im Globalen Lernen schreitet weiter fort und unterschiedliche Theorieansätze bieten verschiedentlich Anregungspotenzial, die Bildungspraxis in diesem Arbeitsfeld zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die ethnopsychana- lytische Perspektive stellt einen dieser Theorieansätze dar. Ihr Potenzial besteht vor allem darin, den mittlerweile immer stär- ker angemahnten bewussten oder unbewussten Pauschalisie- rungen, Stereotypisierungen und Rassismen in der Vermitt-

lungsarbeit auf die Schliche zu kommen. Vor allem für Globales Lernen und seine spezifische inhaltliche Ausrichtung scheint uns eine solche Perspektive durchaus gewinnbringend zu sein. Die oben skizzierten Konsequenzen mögen als erste Ideen verstanden werden. Sicherlich ließen sich noch weitere Konsequenzen beschreiben. Wir laden herzlich ein, hier weiterzudenken.

Literatur

Bhabha, H.K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.

Bitala, M.: Verstörend niveaulos. (Online im Internet unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/tv-kritik-meine-heimat-afrika-verstoerend-niveaulos-1.52468> [20.10.2014]).

Broden, A./Mecheril, P. (2010) (Hg.): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.

Erdheim, M. (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt a.M.

Erdheim, M. (1988): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt a.M.

Frieters-Reermann, N./Jere, T./Kafunda, M./Moerschbacher, M./Morad, H./Neuß, B./Offner, M./Westermann, A. (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Aachen.

Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg.

Leiprecht, R./Scharathow, W. (2009) (Hg.): Rassismuskritik – Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach.

Melter, C./Mecheril, P. (2009) (Hg.): Rassismuskritik. Band I. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach.

Parin, P. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Frankfurt a.M.

Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

Scheunpflug, A. (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 2., S. 159–172.

Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

lehrt als Professor Theorien und Konzepte Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der Migrationsgesellschaft und Friedenspädagogik.

Dr. Claudia Bergmüller

ist akademische Rätin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte u.a.: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerverprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Elisabeth Dulko/Anke Namgalies

„Repräsentationen“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – eine Stichprobenanalyse

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit der Repräsentation Afrikas in schulischen Geschichtsbüchern. Am Beispiel von drei aktuellen Lehrwerken zeigen die Autorinnen sowohl negative Darstellungsweisen als auch positive Entwicklungen in Bezug auf den Umgang mit dem Kontinent, seiner Geschichte und Bevölkerung auf. In einem abschließenden Teil stellen sie einen Zusammenhang zwischen den Analyseergebnissen und dem Bewusstsein über bis in die heutige Zeit reproduzierte Diskurse und über Alltagsrassismen dar.

Schlüsselworte: *Schulbücher, Afrika, Repräsentation, Bilder, Alltagsrassismen*

Abstract

This article explores the representation of Africa in history textbooks for secondary schools. Based on the analysis of three contemporary textbooks, the authors demonstrate negative depictions of Africa, but also point out positive developments concerning the presentation of the continent, its history and population. In their conclusion they relate the results of their analysis to an awareness of discourses that have been reproduced until the present day and of forms of everyday racism.

Keywords: *History textbooks, Africa, Representation, Depictions, Everyday Racism*

Einstieg

Was und wie lernen Schüler/-innen in Deutschland über die Geschichte Afrikas? Diese Frage war der Ausgangspunkt einer Untersuchung von Schulbüchern, die wir anlässlich der 2012 in Bremen stattgefundenen Tagungsreihe zum Alltagsrassismus in Deutschland „AfrikaBilder. Zum AfrikaDiskurs in deutschen Medien“ durchführten und präsentierten. Darin betrachteten wir einen kleinen Korpus aus sechs aktuellen Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I und II und arbeiteten die darüber transportierten Afrikabilder und diskursiven Strukturen heraus. Ziel dieser Stichprobenanalyse war es, hervorzuheben, in welcher Form Afrika, seine Geschichte und Menschen in den ausgewählten Unterrichtsmaterialien repräsentiert werden.

Im vorliegenden Artikel stellen wir unsere Analyse am Beispiel von drei Lehrwerken vor. Die Ergebnisse repräsentieren jene der ursprünglichen Stichprobenanalyse. Wir möchten somit

ein umfassenderes Bild vom Umgang mit dem Themenkomplex Afrika in Lehrmaterialien geben und des Weiteren auf die Verantwortung bei der Materialkonzeption hinweisen, Schüler/-inne/n einen Blick auf Afrika zu ermöglichen, der sich von einer tradierten, ausschließlich eurozentristischen Sicht differenziert.

Fragestellung und Methodik

Als Ausgangspunkt unserer damaligen Stichprobe diente Anke Poenickes Arbeit „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“ (2001).¹ Die Erziehungswissenschaftlerin analysierte darin Lehrbücher u.a. für die Fächer Geschichte und Politik. Insbesondere ihre Arbeit zu schulischen Geschichtsbüchern liefert eine umfangreiche Analyse über die Darstellung Afrikas mit überwiegend negativen Ergebnissen: Afrikanische Geschichte wurde darin meist nur knapp und fast ausschließlich aus eurozentristischer Sicht erzählt. Damit verbunden wurden koloniale (sprachliche) Muster transportiert. Diese blieben oft unhinterfragt, zumal v.a. Aufgabenstellungen Schüler/innen selten Raum der kritischen Reflexion boten.

Vor diesem Hintergrund vollzog sich unsere Schulbuchauswahl im Zusammenhang mit zwei Interessensaspekten: Zum einen erneut Lehrwerke dieses Schulfachs und zum anderen möglichst aktuelle Auflagen nach 2001 zu betrachten. In diesem Kontext untersuchten wir, was sich bei der Darstellung Afrikas bis heute verändert hat.

Aus jenem Konzept ergaben sich Kategorien, anhand derer wir die ausgewählten Schulbücher analysierten. Innerhalb der Kategorien werden sowohl positive Entwicklungen als auch Verbesserungsbedarf der Geschichtsdidaktik in Schulbüchern deutlich. Im Anschluss an die Erläuterungen der Kategorien werden wir die Ergebnisse unserer Stichprobenanalyse am Beispiel der drei Lehrwerke Historisch-politische Weltkunde. Die europäische Expansion (1993, unveränderter Druck bis 2008), Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik (2009) und Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik (2009)² im Detail vorstellen.

Kategorien

Umfang/Kontext

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt hier auf der Ausführlichkeit an Informationen über den Themenkomplex Afrika sowie auf der Qualität der kontextuellen Einbettung.

Perspektive der Geschichtsschreibung

Darunter fällt die Frage nach dem Umgang mit afrikanischer Geschichte, insbesondere die Fragen danach, aus wessen Perspektive beschrieben wird und inwiefern unterschiedliche Quellen enthalten sind, die einen differenzierten Blick auf ein Ereignis sowie die Beurteilung dessen durch die Lesenden ermöglichen.

Begrifflichkeiten

Diese Kategorie leitet sich von der vorangegangenen ab, da in den analysierten Werken eine eurozentristische Sichtweise auf Geschichte auch eine bestimmte Ausdrucksweise im Erklärtext impliziert.

Raum für Reflexion

Wir untersuchten die Lehrwerke auf Anlässe für die Schüler/-innen, Gelesenes und Gelerntes zu reflektieren. Der Bezug der thematisierten geschichtlichen Phänomene zur Aktualität oder zu den Lebenswelten der Schüler/-innen seien hier Beispiele für Reflexionsmöglichkeit.

Analyse

Historisch-politische Weltkunde: Die europäische Expansion (1993, unveränderter Druck bis 2008)

Das Lehrwerk ist für die Sekundarstufe II vorgesehen und beschäftigt sich insgesamt mit dem „Kolonialismus und Imperialismus 1492–1918“.

In Bezug auf den Kolonialismus in Afrika beschränkt sich das Werk auf das ehemalige Kolonialgebiet „Deutsch-Südwestafrikas“, das heutige Namibia, als Beispiel für deutschen Kolonialismus. Dem Kapitel geht eine kurze Einleitung voran, in der die im genannten Gebiet lebenden Gemeinschaften der Nama und Herero als „Opfer der Deutschen“ (Pandel/Rohlfes 1993, S. 103) sowie die Beweggründe der deutschen Kolonialisten – Regierungsgewalt über die Bevölkerung (im Buch: „über Farbige“, ebd., S. 103) und Lebensraum für deutsche Siedler – vorgestellt werden. In dieser kurzen Einleitung wird das Bild des passiven Opfers und aktiven Verursachers von „Konflikten, die auf Dauer nur zu Lasten der dort lebenden Eingeborenen gelöst werden konnten“, vermittelt. Mehr als die Opferrolle lernen die Lesenden über die Nama und Herero nicht kennen. Auch die Zusammenfassung der Beweggründe der Kolonialisten unterstützt die Täter-Opfer-Dichotomie. Wohl kaum war der primäre Beweggrund, die einheimische Bevölkerung unterzuordnen, sondern sich in erster Linie an Bodenschätzen und Gütern zu bereichern. Um diese Ziele zu erreichen, wurde die Diskriminierung und Schändung afrikanischer Bevölkerungsgruppen in Kauf genommen und durch rassistische Überlegenheitsgefühle gerechtfertigt.

Zum Schluss der Einleitung wird nochmals versichert, dass die deutsche Kolonialherrschaft des damaligen Südwestafrikas „unlösbar verbunden“ sei „mit einem der blutigsten und grausamsten Kapitel der Kolonialgeschichte: der fast völligen Ausrottung der Herero“ (ebd., S. 103). Die Worte „grausam“, „blutig“ und „Ausrottung“ schockieren, jedoch kann mit dieser Information ohne kontextuelle Einbettung nicht viel angefangen werden. Die Formulierung gleicht hier dem Versuch einer kritischen Auseinandersetzung, während im Folgenden hingegen u.a. dieses „Kapitel der Kolonialgeschichte“ verharmlost

wird. Durch die Passivkonstruktion des Satzes ist außerdem nicht klar, wodurch oder durch wen die Ausrottung veranlasst wurde. Dies widerspricht sich mit der Intention, auf eine Gräueltat aufmerksam zu machen. Die Formulierung, dass es einer der schlimmsten Kapitel der Kolonialgeschichte generell gewesen sei, vermittelt zudem den Anschein eines Einzelfalles und ignoriert, dass in den meisten weiteren Kolonialgebieten unter national unterschiedlicher Herrschaft laufend Kriege stattfanden und auf Rassismus zurückzuführende Gräueltaten durch die Kolonialisten begangen wurden.

In Bezug auf den Umfang des Themas über Kolonialismus in Afrika generell ist das Kapitel des deutschen Kolonialismus in Anbetracht der begründeten Einschränkung auf ein Beispiel verhältnismäßig ausführlich beschrieben. Eine Einführung in die Geschichte Afrikas vor der Kolonialzeit wird nicht gegeben. Als Einblick in die gesellschaftliche Situation im Südwesten Afrikas, bevor die Kolonialisten in das Gebiet kamen, werden Verhältnisse und Kriege zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen angerissen. Ausdrücke wie „Buschleute“, die von den Nama und Herero verdrängt worden seien, und „Bantu“, eine Gruppe, zu der die Herero gehörten, werden genauso wie die Herero und Nama nicht erklärt. Dabei ist gerade die heutige Verwendung des Begriffs „Buschleute“ als Sammelbezeichnung für südafrikanische Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen sehr fragwürdig. Durch das Ausbleiben der Erklärung werden dort lebende Gemeinschaften eher exotisiert. Dass zudem Herero von „Häuptlingen mit priesterlichen Funktionen“ (ebd., S. 103) geleitet wurden, sie in „Runddörfern, den sogenannten ‚Werften‘“ lebten und die Nama „mit ihrem zierlichen Körperbau und der eher rötlichen Hautfarbe den Buschleuten verwandt“ waren (ebd., S. 103), sind für den Kontext irrelevante Informationen, die wiederum schlicht die Lebensweise der Gemeinschaften exotisieren und im Zusammenhang mit dem letzten Beispiel das Thema der Genetik öffnen, welches bei ausbleibender Diskussion darüber an rassenideologische Begründungen erinnert. Die unkommentierte Erklärung, dass Nama „auch Hottentotten [...] genannt“ werden(!), verdeutlicht die in diesem Buch verwendeten, aus rassenideologisch geprägter Zeit stammenden Begrifflichkeiten.

In den weiteren Erzähltexten wird ausschließlich aus eurozentristischer Perspektive erzählt, was die Kolonialherrschaft in Südwestafrika verharmlost dargestellt wirken lässt. Beispielsweise wird die Täuschung der afrikanischen Bevölkerung seitens der Kolonialherren beim Kauf von Land anhand eines einzigen Beispiels knapp erwähnt (ebd., S. 104 f.). Christlichen Missionaren wird eine große Rolle als Vermittler im Handel und des Friedens zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zugesprochen (ebd., S. 104). Zudem soll der Gouverneur Theodor Leutwein mit seiner humanistischen Politik primär für ein friedliches Zusammenleben zwischen Weißen³ Siedlern und der einheimischen Bevölkerung sowie für Vertrauen der Häuptlinge gesorgt haben (ebd., S. 105 u. S. 107). Gerade das letzte Beispiel weist auf eine personenzentrierte Erzählung hin und verhindert dadurch die Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen. Einerseits gilt Leutweins Politik des friedlichen Zusammenlebens als liberal. Dennoch sollten ebenfalls seine Beweggründe in Betracht gezogen werden, nämlich die Erwägung der einheimischen Bevölkerung als Arbeits-

kräfte und somit „als wichtigen Faktor zur wirtschaftlichen Ausbeutung des Landes“ (Wegmann 2006, o. S.).⁴

Auch bei der Erzählung des Krieges zwischen Herero und Kolonialisten, auf den der Völkermord an den Herero durch die Kolonialisten folgte, werden Ursachen kaum beschrieben. Zum einen wird wiederum allein aus Sicht europäischer Generäle erzählt. Des Weiteren ist die Erzählung ereigniszentriert. Im Lehrwerk wird dargestellt, dass der „Oberhäuptling der Herero“, Samuel Maharero, befürchtete, den Machenschaften der deutschen Siedler ausgeliefert zu sein, nachdem sich das Gerücht verbreitet haben soll, dass der Vertrauensmann Leutwein in einem Kampf gefallen sei. Daraufhin habe der Häuptling den „Aufstand“ gegen die Kolonialisten begonnen. Abgesehen davon, dass die Geschichte so dargestellt wird, als ob der Krieg zwischen den Kolonialisten und den Herero durch ein Missverständnis angefangen habe, werden die Ursachen des Krieges – die Verdrängung der Einheimischen aus ihrem Lebensraum und die Ausnutzung und Diskriminierung durch die Siedler/-innen – nicht deutlich. Die „Befürchtung“ Mahareros mag wohl der Auslöser für seinen Entschluss gewesen sein, aber nicht die Ursache des Krieges der Herero und nachfolgend der Nama gegen die Weißen Siedler/-innen. Zwar sind die Maßnahmen der Vernichtung der Herero im Schulbuch beschrieben. Jedoch wird die Verantwortung der Kolonialisten dadurch relativiert, dass Maharero als Kriegsiniciator dargestellt wurde.

In der Bilanz wird in diesem Lehrwerk Kolonialgeschichte überwiegend aus Sicht deutscher Kolonialherren und ereigniszentriert erzählt. Am Ende des Kapitels werden viele Primärquellentexte angeboten, jedoch wenig Möglichkeiten der Reflexion über das Gelernte gegeben.

Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik (2009)

Das Werk ist für das Fach Gesellschaftswissenschaften konzipiert und beinhaltet geschichtliche, geographische und politische Themen. Es wird für den 7. und 8. Jahrgang einer Real- und Hauptschule bzw. einer Gesamtschule empfohlen.

Über 17 Seiten wird versucht, einen Blick auf Afrika durch drei Teilbereiche zu werfen, die sowohl vorkoloniale Geschichte als auch Kolonialgeschichte, Handel, Länderbeziehungen und aktuelle Politik einbeziehen. Dabei werden die untergliederten Themen unterschiedlich ausgeprägt behandelt. Sie vermitteln je unterschiedliche Bilder von Afrika, wie im Folgenden deutlich wird.

Hinsichtlich der Erzählperspektive können auch Illustrationen eine bestimmte Sichtweise auf die Thematik des Dargestellten vermitteln. Allgemein sind Illustrationen für Lernende in dem Sinne empfehlenswert, als geübt werden kann, die Bildsprache zu verstehen und Informationen aus den dargestellten Situationen zu ziehen. Daher ist die Auswahl der Bilder als Informationslieferanten ausschlaggebend für bestimmte intendierte Rückschlüsse. Bezüglich unseres Themas besteht wie im Schriftlichen jedoch die Gefahr einer ausschließlich eurozentristischen Darstellung und der Bedienung von Stereotypen.

Die erste Doppelseite des Buches unter der Überschrift „Afrika – von der Kolonie zur Globalisierung – Längsschnitt“ beinhaltet zwei Illustrationen. Im rechten, unteren Bildbereich wurde ein unkommentiertes Foto auf die Seite integriert, das

ein dem Anschein nach fast verhungertes, von Fliegen umgebenes und trüb blickendes Kind zeigt. Heutige Hungersnöte in vielen Gebieten sind in der Tat nicht zu verleugnen, jedoch wird hier das stereotypische Bild bedient, welches aktuelle Lebensverhältnisse ausschließlich auf Hungersnöte reduziert. Des Weiteren ist eine große Zeichnung abgebildet, die Europäer und Afrikaner zur Kolonialzeit gemeinsam als Bergarbeiter in einer Goldgrube, der Bezeichnung nach in Südafrika, zeigt. Zwar mochte es Situationen wie diese in den Kolonien gegeben haben. Jedoch vermittelt diese eurozentristisch geprägte Darstellung gemeinsamer Arbeit eine Verharmlosung der gängigen Verhältnisse für die Bevölkerung und der Intentionen der Kolonialisten. Die Frage nach der Glaubwürdigkeit solcher Szenen stellt sich im Zusammenhang mit der Quellenherkunft auch im folgenden Beispiel: Ein Kupferstich wird gezeigt, der den Text über die Begegnung portugiesischer Seeleute und des Herrschers im Gebiet des Kongo unterstützen soll. Zu sehen ist ein prunkvoll geschmückter und gekleideter Herrscher mit Beratern und Gefolge um sich. Portugiesen nehmen am Geschehen teil, deren vermutlicher Anführer vor dem Herrscher kniet. Wir können hier nicht sicher über den Repräsentationswert des Bildes sein, da der Herrscher gekleidet, geschmückt, gethront und dem Antlitz nach wie ein europäischer Herrscher dargestellt ist. Die eurozentristische Darstellung ist aus Sicht des europäischen Künstlers, Theodor de Bry, nachvollziehbar, da er nie in das entsprechende Gebiet gereist ist, sondern auf Erzählungen basiert gearbeitet hat. Das sich hier aufdrängende Thema der Sichtweise auf Ereignisse wird in diesem Zusammenhang allerdings nicht behandelt.

Als Einstieg in das Thema wird die Geschichte vor der Kolonialisierung angesprochen. In diesem Zusammenhang werden die Beispiele des Königreichs im Gebiet der Kongomündung und des Königreichs Mali herangezogen. So erfahren die Lesenden von der Existenz verschiedener Reiche und Kulturen vor dem Zeitalter des Imperialismus. Das Klischeebild von Afrika als ein Land, in dem überall gleichsam ein paar ‚Stämme‘ afrikanischer Menschen lebten, die sich die Natur mit wilden Tieren teilten, wird aufgebrochen. Es wird auch erklärt, dass Historiker/-innen neben mündlichen Erzählungen auf Schriften Reisender anderer Kontinente und Nordafrikas angewiesen sind, da keine schriftlichen Dokumente aus dem subsaharischen Afrika übermittelt sind. Somit wird die Beschreibung aus Sicht fremder Reisender verständlich. Nur die Formulierung, dass sich in „keinem afrikanischen Gebiet“ (Eichhorn et al. 2009, S. 52) eine Schrift entwickelt habe, lässt die Schriftentwicklung in Gebieten nördlich der Sahara wie bspw. Ägypten außer Acht.

Hinsichtlich des Aspektes der Wirtschaft lernen die Schüler/-innen über frühen Handel zwischen Europa, Afrika und Amerika. Das Thema der Wirtschaft wird später um den aktuellen Handel bzw. den Export von Lebensmitteln erweitert. Die Beispiele der Wirtschaftsentwicklung Malis und allgemein des Exportguts des Kakaos veranschaulichen das Thema.

Positiv zu vermerken ist in Bezug auf den Handel mit Europäer/inne/n die ausführliche Behandlung des Themas des Sklavenhandels. Die Situation für die Zwangsarbeiter/-innen, die Situation auf den Schiffen und Dimensionen in Form von Zahlen werden unverblümt und sachlich beschrieben. Illustrationen

tionen von einem angetriebenen Marsch der Sklaven, von Grundrissen des Schiffes bzw. der Unterbringung an Bord, von einem Sklavenmarkt und von einem Plakat, welches einen Sklavenverkauf ankündigt, verdeutlichen die Informationen glaubwürdig.

Auch innerhalb des Themas der Kolonialisierung werden an einigen Stellen sachlich das Hauptinteresse der wirtschaftlichen Ausbeutung durch die Kolonialisten, die unmenschliche Behandlung und die herabwürdigende Einstellung der Europäer/-innen gegenüber der afrikanischen Bevölkerung dargestellt. Jedoch sind die Informationen in diesem Kapitel so knapp gehalten, dass sie Situationen und Ereignisse ohne genügend Erklärung lediglich andeuten. Dadurch erscheinen die Auswirkungen der Kolonialisierung verharmlost. Ein schockierendes Foto mit drei kongolesischen Bürger/-innen mit abgeschlagenen Händen wurde mit der Erklärung, dass in Belgisch-Kongo die Hände abgeschlagen wurden, wenn die ‚Einheimischen‘ nicht genügend Kautschuk ablieferten, auf die Seite integriert. Reflexionsmöglichkeit hierzu wird aber nicht gegeben, sodass diese Darstellung der damaligen Verhältnisse neben ihrer Schockwirkung schlicht plakativ wirkt. Dieser Eindruck verstärkt sich dadurch, dass dieses Bild auf einen Textabschnitt über europäische Forscher und Missionare in Afrika folgt, die laut der Buchautor/inn/en die Bevölkerung nicht mehr als „gottlose Wilde“ (ebd., S. 58) und Ware betrachten würden, sondern als Menschen. Die Schüler/-innen werden hier demnach mit zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven zugleich konfrontiert, ohne aber nähere geschichtliche Zusammenhänge zu erfahren. Die Knappheit der Erzählung könnte demnach eher zu Unverständnis als zu einem Überblick über die Kolonialgeschichte führen.

Im Buch wird der Versuch eines Bezugs zu Folgen der Kolonialisierung und zur aktuellen politischen Situation der ehemaligen Kolonien unternommen. Jedoch führt auch hier die Knappheit des Themas zu einem eher oberflächlichen Eindruck. Beispielsweise wird der Weg der Kolonien „in die Freiheit“ in vier Sätzen abgehandelt. Hier wird beschrieben, dass „meistens [...] öffentliche Massendemonstrationen oder vereinzelte Unruhen der afrikanischen Bevölkerung“ (ebd., S. 60) genühten, um unabhängig zu werden – blutige Auseinandersetzungen, Kriege und Widerstand der Kolonialmächte außer Acht lassend.

Allgemein wird in diesem Buch versucht, eine differenzierte Sichtweise auf die aufgeführten Themenaspekte Afrikas zu geben, auch, wenn durch eine knappe Erzählung an einigen Stellen und teilweise durch die Bildauswahl ein eurozentristischer Blick dominiert. Zu den meisten Unterthemen werden nichtsdestotrotz Möglichkeiten der Reflexion über das entsprechend Gelernte gegeben. Was diesen Eindruck hemmt, sind vereinzelt auftretende veraltete Begriffe. So ist heute der Ausdruck „Schwarzafrika“ (ebd., S. 52), der aus der Kolonialzeit stammt, nicht mehr angebracht. Durch den Begriff wird das subsaharische Afrika als wilder, unzivilisierter, von Schwarzen Menschen bewohnter Teil des Kontinents beschrieben, wie es das Gedankengut der Kolonialisten war, die diesen Ausdruck entwickelten. Auch der Begriff „Mulatte“ (ebd., S. 55) ist heikel, da er sich auf das rassenideologische Konzept der Einteilung von (Weißen und Schwarzen) Menschen in ‚Rassen‘ bzw. auf deren ‚Mischung‘ bezieht. Zudem sind Wirtschaftsformen

bei der Bearbeitung von Feldern wohl kaum „primitiv“ (ebd., S. 63), wenn den Bauern altbewährte Gerätschaften genügen, um die Stadtbewohner/-innen und sich selbst ausreichend zu versorgen (ebd., S. 63).

Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik (2009)

Das Lehrwerk ist für den 7. und 8. Jahrgang der Real- und Oberschule vorgesehen.

Abgesehen von vereinzelt rassenideologisch geprägten Begriffen wie „Stämme“ (Berger-v.d. Heide/Oomen 2009, S. 9) sowie von einer Geschichtsschreibung, die – außer eines knappen Einführungstextes über Afrikas Geschichte vor dem Zeitalter des Imperialismus – von der europäischen Kolonialherrschaft ausgeht, sind der Aufbau des Schulbuchs sowie die Auswahl an Materialien zum Thema in der Bilanz positiv zu bewerten: Intentionen einer differenzierten und reflektierten Aushandlung der Schulbuchautor/inn/en mit dem Themenkomplex werden deutlich.

Insbesondere wird die Schulbuchkonzeption der Komplexität des Themas, v.a. afrikanischer Geschichtsschreibung, insofern gerecht, als dass diese in zwei separaten und umfangreichen Kapiteln behandelt wird: Bereits in „1. Von der Kolonialisierung zur Globalisierung“ und darauffolgend in „6. Imperialismus und Erster Weltkrieg“. In diesen Kapiteln finden außerdem jeweils andere Stimmen Gehör. So fließen in Kapitel 1 Perspektiven afrikanischer Menschen ein. Sie werden als die ersten im Zusammenhang mit der Aushandlung mit dem Themenkomplex herangezogen und mit Hilfe einer Vielzahl von Texten und Abbildungen hörbar bzw. sichtbar gemacht. Anhand jener ersten Differenzierung wird deutlich, dass das Zeitalter des Kolonialismus nicht nur ein Teil europäischer Geschichte, wie es anhand des 6. Kapitels zur europäischen Perspektive auf den Imperialismus verdeutlicht wird, sondern gleichsam ein Teil afrikanischer Geschichte ist. Das Einbeziehen von afrikanischen Stimmen in diesem Zusammenhang ist somit unabdingbar für das Verständnis von Kolonialgeschichte und ihren Folgen für das heutige Afrika, wie auch Entdecken und Verstehen 2 deutlich macht.

Das Lehrwerk stellt in einem separaten Abschnitt des ersten Kapitels Zusammenhänge zwischen der heutigen politischen und wirtschaftlichen Lage Afrikas und der Zeit des Kolonialismus her: So werden heutige Defizite Afrikas bspw. die einseitige landwirtschaftliche Ausrichtung explizit als Folgen der Kolonialherrschaft aufgeführt und gleichsam u.a. die wirtschaftliche Ausbeutung Afrikas durch die Kolonialmächte explizit benannt (ebd., S. 10f.). Auch werden in diesem Kontext das vorherige Territorium Afrikas und die von Europa gemachten Grenzen in der Kolonialzeit thematisiert. Erst im Zuge jenes Kontextes werden die Unterkapitel „Hunger in Afrika“ und „Afrika – ein Globalisierungsverlierer?“ behandelt (ebd., S. 24f.), eingeleitet von Berichten über Demonstrationen und Hungeraufstände u.a. in Kamerun, Guinea und Burkina Faso aufgrund ansteigender Weltmarktpreise für Grundnahrungsmittel (ebd., S. 24f.). Dank der Informationen über etwaige Verbindungen zwischen der Kolonialisierung und der heutigen Situation Afrikas sind Schüler/innen in der Lage, die Themenaspekte differenziert zu betrachten und Zusammenhänge korrekt zu deuten.

Der Bezug zur Aktualität und das Hervorheben afrikanischer Stimmen spielen im ersten Kapitel eng zusammen. So beinhaltet bspw. das Kapitel „Hilfe für Kleinbauern: Fairtrade“ einen anschaulichen Erfahrungsbericht, der das Leben einer Bürgerin aus Ghana hervorhebt und damit eine mögliche Form des heutigen Alltagslebens in einem afrikanischen Land⁵ beschreibt. Hier berichtet die Ghanaerin Comfort Kumeah, wie sie ihren Arbeits- und Lebensalltag als Landwirtin und kommunalpolitisch engagierte Bürgerin bestreitet (ebd., S. 20f.). Anhand der Erzählung aus afrikanischer Perspektive liefert das Lehrwerk ein wirklichkeitsnahes und v.a. positives Beispiel: Das Potenzial, die Selbstbestimmtheit und Aktivität der in Afrika lebenden Menschen wird anhand dieses Beispiels aufgezeigt und fokussiert (ebd., S. 20f.). Dem Bild eines ‚passiven, machtlosen und andersartigen Afrikas und seinen Menschen‘ wird damit entgegengesteuert.

In Bezug auf die Perspektive der Geschichtsschreibung werden koloniale und auf Rassenideologien beruhende Denkmuster, durch die Machtansprüche, Ausbeutung und Gewalt legitimiert wurden, bereits zu Anfang des ersten Kapitels aufgebrochen: Es wird explizit erwähnt, dass von vielen Europäer/innen/n „Afrika als ein herrenloses Land ohne Kultur“ und „afrikanische Völker [...] als primitiv abgetan“ (ebd., S. 8) wurden: „Sie waren der Überzeugung, dass das eigene Volk bedeutender sei als andere Völker“. „Diese Überheblichkeit führte zu der Ansicht, dass das eigene Land auch auf Kosten anderer Länder zu einer Weltmacht werden müsse“ (ebd., S. 10 u. S. 189). Im Lehrwerk erfolgt also eine deutliche Trennung zwischen kolonialem Zeitgeist und kritischem Erklärtext für Schüler/-innen. Diese dient Schüler/innen/n der Hilfe, geschichtliche Ereignisse besser einzuschätzen und kritisch zu hinterfragen. Zum Schluss wird im Schulbuch eine Quelle aus der damaligen Zeit herangezogen, anhand der „Rassismus“ explizit benannt und als Fachbegriff erläutert wird (ebd., S. 189).

In der „Werkstatt Geschichte: Kolonialismus und Rassismus“ folgt ein weiterer Bezug zur Aktualität, der zudem den Themenaspekt (Alltags-)Rassismen behandelt (ebd., S. 192f.). In diesem Zusammenhang werden Aufgabenstellungen eingeleitet, die den Schüler/innen/n erneut Raum für Reflexion bieten: „Sammelt aktuelle Berichte über Reisen nach Afrika in Zeitungen, Zeitschriften und Reisekatalogen. Untersucht dabei kritisch das Verhältnis zwischen Touristen und Einheimischen? [...]“ (ebd., S. 192). Die Aufgabenstellung hat mitunter zum Ziel, Schüler/-innen anhand von Werbematerialien auf unterschwellige, bis in die heutige Zeit getragene koloniale Muster und Dichotomien aufmerksam zu machen und ferner eine Auseinandersetzung mit der Subjektivität und Fehlbarkeit von Werbung und Medien zu ermöglichen. Zum Ende der Werkstatt wird ein aktuelles Beispiel zum Alltagsrassismus gegeben: Es handelt von einem Vorfall, bei dem der Fußballspieler Gerald Asamoah durch rassistische Zurufe diskriminiert wurde. In der dazugehörigen Aufgabenstellungen sollen die Schüler/-innen den Vorfall kritisch reflektieren (ebd., S. 193). Darauf folgt ein kurzer allgemeiner Abschnitt zu Rassismus in Deutschland heute. Schüler/-innen werden darin aufgefordert, über eigene Erfahrungen in diesem Zusammenhang zu berichten (ebd., S. 193). Mit Hilfe des wirklichkeitsnahen Bezugs – der Nähe zu den Lebenswelten der Lernenden, dem Fußball als dominierender Nationalsport – wird zum einen Raum für per-

sönliche Erzählungen über Diskriminierungserfahrungen geboten, in die alle Schüler/-innen einbezogen werden können. Darüber hinaus werden die Lernenden für Alltagsrassismen sowie für den Umgang mit rassistisch diskriminierten Mitmenschen sensibilisiert.

In der Bilanz weist das Lehrwerk einen differenzierten Umgang mit dem Themenkomplex Afrika auf. Durch eine Vielzahl an Quellen (insbesondere in Form von direkten, afrikanischen), einer multiperspektivischen Geschichtsschreibung sowie durch vielseitige Lehrmethoden, die Raum für Reflexion bieten, werden die Lesenden für die Geschichte Afrikas bzw. ausgewählter afrikanischer Länder, für die Problematiken der Geschichtsschreibung in diesem Kontext sowie für die Themen Kolonialisierung, Globalisierung und (Alltags)Rassismus sensibilisiert. Auf diese Weise schafft es das Lehrwerk Afrikabilder (wie den auf der Hierarchie eines ‚Weißen, zivilisierten Wir über einem Schwarzen, primitiven Anderen‘ beruhenden Rassismus) aufzubrechen und damit Vorurteilen und Stereotypen entgegenzuwirken.

Fazit und Ausblick

Als Bilanz unserer Analyse können wir eine positivere Darstellung Afrikas und seiner Geschichte in deutschen Schulbüchern feststellen je aktueller deren Erscheinungsdatum ist. Nichtsdestotrotz sind Ungereimtheiten im Zusammenhang mit der Darstellung Afrikas in allen drei Schulbuchausgaben zu verzeichnen: So sind in den Lehrwerken Trio 7/8 (2009) und Entdecken und Verstehen 2 (2009) einerseits reflektierte und postkoloniale Ansätze, die tradierte und stereotype Darstellungen Afrikas neu denken, zu beobachten. Perspektiven afrikanischer Bürger/-innen in Form von direkten Erzählungen über das heutige Afrika fließen in jene Lehrwerke mit ein. Andererseits sind in diesen Ausgaben und v.a. im Lehrwerk Historisch-politische Weltkunde (1993) Kolonialdiskurse erhalten geblieben. Diese äußern sich zum einen in der Verwendung rassistischer Begriffe, welche mitunter die Konstruktion des Anderen/Fremden gegenüber dem Eigenen aufrecht erhalten. Jene Gegenüberstellung beruht auf der hierarchischen Trennung des ‚zivilisierten, Weißen Wir über dem wilden, Schwarzen Anderen‘. Schüler/-innen sind so mit jenem Bild des Anderen/Fremden konfrontiert. Neben dem Aspekt des Sprachgebrauchs wird zum anderen afrikanische Geschichte überwiegend aus eurozentristischer Perspektive und meist ausgehend von der Ankunft der Europäer vermittelt. Dabei könnte das Einbeziehen afrikanischer Geschichte auch vor dem Zeitalter des Imperialismus den Eindruck eines zuvor inexistenten Afrikas verhindern und einen differenzierten Umgang mit der Kolonialgeschichte fördern. In diesem Zusammenhang schlägt die Neuauflage von Entdecken und Verstehen 2 durch ihre postkolonialen Ansätze eine klare positive Richtung ein. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk angemessenen Raum für Reflexion, was den Unterricht mit ihm zusätzlich befürwortet.

Die Frage ist, weshalb wir immer noch auf Lehrwerke wie Historisch-politische Weltkunde, die weiterhin unverändert aufgelegt und verwendet werden, treffen? Eine Begründung könnte sein, dass rassistische Begrifflichkeiten und über die Jahrhunderte gesellschaftlich verinnerlichte Afrikabilder von uns und damit eingeschlossen auch von Schulbuchautor/inn/en nicht auf den ersten Blick als solche entlarvt werden.

Auf diese Weise schaffen sie es, weiterhin als koloniale Wahrheiten zu gelten. Für den kritischen Umgang mit dem Thema Afrika im Unterricht gilt es generell ein Bewusstsein für tief verankerte unterschwellige Kolonialbilder und Rassismen sowie generell für gesellschaftliche Diskursmechanismen zu schaffen. Denn Ziel ist es negative Darstellungsmuster zu erkennen und so den Weg für ein Neudenken von Kolonialdiskursen zu ebnet. In Bezug auf die Rolle von Pädagog/inn/en könnte für diese in jenem Erkenntnisprozess gelten, den Prozess des Neudenkens zu initiieren. Auch wenn durch veraltete Schulbuchkonzeptionen koloniale Diskurse unzureichend hinterfragt werden, so liegt die Verantwortung bei den Lehrkräften, im Unterricht (gerne auch in Workshops im Sinne von Reflexionswerkstätten) Zusammenhänge und Problematiken für Schüler/-innen deutlich zu machen. Blicke jene Sensibilisierung aus, bestätigten sich die stereotypischen Bilder über Afrika und seine Menschen. Das Wissen der Schüler/-innen in diesem Zusammenhang bleibe ein undifferenziertes „(Schein-)“ Wissen, weil auf Pauschalisierungen beruhend. Die Gefahr bestünde, dass in den Lehrwerken reproduzierte Hierarchien von den Schüler/innen auf alltägliche Situationen übertragen und so auch diskriminierende Verhaltensweisen unterstützt werden könnten.

Anmerkungen:

- 1 Eine Broschüre aus der Reihe Zukunftsforum Politik, die Anke Poenicke in ihrer Arbeit „Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher –“ (2003) erweitert.
- 2 Mit Ausnahme der Überschriften werden die Titel im Folgenden verkürzt, also ohne Untertitel, sowie nach Erstnennung in jedem Abschnitt ohne Jahreszahl wiedergegeben.
- 3 In Anlehnung an Eggers et al. (2005) setzen wir im vorliegenden Artikel im Kontext von Hautfarbe Schwarz und Weiß auch in adjektivischer Bedeutung mit Großbuchstaben, um den Konstruktionscharakter zu verdeutlichen, dass Menschen innerhalb von Mehrheitsgesellschaften aufgrund ihres Äußerlichen zu ‚Anderen/Fremden‘ gemacht werden.
- 4 Siehe Unterkapitel: „Zur Einschätzung Leutweins“ – Leutweins Argumentation gegen Lothar von Trothas Vernichtungspolitik gegenüber den Herero.
- 5 Gehen doch die wenigsten der von uns (2012) betrachteten Schulbücher auf das Alltagsleben in afrikanischen Ländern ein. Die meisten davon fokussieren die Geschichte des europäischen Kolonialismus und dadurch fälschlicherweise ein jenseits der (Geschichte der) Europäer inexistentes (Leben in) Afrika.

Literatur

Analysierte Schulbücher

Berger-v.d. Heide, T./Oomen, H.-G. (Hg.) (2009): Entdecken und Verstehen 2. Von der Reformation bis zur Weimarer Republik. Berlin (1. Aufl.); Cornelsen. (verwendet für die 7./8. Schuljahre niedersächsischer Real- und Oberschulen)

Eichhorn, F. et al. (Hg.) (2009): Trio 7/8. Geschichte/Erdkunde/Politik. Braunschweig (1. Aufl.); Schroedel. (verwendet für die 7./8. Schuljahre in Haupt-, Real- und integrierten Gesamtschulen Bremens, Hamburgs, Niedersachsens und Schleswig Holsteins)

Pandel, H.-J./Rohlfes, J. (Hg.) (1993): Historisch-Politische Weltkunde. Die europäische Expansion – Kolonialismus und Imperialismus 1492–1918. Leipzig (1. Aufl., unveränderter Druck bis 2008); Klett. (verwendet für die Oberstufe, keine konkreten Empfehlung in Bezug auf das Bundesland)

Sekundärtexte

Eggers, M. et al. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.

Poenicke, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern; (Online im Internet unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_177-544-1-30.pdf?040415180721, [01.09.2014]).

Poenicke, A. (2003): Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher; (Online im Internet unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_2019-544-1-30.pdf?040415181719, [01.09.2014]).

Wegmann, H. (2006): Freiburg und der Gouverneur von „Deutsch-Südwestafrika“ Theodor Leutwein; (Online im Internet unter: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/leutwein.htm>, [01.09.2014]).

Elisabeth Dulko

studierte Französisch, Linguistik und Transkulturelle Studien in Paris und Bremen. Aufbauend auf der Tagungsreihe „AfrikaBilder“, die sie mitkonzipierte und -durchführte, erschien 2013 unter ihrer Mitherausgeberschaft die gleichnamige Dokumentation. Sie arbeitete als Projektassistentin beim Afrikanischen Dachverband Norddeutschland e.V. in Hannover. Ehrenamtlich ist sie in der Stadtteilkulturarbeit Hannovers aktiv, in deren Rahmen sie ein interkulturelles, generationsübergreifendes Projekt koordiniert.

Anke Namgalies

ist Studienrätin in Niedersachsen mit den Fächern Französisch und Kunst. Im Rahmen der Tagungsreihe „AfrikaBilder“ in Bremen wirkte sie als Referentin mit. Bei ihrer Vermittlungsarbeit greift sie auf interkulturelle Kompetenzen zurück, die sie durch praxisorientierte, mehrsemestrige Auslandsaufenthalte in den USA, in Frankreich und Luxemburg sowie durch ihr Lehramtsstudium erlangte.

Susanne Krogull

Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher

Zusammenfassung

Internationale Jugendbegegnungen in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit ermöglichen Teilnehmenden ein erfahrungsbasiertes statt theoretisch vermitteltes Bild des jeweiligen Landes/Kontinents. Basierend auf Daten einer qualitativen Forschungsarbeit zu internationalen Jugendbegegnungen im Nord-Süd-Kontext wird das Afrikabild einer deutschen Jugendgruppe nach einem dreiwöchigen Aufenthalt in Ruanda beschrieben: Afrikaner sind (finanziell) von den Industriestaaten abhängig. Trotz ihrer Armut sind sie zufrieden und es herrscht Gemütlichkeit. Sie singen und tanzen und der Glaube spielt eine wichtige Rolle. Abschließend wird diskutiert, wie Begegnungen konzipiert werden sollten, damit solche defizitorientierten und Armut romantisierenden Bilder vermieden werden können.

Schlüsselworte: *Jugendbegegnung, Nord-Süd-Kontext, Ruanda, Afrikabild*

Abstract

International youth encounters in countries of development cooperation enable participants to develop an image of a country/continent that is experience-based instead of theoretically conveyed. Based on the data of a qualitative research project on international youth encounters in a North-South context, the article describes the perception of Africa of a German youth group after a three-week trip to Rwanda: Africans depend (financially) on developed countries. Despite their poverty, Africans are content and there's a comfortable ambience. They sing and dance and faith plays an important role. To conclude, it is discussed how encounters need to be designed to prevent such images that are deficit-oriented and romanticize poverty.

Keywords: *Youth encounters, North-South context, Rwanda, Africa image*

Einleitung

Internationale Jugendbegegnungen sind nicht mehr nur im europäischen, sondern auch im globalen Kontext ein wichtiges Lernfeld des interkulturellen Lernens geworden. Mit Begegnungsreisen zwischen Jugendlichen aus Deutschland und Jugendlichen aus Ländern der Entwicklungszusammenarbeit ist

unter anderem der Anspruch verbunden, ein realistisches, auf Erfahrung basiertes statt nur theoretisch vermitteltes Bild des jeweiligen Landes/Kontinents zu vermitteln. Wie ein Afrikabild von Jugendlichen nach einer solchen Reise aussehen kann, damit befasst sich der vorliegende Beitrag.

Der Beitrag basiert auf Daten eines von der DFG geförderten Forschungsprojektes zu Globalisierungsvorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext (Krogull 2015). Es wurden Gruppendiskussionen mit Gruppen aus Bolivien und Ruanda durchgeführt, die an einer Begegnungsreise in Deutschland teilgenommen hatten, sowie mit deutschen Gruppen, die entweder in Bolivien oder Ruanda waren. Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert, mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet und die Ergebnisse abschließend zu einer sinngenetischen Typologie mit einer soziogenetischen Interpretation verdichtet. Zu diesen Gruppen gehört auch die Gruppe Onyx, bestehend aus vier Teilnehmerinnen und einem Teilnehmer, im Alter zwischen 17 und 20 Jahren zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion, die eineinhalb Jahre nach der Begegnung durchgeführt wurde. Alle Daten, die Rückschlüsse auf die Identität der Gruppe oder einzelner Personen ermöglichen würden wurden anonymisiert und maskiert. Die Gruppe hatte an einer dreiwöchigen Begegnung in Ruanda im Rahmen einer Schulpartnerschaft teilgenommen, die Reise fand in Kooperation mit einer kirchlichen Nichtregierungsorganisation statt. Neben Schul- und Projektbesuchen wurde das Land touristisch erkundet und es gab verschiedene Gespräche mit Vertretern von Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit. Anhand der Gruppe Onyx, die als Beispiel für Afrikavorstellungen deutscher Jugendlicher nach einer solchen Reise dient, werden unterschiedliche Aspekte ihres Afrikabildes dargestellt (finanzielle Abhängigkeit, kulturelle Stereotypen, religiöse Glaubenspraxis).

(Finanzielle) Abhängigkeit der Afrikaner vom Norden

Bereits zu Beginn der Eingangspassage der Diskussion (Z. 8–12) berichtet die Gruppe davon, dass ihre ersten Kontakte mit der Schulpartnerschaft in Spendenaktionen bestanden, die in der deutschen Schule durchgeführt wurden. Vor diesem Hintergrund beschreibt Tim die Hoffnung der Gruppe hin-

sichtlich der Reise, in Ruanda „so'n bisschen helfen“ zu können (Z. 67–70). Als Beispiel für ihre tatkräftige Hilfe vor Ort berichtet die Gruppe an späterer Stelle davon, „Steine geschleppt“ zu haben (Z. 855–871). Diese Rahmung der Afrikaner als hilfsbedürftige Empfänger von (finanzieller) Unterstützung aus dem Norden zeigt sich an unterschiedlichen Stellen der Gruppendiskussion und wird anhand unterschiedlicher Themen elaboriert. Dabei sieht sich die Gruppe in ihrer Wahrnehmung durch die ruandischen Partner vor Ort bestätigt, die an unterschiedlichen Stellen (finanzielle) Bedürfnisse artikulieren. So berichtet Tim (Z. 46–52):

Tim (...) ehm, wo wir hingefahren sind, dann will- willkommen heißen wurden und ähm uns die Schule gezeigt wurde, uns gezeigt wurde was in den letzten Jahren da geschaffen wurde, was da gemacht wurde in den Schulen, was so bewegt wurde aber auch dann immer gezeigt wurde was noch gemacht werden muss wo noch dran gearbeitet werden muss (.) ähm was natürlich auch immer mit ner finanziellen Forderung dann gleich in Verbindung stand (...)

Den Gruppen wird bei ihren Besuchen von den Partnern gezeigt, was mit Hilfe ihrer finanziellen Unterstützung bereits erreicht werden konnte. Gleichzeitig sieht sich die Gruppe immer wieder mit finanziellen Forderungen der Partner konfrontiert. Ob die Partner explizit um weitere Unterstützung gebeten haben, oder dies eine Interpretation der Gruppe ist, bleibt offen. Die Gruppe beschreibt ihren Eindruck, dass es den Partnern ohne finanzielle Unterstützung nicht gelingt, Dinge voran zu bringen, sondern die Weiterentwicklung von Unterstützung aus dem Norden abhängig ist. Die Gruppe wird somit in ihrem Selbstverständnis als Unterstützer gestärkt.

Die finanzielle Abhängigkeit und die Forderung danach werden von der Gruppe auch in der Erzählung von einem Besuch in einer Krankenstation thematisiert (Z. 690–707):

Tim Und was ich auch sehr erschreckend fand war ehm dieser Besuch den wir hatten in diesem (.) ehm ja (.) in diesem Health Center in diesem Krankenhaus da (.) ja
 Ruth Lja
 Tim Krankenhaus das waren doch vier Räume (1)
 Pia LDie hatten
 die hatten doch genauso viel im Krankenhaus drin stehen wie ich hinten im Kofferraum habe
 Moni Lja das geht aber
 ich glaube das ist für denen ihre Verhältnisse schon trotzdem schon viel also
 Sara Lja und die ham uns das
 auch alles
 Tim Lüberleg dir mal den Operationsraum das war (.)
 da war jede Schlachtbank sauberer
 Me L@.@
 Sara Laber das wollten die
 uns schon auch so zeigen (1) hier könnt ihr uns auch
 Pia Lja
 Sara noch helfen glaub ich (...)

Während an späterer Stelle der Gruppendiskussion Armut in einen kulturellen Kontext eingebettet und romantisiert wird (Z. 657ff.), kommt es mit Blick auf Armut in Institutionen oder Einrichtungen (zuvor in Schule, jetzt im Krankenhaus) bei der Gruppe zu einer Selbstwahrnehmung als finanzielle Unterstützer. Die Gruppe unterstellt den Partnern, dass sie der Gruppe die Krankenstation mit der Intention gezeigt haben, sie dort finanziell oder materiell zu unterstützen. Damit stabilisiert die Gruppe ihre Selbstwahrnehmung als Helfer und Unterstützer. Die Überforderung mit der erlebten Armut, die im Rahmen des

Forschungsprojektes herausgearbeitet werden konnte, führt dazu, dass die Gruppe kaum kognitive Verarbeitungsmuster im Umgang mit dieser Armut entwickelt und sich statt dessen immer wieder auf die Hilfsperspektive zurückzieht. Durch finanzielle oder materielle Hilfe kann die Armutssituation verändert werden, sie ermöglicht einen Ausweg aus der Situation.

Im späteren Verlauf der Gruppendiskussion (Z. 404–422) wird das Thema im Kontext Schule von der Gruppe erneut aufgegriffen:

Tim (...) die haben auch ganz
 klar in den Schulen immer gesagt sie sind noch nicht
 selbständig die sind auf die Gelder die sind die sind
 nicht nur auf Gelder angewiesen sondern halt auch auf
 die Hilfe auf auf das Wissen was aus
 Europa kommt; (.)
 Pia Lja
 Ruth Lja
 Pia Lweil sie eben selber noch nicht die
 Lehr- sie haben
 Pia zwar Lehrkräfte aber in keinster Weise (.) die sind
 nich also einer hat das verglichen mit uns (.) also
 mit uns Abiturienten und hat gesagt dass die in keins-
 ter Weise so weit sind wie jetzt unsere Abiturienten
 (.) das fand ich schon en heftigen Vergleich das glaub
 ich auch noch nicht so: direkt dass die dass die so
 gut sind wie wir oder schlecht sind wie wir ehm ich
 glaub schon dass die en bisschen mehr wissen in ihrem
 Fachbereich aber ich glaub auch dass sie nich so gut
 sind wie ausgebildete Lehrer jetzt bei uns;
 Moni Lja
 Tim Lwoher auch
 ne,
 Pia Lja
 Moni Lja eben (...)

Neben dem Aspekt der finanziellen Unterstützung beschreibt die Gruppe auch einen Bedarf an Wissenstransfer bei ihren Partnern, wieder gepaart mit einer Anfrage/Forderung ihrer Partner. Dadurch wird ihre Rolle als Unterstützer nicht nur auf finanzielle Aspekte beschränkt, sondern wird in einen Entwicklungskontext gestellt. Obwohl sich die Gruppe zunächst gegen den angestellten Vergleich wehrt, fällt sie doch zurück in eine defizitorientierte Sicht hinsichtlich der Afrikaner (woher sollen sie auch gut ausgebildete Lehrkräfte haben). Es werden an keiner Stelle der Gruppendiskussion die Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -anstrengungen der unterschiedlichen Akteure im Bildungsbereich benannt oder diskutiert, auch wenn der Besuch bei der deutschen Nichtregierungsorganisation mit Schwerpunkt Bildung dies vermuten lässt.

Von diesem Bild des hilfsbedürftigen Afrikaners lässt sich die Gruppe nicht abbringen, obwohl der Leiter dieser deutschen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisation vor Ort ihnen erklärt, dass die Afrikaner sehr wohl in der Lage seien, viele Dinge selbständig zu machen und Hilfe nicht immer benötigen. Die Gruppe bezeichnet ihn daraufhin als „komisch“, „arg pessimistisch“ und ist der Meinung, dass er „wohl schon zu lange“ in Ruanda sei und „ausgetauscht werden“ solle (Z. 369–376).

Afrikaner tanzen und singen, sind arm aber zufrieden, gemütlich und gläubig

Im Rahmen der Begegnung gab es auch Begegnungssituationen der Gruppe Onyx mit ruandischen Jugendlichen. In der Überlegung, was man gemeinsam mit den ruandischen Jugendlichen machen könnte, kommt man auf das Thema „teaching dance“ (Z. 203–216):

Moni ja genau da
ham wir dann halt versucht irgendwie so (.) mit den
Sara ^Lwas machte eigentlich die eine Lehrerin wie hieß
die nochmal? @.@^J
Moni Jugendlichen aus Ruanda halt irgendwie Kontakt auf-
zunehmen weil man ja die Sprache nicht kannte und man
trotzdem versuchen son bisschen halt an die ran zu
kommen, was mit denen zusammen zu machen (.) ja son
bisschen Zusammenführung
Sara ^Lja weil die ja eigentlich bes-
ser tanzen können als
wir alle @weil die das ja immer machen und auch
Moni ^Lja^J
Pia ^L@.@^J
Sara singen@ und dann haben wir mit denen Macarena getanzt
und die haben dann versucht uns ihre Tänze beizu-
Pia ^Lja^J
Sara bringen und das war ganz großartig

Obwohl es sich bei der Begegnung um gleichaltrige ruandische Jugendliche handelt, mit denen man unterschiedliche Aktivitäten hätte machen können, hat die Gruppe sich für gemeinsames Tanzen entschieden. Die Begründung für dafür liegt nicht darin, dass es sich um eine Aktivität handelt, die alle Jugendlichen gerne machen, sondern die Auswahl wird mit einem Stereotyp begründet: Die Afrikaner tanzen und singen immer. In der an diesen Ausschnitt folgenden Elaboration sieht die Gruppe ihr Stereotyp bestätigt: Die ruandischen Jugendlichen taten sich beim Erlernen des Macarena viel leichter als die deutschen Jugendlichen beim Erlernen der ruandischen Tänze.

Im Rahmen der Diskussion um Veränderungen in der Hauptstadt Kigali und den damit einhergehenden politischen Entscheidungen, kommt die Gruppe auf zwei weitere Stereotype zu sprechen (Z. 540–549):

Moni Ja auch in Kigali was die da jetzt alles gebaut haben
(.) dass im Endeffekt jetzt die ganzen Leute da
Tim ^Lja^J
Ruth ^Lja^J
Moni vertrieben werden (.) weil die da halt irgendwelche
Hochhäuser bauen wie (.) weiß ich nicht
Sara ^Ldie dürfen da ja jetzt nich mehr
barfuß laufen und nicht mehr die Körbe auf dem Kopf
Moni ^Lja^J
Pia ^Lja eigentlich die
Sara tragen
Pia komplette Kultur so

Das Thema wird in den Zeilen 586–596 erneut thematisiert:

Ruth Ich finde es auch erschreckend mit dem mit dem nich
auf den Kopf tragen war doch weil das nich dem euro-
päischen Bild entspricht
Pia ^Lja^J
Moni ^Lja^J
(...)
Pia Ja deswegen dürfen sie keine Sachen auf'm Kopf tragen
(1) vielleicht sollten wir anfangen, Sachen auf dem
Kopf @zu tragen dann dürften sie's wieder@
Moni ^Lja ich finde auch en
bisschen schade weil einfach die Kultur irgendwo ein
bisschen verloren geht (2)

Nach Ansicht der Gruppe Onyx entspricht es der ruandischen Kultur, barfuß zu laufen und Körbe auf dem Kopf zu tragen. Verbiete man dies, würden die Menschen ihrer „kompletten Kultur“ beraubt. Hier zeigt sich ein koloniales Bild von Afrika. Die kulturelle Identität der Ruander wird reduziert auf Stereotypen, auf ein Bild, das die Afrikaner in einen Armutskontext setzt. Man kann die Regierungsentscheidung hinsichtlich des zu vermittelnden Stadtbildes der Hauptstadt durchaus kritisch reflektieren, dies gelingt der Gruppe Onyx jedoch lediglich aus einer kulturell stereotypen Sicht. Dabei geht es um das Bild,

das die Gruppe gerne sehen würde. Für die Gruppe Onyx sollten barfußige Menschen, die Körbe auf den Köpfen tragen ins Stadtbild von Kigali gehören. Dies entspricht ihrer Vorstellung, ihrem Bild einer afrikanischen Stadt. Die ruandische Regierung betreibt einen großen Aufwand, Kigali als moderne, sich entwickelnde Stadt zu präsentieren. Eine solch entwickelte Stadt passt nicht in das Afrikabild der Gruppe Onyx.

Das Afrikabild der Gruppe Onyx zeigt sich sehr deutlich bei der Erzählung über den Besuch auf einer Teeplantage (Z. 626–656). Der Besuch wird von der Gruppe gerahmt als das Erleben von Kultur. Es wird jedoch nicht darüber berichtet, wie die Arbeit auf einer Teeplantage vonstattengeht, der Tagesablauf aussieht, stattdessen berichtet die Gruppe davon, dass die Menschen dort „halt relativ einfach gelebt haben für unsere Verhältnisse“, aber „luxuriös für ruandische Verhältnisse“, da sie dort fließendes Wasser und Strom hatten (Z. 631–635). Im Anschluss daran kommt die Gruppe auf einen weiteren Aspekt zu sprechen, der die Ruander von den Deutschen unterscheidet und für die Gruppe Onyx zu ihrem Afrikabild gehört: Gemütlichkeit (Z. 657–672).

Moni Und dann was ich halt auch total schön fand eigentlich
so mit (.) also (.) zu gucken, (.) wie zufrieden die
war'n obwohl die eigentlich halt total wenig hatten
(.) und dass die halt eigentlich so das Beste
Pia ^Lja^J
Moni versucht haben immer (.) aus der Lage irgendwie zu
machen
Tim ^Limmer gelächelt
Pia ^Lja^J
Me ^L@.@^J
Sara ^LUnd halt auch immer
schon so'n bisschen anders als hier schon so'n biss-
chen (.) gemütlicher also man hat auch zwischendurch
auch mal so Leute gesehen die dann einfach so'n biss-
chen im Feld (.) 'n bisschen sich hingelegt haben oder
so zwischendurch immer so (.) wir sind ja (.) ganz
viel Auto gefahren (.) immer auf der gleichen Straße
wir sind (.) wir sind schon viel im Bus auch unterwegs
gewesen und ham das halt so aus'm Auto beobachtet

Die Gruppe Onyx erklärt die erlebte Armut im Sinne von „arm aber zufrieden“. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Armut und Reichtum, die sie während ihres Aufenthaltes in Ruanda durch den Aufenthalt in der Hauptstadt und dem Leben auf dem Land erlebt haben, wird nicht reflektiert. Und es zeigt sich an dieser Stelle, dass diese Thematik auch sonst nicht mit der Gruppe reflektiert wurde. Die Gruppe löst den Konflikt auf, indem sie das Problem als nicht so schlimm darstellt. Sie erklärt den Aspekt der Armut, indem sie die Menschen als zufrieden interpretiert. Somit besteht kein Handlungsbedarf und eine Reflexion über Gründe und Veränderungsmöglichkeiten erscheint nicht nötig. Stattdessen beschreibt die Gruppe ein Bild der Afrikaner, als mit ihrer Situation zufrieden und das Beste daraus machend.

Dazu ergänzend beschreibt die Gruppe die in Ruanda herrschende „Gemütlichkeit“. Zu dieser Einschätzung kommt sie aufgrund ihrer Beobachtungen aus dem fahrenden Auto. Die Gruppe reflektiert keine alternativen Interpretationsmöglichkeiten, z.B. dass sich die Ruander von der schweren körperlichen Arbeit auf dem Feld erholen, ihre Hütte aber zu weit entfernt liegt, um für die Pause dorthin zu gehen. In ihrer Interpretation der Gemütlichkeit sieht sich die Gruppe bestärkt durch die Aussage eines in Ruanda lebenden Deutschen, den die Gruppe wie folgt zitiert: „In Ruanda rennt niemand, es sei

denn es ist eine Razzia“ (Z. 673f.). Die Armut der Ruander, die einerseits als Charakteristikum von der Gruppe wahrgenommen wird, wird gleichzeitig verharmlost und als nicht ausschlaggebend dargestellt. Das Bemerkenswerte für die Gruppe ist die Kombination aus Armut und Zufriedenheit und die damit einhergehende Gemütlichkeit.

Dass das Leben der Ruander doch nicht so einfach ist, wie es die Gruppe zuvor dargestellt hat, wird in dem folgenden Abschnitt (Z. 737–754) nebenbei erwähnt („mit dem Alltag kämpfen“, Z. 747f.). Der Fokus liegt jedoch nicht auf den Lebensumständen an sich, sondern die Funktion des Glaubens in diesem Zusammenhang.

Tim Den religiösen Aspekt fand ich auch sehr beeindruckend; (.) also ich
 Me Lja
 Tim hätte nich gedacht dass es so ähm
 Pia Lsechs Stunden Gottesdienst gibt?
 Tim Lja aber auch so (.) so (.) die Art und Weise wie und ehm (.) also man hat schon gemerkt dass es auch alles sehr gläubig is (1)
 Pia Lja das stimmt (1)
 Tim Lund
 das obwohl die Menschen eigentlich gar keine Zeit für so was haben (.) weil sie ja eigentlich täglich irgendwie ehm ja ja mit dem Alltag kämpfen
 Pia Laber gerade
 Sara LZeit hatten
 die ja irgendwie
 Ruth Lja genau
 Pia deswegen (.) aber gerade deswegen machen sie's ja also (.) die versuchen ja alle ihren Alltag dadurch friedfertig zu bekommen weil sie eben alle glauben das hat man ja auch schon mitgekriegt

Die Ruander werden als „sehr gläubig“ (betont gesprochen) beschrieben. Dies macht die Gruppe nicht nur an der Länge des Gottesdienstes (sechs Stunden), sondern auch an der Art und Weise des Glaubens fest, ohne näher darauf einzugehen, wie dies genau aussieht. Stattdessen wird über die Funktion des Glaubens („Alltag friedfertig bekommen“) sowie die Frage, ob sie denn Zeit dafür haben, gesprochen.

Vor dem Hintergrund des Genozids, den die Gruppe mehrfach in der Gruppendiskussion thematisiert, wird dem Glauben eine friedensstiftende Funktion zugewiesen. Die friedliche Situation in Ruanda wird somit direkt in Verbindung mit dem Glauben der Menschen gebracht. Gleichzeitig stellt die Gruppe die Frage nach dem zeitlichen Aufwand. Hierzu gibt es unterschiedliche Meinungen innerhalb der Gruppe: während Tim wenig zeitliche Ressourcen sieht, da die Menschen mit „dem Alltag kämpfen“, sieht Sara durchaus zeitliche Kapazitäten und Pia verbindet die Frage der Alltagsbewältigung mit der Glaubensausübung. Allen gemein ist jedoch, dass sie die Ruander als sehr gläubig wahrgenommen haben.

Zusammenfassende Diskussion

Das Afrikabild der Gruppe Onyx ist zum einen gekennzeichnet durch eine (finanzielle) Hilfsbedürftigkeit der Afrikaner. Diese Hilfsbedürftigkeit wird jedoch nur für Organisationen und Institutionen beschrieben. Diese werden als von der Gruppe als Unterstützung einfordernd erlebt und auf Material, Wissen und Finanzen aus dem Norden zur eigenen Entwicklung angewiesen. Im Unterschied zu den Organisationen und Institutionen werden die Menschen an sich zwar auch als arm, jedoch mit ihrer Situation zufrieden beschrieben. Sie singen und tan-

zen, sie versuchen das Beste aus dem Wenigen, das sie haben zu machen, sie sind gemütlich. Dieses Afrikabild impliziert gleichzeitig ein koloniale und paternalistische, sowie armutsverklärende Haltung der Gruppe Onyx, gepaart mit einem (finanziellen) Überlegenheitsgefühl.

Die Gruppe Onyx verwendet den Begriff Kultur umgangssprachlich. Alles was mit der Sozialisation, dem sozioökonomischen Status, der Lebensweise der Menschen vor Ort zusammenzuhängen, wird von der Gruppe als Kultur definiert. Dadurch entwickelt die Gruppe kulturelle Stereotypen, bzw. wird in ihren vorhandenen Stereotypen bestätigt.

Die Stereotypen und eigenen Haltungen werden von der Gruppe nicht reflektiert und durch die Reise teilweise verstärkt, statt sie zu hinterfragen. Mit Blick auf das Afrikabild der Gruppe Onyx muss die Einbettung der Reise in die Schulpartnerschaft, sowie die Organisation des Programms kritisch reflektiert werden. Die beschriebenen Erfahrungen der Gruppe hinsichtlich der Partnerschaft scheinen sich vor allem auf Spendenaktionen zu beschränken. Mit solchen Aktionen, so sie nicht gleichzeitig kritisch reflektiert und in andere, gemeinsame Aktivitäten eingebunden werden, wird ein dichotomes Hilfsverhältnis etabliert. Die Deutschen sammeln Spenden und leiten sie an die hilfsbedürftigen Afrikaner weiter. Die Tatsache, dass die Gruppe schon mit dem Anspruch, vor Ort zu helfen, nach Ruanda gereist ist, erschwert die Offenheit für andere Erfahrungen.

Um ein positiveres, bzw. nicht auf finanzielle Hilfsbedürftigkeit beschränktes Afrikabild zu vermitteln, bedarf es (gemeinsamer) Aktionen, bedarf es eines gemeinsamen Dritten, an dem die Partner auf Augenhöhe beteiligt sind und die es den Nord- wie auch den Südpartnern ermöglichen, über die finanzielle Unterstützung hinaus, Partnerschaft zu gestalten. Dies kann ein gemeinsames Projekt zu einem bestimmten Thema sein, an dem beide Partner arbeiten und über das sie sich austauschen.

Ein solches gemeinsames Projekt könnte dann auch der Kern des Begegnungsprogramms sein. Somit stünde das Miteinander, das gemeinsame Arbeiten an einem Thema im Vordergrund und nicht die Fokussierung auf vermeintlich „typische kulturelle“ Praktiken wie tanzen und singen.

Im Rahmen einer Begegnung – egal wie interkulturell sensibel sie geplant sein mag – wird es immer Situationen des Unverständnisses bzw. der kulturellen Missverständnisse geben. Aus diesem Grund sind Reflexionseinheiten (in gemischt und in getrennt kulturellen Gruppen) nötig, um Stereotype nicht erst entstehen zu lassen bzw. vorhandene Stereotype aufzubrechen oder sie zumindest nicht zu verstärken. Dies setzt eine Sensibilität der Leitung voraus, solche Themen zu erkennen und Prozesse steuern zu können.

Schließlich sollte bei jeglicher Art von Begegnung darauf geachtet werden, dass das Programm so geplant wird, dass eine Begegnung möglichst auf Augenhöhe stattfinden kann (vgl. dazu Krogull/Landes-Brenner 2009). Dies mag nicht verhindern, dass Stereotypen entstehen oder verstärkt werden, aber die Wahrscheinlichkeit wird verringert. Zudem wird bereits durch die gemeinsame Vorbereitung eine Ebene geschaffen, in der sich beide Seiten gegenüberstehen und miteinander arbeiten und planen und sich nicht die eine Seite der anderen von vornherein als überlegen versteht.

Schließlich muss in jeglichem Kontakt mit Ländern der Entwicklungszusammenarbeit die Frage des Umgangs mit Armut thematisiert werden. Bei der Gruppe Onyx wird sehr deutlich, dass sie mit der Armut- und Genozidsituation überfordert sind. Dies führt an vielen Stellen der Gruppendiskussion zu ‚vereinfachenden‘ oder stereotypisierenden Einschätzungen und Beschreibungen. Möchte man Einfluss auf das entstehende oder vorhandene Afrikabild von Jugendlichen nehmen, so muss die Erfahrung von Armut vor Ort reflektiert werden, da die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zuhause anders ist als die tatsächliche Erfahrung vor Ort. Dies gilt auch für Gymnasiasten, von denen man vielleicht erwarten würde, dass sie in der Lage sind, solche Erfahrungen kognitiv und reflexiv zu bearbeiten. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen jedoch, dass ihnen in der tatsächlichen Erfahrungssituation die Mittel fehlen, damit konstruktiv umzugehen.

Anmerkungen – einige Transkriptionsregeln

- (.) kurze Pause
- (1) Pause mit Angabe der Sekunden

u	unterstrichen = betont
e::	gedehnt gesprochen
@.@	Gelächter
Me	mehrere aus der Gruppe reden gleichzeitig
Al	alle
↳ja↳	Anfang bzw. Ende eines Einschubs

Literatur:

Krogull, S. (im Erscheinen): Jugendliche in Begegnungsreisen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern – eine empirische Rekonstruktion ihrer Orientierungen zu Weltgesellschaft und Globalisierung (Arbeitstitel), Dissertation in Vorbereitung, Universität Bamberg.

Krogull, S./Landes-Brenner, S. (2009): Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., Heft 2, S. 14–19.

Susanne Krogull

ist Geschäftsführerin des internationalen Weiterbildungsmasters „Educational Quality in Developing Countries“ an der Universität Bamberg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und forscht unter anderem zu internationalen Jugendbegegnungen im Nord-Süd-Kontext.

Susanne Timm

Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte – exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika

Zusammenfassung

Mit diesem Beitrag werden Vorüberlegungen, Lehrerfahrungen und Konsequenzen aus zwei Universitätsseminaren, in denen Bildungsverhältnisse in Afrika thematisiert wurden, vorgestellt. Eines der Seminare ist in der Bachelorphase, eines in der Masterphase des Studiengangs der Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr angesiedelt. Ein Ergebnis der Betrachtung ist, dass Studierende der Bachelorphase in einem solchen Seminar wenig Anknüpfungspunkte finden und zur Verstetigung vorausgehender Vorstellungen neigen. In der Masterphase gelingt es eher, tragfähige Arbeitsergebnisse zu erzielen.

Schlüsselworte: *Hochschullehre, International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Forschendes Lernen, Postkoloniale Theorie*

Abstract

This paper presents reflections on the arrangement, experiences and consequences from two university courses concerning education in Africa. One of the courses is part of the Bachelor, one of the Master periods in Educational Sciences at Helmut-Schmidt-University, University of the Federal Armed Forces Hamburg. The conclusion shows, that Bachelorstudents compensate the lack of elementary knowledge by intensifying their preceding concepts while Masterstudents are able to develop sustainable work results.

Keywords: *Higher-Education Teaching, International Comparative Education, Research-Based Learning, Postcolonial Theory*

Einleitung

Für Studierende der Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr steht in der Bachelor- wie in der Masterphase je ein Modul in der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft auf dem Studienplan. Die Module setzen sich jeweils aus zwei Lehrveranstaltungen zusammen, die thematisch orientierte Zugänge, systematische Einsichten, theoretische Grundlagen, methodologische Fragestellungen und schließlich forschungspraktische Erfahrungen umfassen sollen. Dieses Studienprogramm ist in seinem Gesamtumfang allenfalls exemplarisch zu bewältigen.

Anhand zweier Lehrveranstaltungen, die ich in den Frühjahrs- und Herbstsemestern 2013 und 2014 an der Helmut-Schmidt-Universität zu verantworten hatte, werde ich von Erkundungen innerhalb der International vergleichenden Erziehungswissenschaft berichten. In den Seminaren wurden afrikanische Bildungssituationen bzw. die Darstellung südlicher Länder durch hiesige Nichtregierungsorganisationen (NRO) fokussiert. Mit dem Bericht expliziere ich mein Abwägen von Zielen, Vorgehensweise und möglichen Erträgen von Hochschulseminaren, vollziehe das nach, was ich letztlich von den Studierenden fordere, nämlich die Verlangsamung der Denkroutinen, um sie störanfällig zu halten und dadurch zu neuen Fragen zu gelangen.

Einführen werde ich kurz mit meiner Sicht auf die Ausgangslage der Studierenden, gefolgt von Überlegungen zur Ablaufplanung des Seminars. Breiten Raum nehmen dann Einblicke in den tatsächlichen Verlauf der beiden Lehrveranstaltungen ein. Abgeschlossen wird der Beitrag von einem Resümee, das schließlich titelgebend wurde: In mehrfacher Hinsicht konstituierten die Lehrveranstaltungen prekäre Situationen, die von Befremdungsverhältnissen geprägt und von allen Beteiligten auszuhalten waren.

Ausgangslage der Studierenden

Studierende der Helmut-Schmidt-Universität zeigen sich für internationale Dimensionen prinzipiell offen, als sie diese angesichts ihrer beruflichen Perspektive als Berufsoffiziere mit einer besonderen Relevanz versehen. Von einem genuinen Interesse der Teilnehmenden an erziehungswissenschaftlich orientierten, international und/oder vergleichenden Fragestellungen ist dagegen in geringen Maß auszugehen. Die Studierenden sind in eine feste Studienstruktur des Bachelor- und Mastersystems eingebunden und verfügen nur über ein eingeschränktes Wahlrecht für die in einem Semester angebotenen Lehrveranstaltungen. Insgesamt liegt der Interessenschwerpunkt auf vermeintlich verwertbarem Wissen, und weist überwiegend eine Faktenorientierung auf. In der Bachelorphase gehen dem Modul der International und vergleichenden Erziehungswissenschaft Grundlagenmodule zur Einführung in Grundbegriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft sowie in die Historische Erziehungswissenschaft voraus, in der Masterphase ist das Modul der International und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft das letzte thematisch Ge-

bundene im Studienverlauf. 1 Auch wenn die Phasen des Bachelor- und des Masterstudiums in der Trimesterordnung der Bundeswehrhochschule eng miteinander verknüpft sind, ist für die verschiedenen Studienphasen ein deutlicher Unterschied zwischen den Theorieinteressen und der Möglichkeit, mit Theorie(n) umzugehen, erkennbar.

Didaktische Überlegungen

Generell ziehe ich in der Lehre darauf ab, die Studierenden dazu anzuregen, einen auf konkrete Phänomene zielenden Fragezusammenhang in Ansätzen theoretisch zu erfassen, hierbei exemplarisch einen empirischen Strang detailliert herauszuarbeiten, und diesen durch theoretisch-systematische Einordnungen wie die Erörterung methodologischer Konsequenzen zu kontextualisieren. Daraus ergibt sich eine Zweiteilung der Lehrveranstaltung in eine Erarbeitungsphase theoretischer Zusammenhänge und insich daran anschließende forschungspraktische Übungen. Mit den Übungen – Werkstattarbeit in Gruppen – werden mehrere Ziele verfolgt, nämlich die inhaltliche Diversifizierung der Lerninhalte und eine Förderung von Lernprozessen unter sozialen sowie motivationalen Aspekten. Die Erfahrung zeigt, dass diese Arbeitsform Studierenden in gegebenen Rahmen individuelle Schwerpunktsetzungen erlaubt, die sich zumeist positiv auf ihre Arbeitshaltung auswirken: Es fällt ihnen nicht nur leichter, Mühe und Zeit in die Arbeitsvorhaben zu investieren, diese fallen in der Regel durch das Engagement der Studierenden, das sich bis zur Begeisterung steigern kann, auch besser aus. Inhaltlich ergibt sich für die gesamte Seminargruppe durch die verschiedenen Schwerpunkte und ihren Zusammentrag, z.B. in Form einer Postersession, eine erhebliche Verbreiterung des Horizontes: Problemstellungen, thematische Zugänge, methodologische Hürden und Feinabstimmungen differenzieren sich aus, und werden von allen Seminarteilnehmenden in unterschiedlichen Intensitätsgraden bearbeitet.

Die Seminarorganisation orientiert sich an einem spannungsreichen Verhältnis von angeleiteter und selbständiger Tätigkeit: Zunächst geht es um Textarbeit, zum Teil mit gezielten Leseaufgaben, und mit unterschiedlichen Varianten der Texterschließung und -diskussion im Seminar. Die Studierenden erhalten während ihrer Gruppenarbeitsphase einen je nach Studienphase mehr oder weniger strukturierten Arbeitsplan, in welchem ihre Projekte in Teilschritte aufgegliedert sind. Zusätzlich erlauben es die lediglich sechs bis acht Teilgruppen, wöchentlich mit jeder Gruppe individualisierte Arbeitsgespräche zu führen, die durch Rückmeldesysteme über die Lernplattform ergänzt werden.

Ein Bachelorseminar „Bildungskontinent Afrika“

Das vorzustellende Bachelorseminar war im Modul zur Einführung in die International (und interkulturell) vergleichende Erziehungswissenschaft angesiedelt. Deswegen war es im ersten Teil breiter angelegt und nicht wie später das Masterseminar auf eine theoretische Perspektive fokussiert. Als Ziele der Lehrveranstaltung formulierte ich im Vorfeld:

- Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive auf Afrika; Einsicht in die Eurozentrizität einer Problemzentrierung;

- Entwicklung eines Grundverständnisses von Perspektivenvielfalt: Historisch, systematisch, anwendungsbezogen;
- Basiskennnisse für Grundlagenprobleme und methodologische Implikationen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft;

Das Seminar begann mit einer ausführlichen Beschäftigung mit Perspektivität als Grundbedingung von Betrachtungen, Aussagen und Analysen, was sich schließlich als ein tragfähiger Referenzpunkt der weiteren Arbeit herauskristallisierte. „ZOOM“ (Banyai 1995), eine Bildfolge, die in immer größerer Brennweite von kleinsten Details über eine Vielzahl von Bildern in Bildern zur Außenansicht der Welt führt, und die als Powerpoint dargeboten wurde, führte das Thema anhand unterscheidbarer Aggregationsebenen vor Augen. Weitere Dimensionen von Perspektivität ließen sich gemeinsam schnell finden. Schließlich lasen die Studierenden einen Zeitungsartikel darauf hin, welche expliziten und impliziten Aussagen in ihren Augen perspektivgebunden seien. Dimensionen der Außen- oder Binnenperspektive, der Macht, der sozialen Position, des Vorwissens und der Vorerfahrungen, der selbsternannten oder zugeschriebenen Zugehörigkeit ergaben erste Ausblicke auf die Perspektivität und die Gebundenheit eigener Einsichten wie aufgenommener Informationen und Texte, das Schlüsselproblem, das letztlich zum Roten Faden des Seminars avancierte. Anhand von Einzelkapiteln mehrerer Einführungswerke (Adick 2008; Allemann-Ghionda 2004), und diese teils vergleichend nutzend, ging es in folgenden Seminarsitzungen darum, in die historische Entwicklung und den Gegenstandsbereich der Disziplin einzuführen, sich methodologischen Fragen anzunähern, die Bedeutung des tertium comparationis herauszuarbeiten, schließlich einen Eindruck von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Zugängen zu gewinnen. Diesen ersten Seminarteil bündelnd befasste sich die Seminargruppe mit zwei Modellen, mit dem durch Allemann Ghionda von Bray und Murray Übernommenen (Allemann-Ghionda 2004, S. 161) zur Mehr-Ebenen-Analyse, wobei dies explizit um eine historische Dimension erweitert wurde, und mit dem der Reflexionsebenen und Wissensformen bei Adick (Adick 2008, S. 75). Die Modelle wurden detailliert durchgesprochen, um im Anschluss exemplarisch erste Fragen im Themenfeld „Bildungskontinent Afrika“ hinsichtlich ihrer Untersuchungsdimensionen und erste Texte in ihrem epistemischen Status versuchsweise einzuordnen. Ein Aspekt galt hierbei der Kohärenz der Texte zum Frageinteresse. Dies förderte in meinen Augen zweierlei: Zum einen ging es darum, die eigenen Fragen im thematischen Feld präziser zu fassen und in relevante wie weniger relevante Aspekte (für die Frage) aufzugliedern, zum anderen konnte dies als Anleitung dazu verstanden werden, mit unterschiedlichen Textsorten differenzierter umzugehen, und Texte souveräner als adäquate Grundlage für unterschiedliche Teilfragen heranzuziehen bzw. sich in ein kritisches Verhältnis zu ihnen zu setzen.

Die zweite Hälfte des Trimesters war als Phase einer durchlaufenden Arbeit in Werkstattgruppen organisiert: Die Werkstätten hatten den dezidierten Auftrag, von einer ersten, selbstgewählten Forschungsfrage ausgehend das Feld zu sondieren. Die Themen und ersten Fragestellungen waren den

Studierenden freigestellt, die Vorauswahl durch Lektüreempfehlungen gleichwohl angeregt. Zunächst ging es darum, die zumeist viel zu großen Fragen schrittweise ausdifferenzieren und zu operationalisieren, also zum Beispiel von einem Zusammenhang von Bildung und politischer Geschichte zu detaillierten Verständnissen zu gelangen: Wie ließe sich das Grundverständnis „Bildung“ fassen, wenn etwa diese Werkstattgruppe den Zusammenhang von Bildung und politischer Geschichte thematisieren will, von welcher Form(en) sprechen sie, von welchen Stufen, gar von welchen Inhalten, aber auch von welchen Veranstaltern und in welchem Rahmen? Für welche Region sprechen sie davon, welchen Staat, welches Teilgebiet? Wie und worin sind die Regionen eingebettet? Was müsste über die Region gewusst werden? Eine ähnliche Reihung von Fragen lässt sich im Mindesten auch für die politische Geschichte formulieren, und damit ist der Zusammenhang beider Stränge noch nicht thematisiert, geschweige denn konzeptionalisiert. Eine Arbeit, die fortwährend zu leisten war, war die, sich auf die Ausbalancierung von Quellenlage und Fragestellung einzulassen.

Für diese Seminargruppe gab es Vorgaben, welchen Schritt sie in welcher Woche erledigt haben sollten, diese reichten von der Recherche zur Empirie über gegenstandstheoretische Überlegungen bis hin zu methodischen Herausforderungen, Eingrenzungen wie Anschlussmöglichkeiten ihrer Fragen. Arbeitspapiere, u.a. ausformulierte Fragestellungen, Exzerpte, Skizzen und Strukturierungsüberlegungen sollten auf der Arbeitsplattform der Hochschule dokumentiert werden, was in unterschiedlichem Ausmaß geschah. Rückmeldungen gab es wöchentlich von mir in dreierlei Form, zum einen zu generellen – alle betreffenden Punkten, z.B. der unreflektierte Umgang mit Quellen des Internets, direkt zu einzelnen Arbeitsdokumenten, die u.a. auf ihre normativen Implikationen hin korrigiert wurden, und schließlich zum jeweiligen Arbeitsstand der einzelnen Gruppen, möglichen weiteren Schritten, Eingrenzungs- und Vertiefungsbedarf. Die Gruppen fokussierten Südafrika (drei Gruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten), missions- und kolonialgeschichtliche Einflüsse in Ostafrika, Aufbaubedingungen für das somalische Bildungssystem, Einflussfaktoren auf das Bildungssystem in Senegal und schließlich eine offene Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Gewalt am Beispiel von Ruanda.

Zuletzt sollte über die eigene Werkstattarbeit ein Poster angefertigt werden – eine Postersession schloss die Lehrveranstaltung ab. Speziell für das Poster ging es noch einmal darum, die zunächst naiv gestellt Frage nun in ihrer Bearbeitung nicht als „fertig“ zu präsentieren, sondern zu dokumentieren, wie das Ausgangsinteresse über verschiedene Zwischenstufen zu einer fundierteren Frage geführt werden konnte. Am Ende der Lehrveranstaltung sollte für jede Gruppe eine begründete und ausgearbeitete Frage stehen. Beispielsweise hat sich eine Gruppe im Anschluss an den einführenden Teil des Seminars mit unterschiedlichen Darstellungen des südafrikanischen Bildungssystems befasst, Inhalte, deren Gewichtung, Aufbau, Sprachgebrauch und normative Aspekte verglichen, um abschließend zu formulieren, dass sie [die Studierenden] sich nun in der Lage fühlten, relevante Forschungsfragen aus den Bruchstellen zwischen den verschiedenen Texten zu entwickeln, z.B. für eine weiterführende Hausarbeit. Die Gruppe, die am Beispiel von

Ruanda den Zusammenhang von Gewalt und Bildung untersuchen wollte, und sich vor allem der Frage widmete, ob Bildung eine Gewaltprofilaxe darstellen könne, hat sich den Umständen entsprechend relativ intensiv mit der Geschichte Ruandas, mit verschiedenen Phasen des Bildungssystems und mit Modellen zur Entstehung von Gewalt befasst, um schließlich zu resümieren, dass sie für ihre Ausgangsfrage von zu schlichten Modellen ausgegangen seien, dass sich mit jedem Text und jeder Information der Zusammenhang wieder anders darstelle, auch in Abhängigkeit von den Verfassenden, dass hiesige Analyseannahmen und -modelle große Fallstricke in der Übertragung mit sich bringen: Einseitige mediale Darstellungen, die sie zunächst im Zusammenhang mit geringen Bildungsabschlüssen als gradlinig gewaltinduzierend einordneten, wären dann nicht nur mit Bildungsabschlüssen zu korrelieren, sondern auch mit deren Verbreitung und Rezeption. Besonders interessant war allerdings, dass die Gruppe ihre Frage mit einem Ethiker im Haus besprach, der sie auf die eigene Geschichte verwies. Die Faszination am Nationalsozialismus und die Beteiligung an den Verbrechen wären erwiesenermaßen keine Frage der Bildung gewesen. Nach mehrfachen Rückschlägen formulierte diese Gruppe von Studierenden den für sie vielversprechenderen Weg, sich mit Kolonialgeschichte zu befassen, mit Machtpraktiken des Herrschens und Teilens – auch mittels Bildungszuteilung und -verweigerung, andere formulierten ein Interesse an gezielteren Recherchen zum Bildungssystemaufbau, wie er sich auch aufgrund örtlicher Initiativen gestaltet. Irritierend für mich war für die Werkstattarbeitsphase insgesamt, wie schwer es mir fiel, der Problem- und Defizitorientierung der Studierenden entgegenzusteuern: Erst zuletzt gezeigter Ausschnitt aus dem Film „Auf dem Weg zur Schule“ (Plisson 2014) führten zu Diskussionen, in denen Motivation als eine Ressource thematisiert und anerkannt worden ist.

Herausgefordert war die Seminargruppe in dreierlei Hinsicht: Sie musste sich geographisch-politisch auf ein ihr fast durchgängig unbekanntes Terrain einlassen, über dessen Geschichte und Gegenwart rudimentäre Wissensbestände eingebracht werden konnten, die zudem überwiegend paternalistische Vorprägungen aufwiesen. Explizit wurden sie immer wieder zum Ausprobieren von Gegenperspektiven, z.B. der einer Ressourcenorientierung aufgefordert, immer wieder auch dazu angehalten, auf textliche Eigenproduktionen der Länder zurückzugreifen, hier eingeübte Wege zu verlassen, fiel schwer. Eine zweite Herausforderung lag darin, sich in Vergleichende Erziehungswissenschaft – und hierbei auch in den möglichen Ertrag von Einzelfallstudien hineinzudenken. Die Hürde für Studierende zeigt sich unter anderem darin, implizite Vergleichshorizonte zu erkennen und deren normative Strukturierung zu durchbrechen. Ein drittes Erschwernis für die Arbeit der Studierenden liegt darin, dass ihnen die Bestimmung des tertium comparationis und des gegenständlichen Fokus der Betrachtung äußerst schwer fällt. Hierbei stoßen sie an Grenzen ihres Vorwissens, sei es in professionstheoretischer Hinsicht im Fall der Untersuchung von Lehrerbildungskonzepten, in erziehungswissenschaftlichen Fassungen verschiedener Lernformen, Bildungsstufen, oder im Gebrauch von Vokabular und Konzepten zur Beschreibung eines Bildungssystems mit seinen verschiedenen Organisationsbereichen und Kontexten. Als

Lehrende transformieren sich diese Herausforderungen der Studierenden zur eigenen Kernerarbeit, als es eine Balance zwischen ermutigenden Hinweisen und ernsthaften Korrekturen zu erreichen galt, die zur Mühe des Nachdenkens und Fragestellens, auch an sich selber, ermutigte.

Ein Masterseminar zu postkolonialen Theorien

Für das ein Jahr zurückliegende Masterseminar bildeten postkoloniale Theorieansätze den Schwerpunkt. Ziel war, dass die Studierenden die Theoriegruppe als eine mehrdimensionale und kritische Perspektive kennenlernen, und selber eine historisch fundiertere wie theoretisch ausgefeiltere Betrachtung gegenwärtiger Wissensformen und Machtkonstellationen, die weltweit für die Rahmung von Bildungsprozessen bedeutsam sind, entwickeln. Die Zweiteilung des Seminars sah in diesem Fall vor, zunächst theoretische Facetten postkolonialer Theorien zu erarbeiten, und in einem zweiten Schritt entsprechend perspektivierte Analysen von Bildungsmaterialien aus dem entwicklungspolitischen Kontext vorzunehmen. Die Verknüpfung theorieerkundender Arbeitsschritte mit eigenen Untersuchungen sollte für die Studierenden die Relevanz der Perspektive deutlich werden lassen, um Phänomenen reflektierter begegnen zu können, die ihre Lebenswirklichkeit berühren können. Zudem sollte der zweite Teil für die generelle Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit impliziten Machtstrukturen und -formen sensibilisieren.

Eingedenk der Kritik, wie sie etwas auf dem Blog *glokal.org* geäußert wurde (www.glokal.org/radi-aid-africa-for-norway-the-way-to-go/), dass Kolonialismus und Rassismus als Ursprungsprobleme ausgeblendet würden und dass Entwicklungszusammenarbeit in verkürzender Weise durchgängig als positive Entwicklungshilfe apostrophiert werde, begann das Seminar mit dem Video-Clip „Radi-Aid“, einer Irritation der Seh- und Hörgewohnheiten wie der Weltansichten. Bei einer längeren Diskussion innerhalb der Seminargruppe war es wichtig, die Stilmittel genau zu beschreiben und die irritierenden Momente zu benennen. Mithilfe von weiteren Informationen zur Herstellung des Videos sind Studierende durchaus in der Lage, diesen Beitrag als differenzierte Intervention zu beschreiben, und die Umkehrung der Perspektive insofern zu kritisieren, als sie gleichermaßen in ein von Stereotypisierungen begleitetes Entwicklungsparadigma einzuordnen ist: Damit kristallisierten sich zentrale und immer wieder in das Seminar eingebrachte Fragen heraus: Wer spricht über wen, mit welchen Verzerrungen und mit welchen Intentionen, vor allem aber mit welcher Legitimation?

Die folgenden Sitzungen waren zunächst einem Überblick über die Genese und Strukturen postkolonialer Theorien gewidmet, mit Edward Said und Homi Bhaba zwei Protagonisten der Theoriebildung und mit Stuart Hall einem Rückblick auf die Entwicklung postkolonialen Denkens. Textgrundlage bildeten die entsprechenden Kapitel aus der kritischen Einführung in postkoloniale Theorie von María do Mar Castro Varelas und Nikita Dhawans (Castro Varela/Dhawan 2005). Anlässlich der Darstellung der Argumentationen Edwards Said in diesem Band ergaben sich Diskussionen, die in immer wieder neuen Anläufen die verschiedenen Bezugsebenen des Saidschen Argumentationsgangs einzukreisen und zu präzisieren

suchten. Der ursprüngliche Zeitplan wurde verlassen und wir setzten die Arbeit am Text nach einer Woche fort, um zu einem hinreichenden Verständnis der Wirkungs- und Machtanalysen der Repräsentationen Anderer und ihrer Verflechtungen im historischen Verlauf zu gelangen. Als hilfreich erwies sich ein Rückgriff auf Karten aus „The Atlas of the Real World. Mapping the Way We Live“ (Dorling/Newmann/Barford 2008), anhand derer die repräsentative Macht von fokussierten Kartographien nachvollzogen werden konnte. Zentral wurden in der nachfolgenden Arbeit an Homi Bhaba die Reziprozität von Kolonisierten und Kolonisierenden, die Verflochtenheit der Positionen, schließlich die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Hybriden, das die Möglichkeit eröffnet, Macht in die Betrachtung einzubeziehen, aber nicht nur unilinear zu konzipieren. Anhand Stuart Halls Darstellung postkolonialer Theorien und deren Kritiken (Hall 2002) ergab sich eine Diskussion im Seminar, die sich auf die Involviertheit aller in historisch generierte Machtstrukturen konzentrierte und in der die Studierenden als spezifisches Potenzial der postkolonialen Perspektive deren Kritik an Präsentationsansprüchen und -formen herausarbeiteten. Die Seminargruppe entwickelte einen eigenen Kritikpunkt insofern, als sie sich mit der Ambivalenz umfassender Theorieansprüche auseinandersetzte und schließlich scharf formulierte, dass die beschriebene Verflochtenheit keinen entlässt, und die Machtförmigkeit der Praxis vom Sprechen nicht gelöst werden kann, dies aber nicht davon entbindet, die Machtpotenziale verschiedener Sprecherpositionen zu differenzieren und deren ungleiche Verteilung auch in reziproken Verhältnissen zu thematisieren. Zugleich öffneten die postkolonialen Theoriebestände die Augen dafür, dass von einer fragilen Macht zu sprechen sei, und auch der Sprechende dies als hybridisiertes Subjekt nur im Ringen um die eigene Identität vollziehe.

Die Überleitung zur eigenen Arbeit in Werkstattgruppen erfolgte mit einem Text Astrid Messerschmidts (Messerschmidt 2004), in welchem die Bedingungen postkolonialer Bildungsprozesse ausgelotet werden: Es ging nun darum, vor dem Hintergrund der theoretischen Intervention eine eigene Fragehaltung und Perspektive zu entwickeln, mit der Darstellungen von NRO im Entwicklungsbereich in informierender, bildender und werbender Absicht kritisch betrachtet werden sollte. Die Studierenden bearbeiteten in den folgenden Wochen Materialien von Hilfsorganisationen, die in der Spannweite auf inter- und transnationalen Ebenen angesiedelt sind (UNICEF, World Food Program, SOS-Kinderdorf, Ärzte ohne Grenzen und schließlich Oxfam), bzw. mit Brot für die Welt und Fahrräder für Afrika auch je eine national und eine lokal verankerte NRO umfassten.

So aktiv sich die Studierenden ihren Projekten widmeten, so offensichtlich stellten auch Schwierigkeiten des Arrangements ein: Das den Analysen zugrunde gelegte Material war überwiegend flüchtig, d.h. es handelt sich um Homepages und ihre verschiedenen Ebenen, die nur bedingt, in ihrer Anordnungsstruktur als eigenes Element betrachtet wurden. Die Studierenden fokussierten zunächst die dargestellten Projekte und deren Ansätze, z.B. den Umfang der örtlichen Mitarbeiterschaft, oder die Ausstattung von Bildungsprojekten: Implizite Ebenen wie Machtachsen in der Bildprogrammatisierung und auch die Zuteilung von Handlungsressourcen und damit die Kon-

struktion von Positionen, waren deutlich schwieriger anzusteuern. Fahrräder für Afrika galt dann – fast unhinterfragt – als originelle Hilfe zur Selbsthilfe, eben gerade nicht eingedenk, dass durch den Terminus der „Hilfe“ Hierarchisierungen vorgenommen werden. Andererseits haben die Gruppen verschiedene Ebenen angesteuert und konnten die Werkstattberichte für das Gesamtseminar das Spektrum der Betrachtungs-, Analyse- und Kritikebenen aneinanderfügen. Hausarbeiten wie „Der postkoloniale ‚Helfende‘. Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung – eine diskursanalytische Betrachtung“, „Kultur‘, ‚Identität‘ und ‚Hybridität‘. Eine kritische Betrachtung im Kontext des Postkolonialismus“, „Das Afrikabild von Nichtregierungsorganisationen, unter besonderer Betrachtung der Organisationen Care und Plan“, die aus dem Seminar entstanden sind, zeigen gleichwohl, dass Studierende durchaus in der Lage waren, relevante Aspekte schriftlich zu verdichten, wobei sie – wie es im Seminarverlauf schon sichtbar geworden war – auf verschiedene Methoden der Materialanalyse, nun angereichert um eine postkolonial orientierte Perspektive, zurückgreifen konnten, sei es sich auf Texte beziehende diskursanalytische Verfahren oder solche, die die visuelle Dimension stärker fokussieren.

Resümee

Das Masterseminar betrachte ich aus mehreren Gründen als gelungen: Es ließ sich in den Seminarwochen über die verschiedenen Arbeitsebenen und -formen eine dichte Arbeitsatmosphäre aufrecht erhalten, die Diskussionen wurden zunehmend lebhafter, die Studierenden griffen initiativ in das Geschehen ein und entwickelten Debatten, die sich auf ihre Einbringungen untereinander bezogen. Beispielsweise wurde die Gruppe, die sich mit „Fahrräder für Afrika“ befasste, von ihren Kommiliton/inn/en wiederholt in Diskussionen verwickelt, die sie stärker auf eine Reflexion der Präsentationsweisen von „Fahrräder für Afrika“ verpflichtete. Die Studierenden ließen sich auf die Herausforderung, eine theoretisch ihnen fremde Welt zu betreten und forschungspraktisch zu erkunden, ein. Dies lässt sich für das Bachelorseminar nicht in gleicher Weise konstatieren: Die Gruppenarbeit an Projekten in Werkstätten verlief dort eher schleppend, exemplarische Deklinationen zu den Wissensanteilen theoriebasierter Methodologie wurden eher ertragen als aktiv aufgegriffen, die gewählten thematischen Fokussierungen verblieben in konventionellen und problematischen Paradigma einer Defizitorientierung. Afrikanische Zusammenhänge jenseits von Krisen, Problemen und Defiziten zu denken und ein simples Entwicklungsmodell zu verlassen, schien unerreichbar. Für jeden der drei genannten Zielformulierungen lassen sich Hinweise des Erreichens finden: Sie aber miteinander in Beziehung zu setzen, ist kaum gelungen. Im Nachhinein deute ich diesen Umstand so, dass die Studierenden das Übermaß an Befremdung – methodische, theoretische, politische, historische, erziehungswissenschaftliche, geographische, wie persönliche Dimensionen – mit einem Insistieren auf mitgebrachte Wissensstrukturen abwehrten. Die irritierende Zumutung der Seminarinhalte, die im Fall des Masterseminars gerade wegen der sich herauschälenden dilemmatischen Zuspitzungen zur Anstrengungsbereitschaft und schließlich Lust an theoretischen Referenzen führte, konnte von der Bachelorgruppe im Gegensatz dazu nur durch ein deutlicheres

Verbleiben in Denkroutinen aufgegriffen werden. Dies führt zu zweierlei Überlegungen: Auf der einen Seite ist es mir nicht vorstellbar, in Seminaren die Kopplung theoretisch anspruchsvoller Wissensbestände mit eigenen Forschungserfahrungen aufzugeben. Mit ihr verfolge ich in erster Linie das Ziel, auf fundierte Fragestellung hinzuwirken, deren Referenzen und Implikationen in Ansätzen problematisiert werden können. Ebenso scheint es mir das Bemühen unerlässlich, im engen Zeit- und Lernplankontakt eines Bachelor- und Masterstudiums Räume für Selbsttätigkeit und Arbeit an selbstgewählten Interessenschwerpunkten frei zu halten – auch wenn sie die Gefahr bergen, dass verschult sozialisierte Studierende dies als Arbeitspause umdeuten. Gleichwohl müssen die Arbeitsschritte für die Bachelorphase noch stärker vorstrukturiert werden, Systeme der Dokumentation und Rückkopplung von Zwischenergebnissen verfeinert werden – vor allem aber muss „Stoff reduziert“ (vgl. Ritter-Mamczek 2011) werden; als lediglich einen Seminarteil eine Einführung in Geschichte, Erkenntnisinteresse und Methodologie einer Wissenschaftsdomäne in der Bachelorphase zu platzieren, wird somit in der Rückschau ein gewagtes Unterfangen, wohingegen die Fokussierung auf eine Theoriefamilie für die Studierenden zugänglicher war. Und schließlich: Befremden, das Abwehrkräfte mobilisiert, ist angesichts des mehrfach begründbaren Ziels einer Perspektiverweiterung kontraproduktiv.

Literatur

- Adick, C. (2008):** Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Allemann-Ghionda, C. (2004):** Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.
- Banyai, I. (1995):** ZOOM. New York.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Dorling, D./Newmann, M./Barford, A. (2008):** The Atlas of the Real World. Mapping the Way We Live. London.
- Glokal.org (28.11.2012):** RADI-AID: Africa for Norway – The Way to Go? (Online im Internet unter: <http://www.glokal.org/radi-aid-africa-for-norway-the-way-to-go/> [10.07.2014]).
- Hall, S. (2002):** Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Conrad, S./Randeria, S. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Frankfurt a.M. S.219–246.
- Messerschmidt, A. (2004):** Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. URL: <http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/link-elements/Messerschmidt%20Bildungsprozesse.doc>. [08.07.2014]
- Plisson, P. (2014):** Auf dem Weg zur Schule. Senator-Film
- Radi-Aid (2012):** (Online im Internet unter: <http://www.africafornorway.no/> [10.07.2014]).
- Ritter-Mamczek, B. (2011):** Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen.

Anmerkung

- 1 Bei institutionellen Grundlagen stütze ich mich auf die bislang prägende Studienordnung vom 24. September 2010, die sich 2013 vor allem dahingehend geändert hat, dass das Mastermodul um eine eigenständige forschungspraktische Lehrveranstaltung ergänzt wurde.

Dr. Susanne Timm

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Professur Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung.

Raymond Olusesan Aina

Images of Africa and the Resilience of Ignorance

Abstract

Images about Africa in the northern hemisphere are generally negative and pessimistic. In spite of instant global communication, why have these images persisted till date? This contribution shall revisit these perceptions and the images embodying them to unearth the motivations and rationale. The central argument, based on some narratives and experiences, is that ignorance feeds these images and stereotypes. Furthermore, positionality of non-African experts and some groups of African scholars and activists contribute to this culture of ignorance and paternalism. The contribution shall end with an ethical evaluation of the persistence of the images and the extent of moral responsibility of the authors and carriers of the racist stereotypes embedded in the images.

Keywords: *Africa, Development, Education, Ethics, Racism*

Zusammenfassung

Bilder über Afrika in der nördlichen Hemisphäre sind meist negativ und pessimistisch. Trotz der gegenwärtigen globalen Kommunikation halten sich diese Bilder hartnäckig. Warum? In diesem Beitrag wird darauf abgezielt, diese Bilder und die in ihnen enthaltenen Vorstellungen kritisch zu reflektieren und mit der Verbreitung dieser Bilder verbundene Beweggründe und Motive ans Tageslicht zu bringen. Basierend auf Erzählungen und Erfahrungen lautet das zentrale Argument, dass Ignoranz diese Bilder und Stereotypen befördern kann. Darüber hinaus tragen nicht afrikanische Expert/inn/en sowie einige Gruppen afrikanischer Wissenschaftler/innen und Aktivist*innen zur Kultur von Ignoranz und Paternalismus bei. Der Beitrag endet mit einer ethischen Beurteilung der Beständigkeit dieser Bilder sowie dem Ausmaß an moralischer Verantwortung von Autor/inn/en und Vertreter/innen der diese rassistischen Stereotype enthaltenden Bilder.

Schlüsselworte: *Afrika, Entwicklung, Erziehung, Ethik, Rassismus*

Images are powerful. They speak louder than words and remain in our minds regardless of facts. Fela Anikulapo Kuti, the late Afro-Jazz legend, was confronted with images of Africans when he got to England in the 1950s. In a track titled, "Africa Center of the World", he sang in Pidgin English:

I go London to study 21 years ago. I be student for London 21 years ago. Do you know English man dey take style touch my nyansh? Do you know why English man dey touch my nyansh? Ignorance; that is the reason. Dem say I get tail, like monkey tail. Do you see what I mean? Ignorant action built on wrong education, wrong information. White supremacy built on ignorance. Western civilisation built on ignorance. Dem say I get tail like monkey tail, wrong information. Enlightenment – na im we dey now.

Some English people touched his rear to see if he had a tail like monkeys, one of the images of Africans: primates who happen to exhibit behaviours like human beings. Today, one can say at best, the dominant image of Africans is that of uncivilised and backward human beings. I got an unmistakable sense of this in October 2009 when I participated in the annual Missio Aachen appeals in Germany. That year's theme was on Peace and Reconciliation in Nigeria. It was to coincide with the Second Special Assembly of the Synod of Bishops for Africa themed Peace, Reconciliation and Justice.

So during my appeals I went to a gymnasium in Münster. This is an elite secondary school. I prepared a PowerPoint presentation using Microsoft Office 2007 edition. Since I was going to this elite school it was deemed unnecessary to take my laptop along. Unfortunately, the laptop I was offered had the 2003 edition. There was compatibility problem. So with the students seated eagerly waiting we started trying to solve the compatibility problem all to no avail. It was during this time that I heard a concerned student blurting to her teacher, "how can he be using Microsoft office 2007 while we are using 2003 edition? How can we be so backward?" There was a perception of image of the African standing in front of them. He was not expected to be ahead of them technologically. The student probably had the perception that Africans are backward in relation to Germans. Do you blame her? I don't. It was painful hearing that. But I felt pity for that student and many like her with that perception which they very likely picked up from the various images about Africa and Africans in the media and their studies even in an elite German gymnasium. They are simply educated into ignorance.

I remembered this episode as soon as I started this contribution on images of Africa in European development discourse and the schools. This contribution is written in United States in between visits to confreres around the country. I was confronted endlessly with the common images and perceptions

among Americans also. Images about Africa in the Euro-American media and spaces are stereotypical and predictable. Africans are backward, primitive, unintelligent, dirty, hungry, poor, desperate, violent, and perpetually at war with themselves.

Facts and Realities in Africa

Africa has the fastest growing population in the world, with about a billion people. Its land mass can accommodate Europe, USA, and parts of China and India ("Understanding the Size of Africa" 2011, p. 4). There are fifty-four countries with diverse cultures and languages. The continent has six time zones. It is growing economically as well. It has megacities just as it has slums, like any continent. Some years ago a Belgian lady married to a Nigerian resigned her job as a primary school teacher in Flanders because she could no longer stand the pupils being taught the images and perceptions of Africa that were far from the truth. After travelling with her husband to Nigeria, she was dazed by the reality. Nigeria had megacities, internet, dual carriage roads. She never saw wild animals except at zoos. She never saw AK-47s except with the Police at checkpoints. When she returned to Belgium she shared her experience with her pupils. One of them contested her saying there were no cities in Africa. This teacher tried to convince the pupil. She ran out and went to call the Head Teacher. When the Head Teacher got to the class, he told the pupils in the presence of their teacher that she was lying. There were no cities in Africa. This Belgian lady tendered her resignation the following day. She could no longer teach untruths about Africa.

Re-Presentation of Africa and Resilience of Ignorance

'Re-presentation' is critical to images about Africa. It offers another way of seeing a reality but not exactly as the reality exists. Hence, representation serves a hermeneutic function. The following are some of the images that re-present Africa in the West.

Genetic and Intellectual Inferiority: Hegel and Jefferson's Legacies?

Bujo 1998 argues that Eurocentric racism succeeded on a massive scale because of the philosophical speculations of key Europeans, especially Friedrich Hegel. In his famous *History of Philosophy*, Hegel postulated that the Negro (black Africans) had nothing in common with humanity, erroneously located in Caucasians (135–137). Brennan 1995 reminds us of what Thomas Jefferson, one of the founding fathers of America, variously stated about the dogma of Black inferiority that justified the images and stereotypes Caucasians had of the black race:

'Comparing them by their faculties of memory, reason, and imagination, it appears to me, that in memory they are equal to the whites; in reason much inferior, as I think one could scarcely be found capable of tracing and comprehending the investigations of Euclid; and that in imagination they are dull, tasteless, and anomalous' (p. 73).

This is part of the authoritative sources for the centuries-long belief in the innate inferiority of the blacks, such that they can only be looked at with paternalism and pity. Assuredly, many today will rise in defence of Hegel and Jefferson that we should not be anachronistic since they were children of their age. However, are their protégés far off their standpoint?

Images of Africa in the media and schools are generally negative and with racial undertone. Pictures of Africa reflect the myth that Africans are primitive, savage, and lacking socio-political organisation and skill. Being genetically and intellectually inferior, Africans are unable to plan, or care for themselves, because they are perpetual children. They are lazy, incompetent, and possessing "poor cognitive and operative capacity" (Quist-Adade/van Wyk 2007, p. 85). Their salvation lies in Caucasians helping them to learn and embrace superior western culture.

The foregoing leads us to the predictable synonyms for Africa: primitive, poverty, war, famine, disasters, starvation, corruption. This western fiction constructs Africa as "the continent of poverty *par excellence*" (Quist-Adade/van Wyk 2007, p. 83, emphasis in original). This Africa has no universities, factories, modern cities, research centres, modern communication facilities, academics, or skilled workers. Its peoples have little or no sense of English language. Sometime in July 2014, a boy of about eight years asked me at a Chicago suburb, "Where did you learn your English?" If I could smile at this boy's innocent ignorance in the age of instant global communication and connection, I could not do the same when asked the same question by a middle-aged woman, who by appearance and carriage, is a Caucasian elite. When I responded that I learnt my English in Nigeria, she probed further, "Do you speak English in Nigeria?" I gave her a quick lesson. English language is Nigeria's *lingua franca*. Besides, our English teachers were taught by the British, the owners of the language. She backed off, saying, "Ok. I see."

Another image of Africa is that of an exotic land of primates and adventure. Hence, anyone dreaming of adventure and the purity of human society before it got tainted by western civilisation longs to go to Africa. This desire to experience the raw and primitive Africa is strong and prevalent. However, not everyone can make the journey. This Africa can be brought to them. I did not reckon with the prevalence of this image till I visited the Chicago Lincoln Park. At one of the entrances, a big sign post welcomes visitors as they embark on an "African Journey". It points to a portion of the sprawling park that has been created to resemble, feel and smell like an African jungle. One could see on the face of the whites that it must feel like homecoming for the black visitors.

Instrumentalisation of Africa

There is instrumentalised study of and quirk reasoning about Africa in the global North. Africa is not studied as an end in itself, or for its inherent value. On the contrary, Africa is studied as long as it bolsters Euro-American superiority and vision of development. It is not surprising that there are over 100,000 non-Africa experts in Africa, maintained at a cost of over \$4bn (Mkandawire 2007, pp. 18–19). Some argue provocatively that the bulk of the money raised from these development campaigns does not go to the targeted 'victims'. The contributors actually support more the NGO workers and partners (Dolinar/Sitar 2013; Mkandawire 2011; Quist-Adade/van Wyk 2007). Dolinar/Sitar 2013 (p. 28) state, "Everything is impregnated with the business" of fundraising). I will not go as far as this because we do know that development experts in Africa are not all inimical to African peoples. A lot have sacrificed themselves

even literally to help some dire situations. Just yesterday I read on twitter that a British nurse who contracted Ebola virus disease and was taken back to Britain for treatment said he could not wait to go back to Sierra Leone. According to him, the people needed his help. Regardless of my caveat above, it is important to revisit a grain of truth about the connection between images of Africa used by development experts and conflict of interests.

This is where quirk reasoning comes in. This reasoning is aptly stated by Mkandawire 2011 (p. 21): “the less the information is available, the more firmly opinions about it (Africa) can be held”. So images that present one-dimensional information of African contexts are favoured over and above the total picture. In order to maintain development experts, argue their relevance, and raise sufficient funds for their various development projects for African peoples, there is need for poignant and moving images and narratives. One usually hears ‘keep the stories simple and moving’. I remembered being told this during the 2009 Missio Campaign in Germany. I was asked to speak to a group of sophisticated and professional benefactors. With my perception of this group, I presented, through some pictures and statistics, the realities and contexts of Nigeria’s lack of peace and the financial needs for peacebuilding which Missio Aachen spearheads. Generally, this was my approach. On at least two different occasions, I was told by my guides to keep the stories simple and moving next time. People do not understand the complexities, and the aim is to raise as much money as possible. I remember once reading an article with the telling title, ‘Not enough flies to create the right effect’. It was a criticism of an insufficiently gruesome image of African peoples for HIV/AIDS funding.

Images of Geographical Ignorance

The diversity of Africa is almost absent in the images and narratives about the continent. Many in the northern hemisphere have the image of Africa as a single country, where everybody knows everybody. While hardly referring to persons from distinct European or American countries as merely Europeans or from the Americas, nationals from various African countries are simply “Africans”. Whenever I introduced myself as a Nigerian, during my vacation in the US, I found several persons’ reaction laughable and pitiable. I immediately notice how people found it difficult to shake hands with me. For many, they thought I meant Ebola-struck Liberia. They generally relaxed only after saying Nigeria and Liberia are two different countries. In a small town in Wisconsin, a grandmother told me how worried she was of her granddaughter who recently went to Africa for her medical training. Ebola virus disease was the source of her worry. Knowing the ignorance of an average American about Africa’s diversity and land mass, I asked her where the granddaughter was. She replied, Johannesburg. I laughed, and asked her not to worry because her granddaughter was safe. It is at least six hours flight between Johannesburg, South Africa and Monrovia, Liberia. She felt relaxed, even though not completely at peace because she still could not get over it that Africa was not just a small town where everybody is within the reach of all. It is not strange for Africans in Europe or North America to be asked if they knew somebody from an African country that is hours away by flight. These

anecdotes about Africa’s mythical monolithic identity are not isolated cases. They are endemic.

How many Europeans or North Americans can name at least ten African countries? (Bason 2011, p. 6). In a recent study on Americans’ knowledge of international geography (Jones 2013), one gets the impression that the continent is hardly a part of the international community. Only South Africa and Sudan merit mention when it came to what Americans know about Africa. Jones focused on two things Americans know so well – HIV/AIDS (South Africa) and recent genocide (Sudan) (pp. 51–52, 53). No African country was mentioned in a world map to test Americans’ knowledge. Middle East scored the lowest (12–18 %). Perhaps Jones spared Americans the embarrassment of lower scores if Africa had been included. Or perhaps Africa is not part of that globe that needed to be known by the 21st century future North American professional. This is a demonstration of “the sceptre of Africa’s irrelevance” (Mkandawire 2011, p. 2).

Undoubtedly, Africa has marginal significance in contemporary politics and globalisation. In fact, my impression going round the US and during my sojourn in Europe can be summed rhetorically thus, “were Africa to disappear, nobody would notice” (Mkandawire 2011, p. 2). In most of the places I visited in the US, I kept giving crash information sessions on some things about Africa. The major news networks had little or nothing about Africa, except exceptional crises like Ebola virus disease. It is possible for an average European and American who has not met an African to live and die without knowing that this continent is the second largest and second most populous after Asia. In global economics, at least from a Euro-American perspective, Africa is perceived as the weakest (p. 3). Was it not till mid 2014 before United States saw the immense and strategic importance of Africa? This was because China and India are dealing with Africa as equal partner and are set to reap bountifully from this approach. Hence, quite patronisingly, we read with bemusement, “I see Africa as world’s next major economic success story – Obama” (Vanguard 2014). How many Europeans and North Americans know that of the twenty fastest growing economies in the world between 1950s and 1970s, nine were African countries (Mkandawire 2011, p. 12)?

The Route of Transmission

The school system is the principal route of transmission of Africa’s distorted images in the Euro-American world (Bason 2011, p. 6). This is not farfetched. Children in this world are taught early about the ‘whites’ cultural and historical pre-eminence; this pedagogical approach accords peripheral status to others unlike the Caucasians. Within this frame, the Europeans and Americans are the exemplar of enlightenment, progress and humanity. This route of transmission is so successful that, according to a survey, up till the first decade of the third millennium a good number of North Americans have a condescending attitude towards Africans. Africans are regarded as ‘backward’ and ‘need assistance’ because they cannot see through their development. Recolonisation might actually not be a bad idea. It is a form of ‘help’ to be as developed as the Europeans and Americans (Quist-Adade/van Wyk 2007, p. 86).

The school system is still succeeding judging from various narratives and anecdotes I have heard and read about recently. How else can one make sense of secondary and post-secondary graduates still seeing the African continent as an untamed forest? A teacher in Boston, USA, sometime in 2008, posed the following question to her students about a friend's impending visit to Africa: "What will my friend see when she goes to Africa?" The children quickly rattled off a list: 'Animals. Yeah, animals... Men with spears hunting animals'" (Randolph, Fall 2008). Some years ago, a blog on Voice on America website, "The Student Union" discussed what Africans studying in the US face about their images (Rashe, April 23, 2012). A participant summed up the lack of impact the school system has made in ridding US citizens of their 'ignorance': "Sad to hear that 15 years after I went to college and with the advent of the ubiquitousness (sic) of the internet, these views still exist. I'm American and when I went to school, all of my friends were African. I was the poorest one in the bunch. lol" (Ibid.). The Belgian teacher who resigned did so because she could no longer be part of this pedagogical tradition. The young boy and middle-aged woman who asked me in a Chicago suburb where I learnt my English got the idea that Africans do not speak English most probably from school, reinforced of course by the media and popular discourse around them.

Complicity of Africans and Africanist Scholars

Indeed, some negative images are true and were caused by Africans. Injustices of incompetent local administration in post-colonial societies shattered the utopia of post-colonial idealists: the utopia hinged on the "premise of moral justice" (Ilesanmi 2001, p. 253; Povey 1970, quotation on p. 824). Post-colonial enemies of real humanity are ethnocentrism and other forms of discrimination along gender and class lines. The worst of these in my estimation is a burgeoning culture of impunity and criminality of the State and powerful non-State actors. These are constitutive of Africa's post-colonial concerns. Perhaps this is fuelling Afro-pessimism among African scholars and experts who unwittingly collaborate in spreading Africa's negative images. In trying to promote their vision of what Africa ought to be, they place themselves at the service of Euro-American foreign policies on Africa. Given that the principal audience of the Africanist scholars are mainstream educational and media institutions, they hardly give sufficient information about the concrete realities of Africans (Murunga 2008, pp. 42–43). Consequently, they help reinforce existing stereotypes and images in the classrooms and the media.

Similarly, some Africans also help to strengthen these reductionist images in their quest for 'development aid'. Many shamefully present exaggerated stories and distorted images to ignorant and unsuspecting western audience. Their western counterparts in development campaign sector are too glad to have these Africans because of the authority of positionality accorded 'insiders'. I was shocked in Scotland in 2006 about a story I was told. A Nigerian priest came to make appeals for starving children due to the Nigeria-Biafra war. I felt so angry that a fellow country man and priest will prey so much on people's ignorance. During one of my Missio Appeals in 2009, I was asked about the Nigeria-Biafra war. When I told them the

war ended in 1970, many expressed their shock because they had the impression it was ongoing. Some persons must have been feeding them untrue stories. I guess the list of the complicity of unscrupulous Africans is endless.

Lessons Learnt and Ethical Concerns

Racism is central to understanding the resilience of ignorance about Africa. Racism can be defined as a belief in the superiority of one's group. Solorzano 1997 (p. 8) offers Manning Marable's definition which underscores the significant dimension of 'education into ignorance': racism is "a system of ignorance, exploitation, and power used to oppress African Americans, Latinos, Asians, Pacific Americans, American Indians, and other people on the basis of ethnicity, culture, mannerisms and color". While Marable's definition tries to be expansive, it can be misleading. It gives the impression that the race that is conspicuously absent in the list of races (Caucasian) is the only one that can be guilty of racism. Though the race is normally associated with racism, it does not have the monopoly of racist ideology. Notwithstanding the danger in Marable's definition, it is important to pay attention to the place of ignorance in racism. As an ideology, racism flourishes in part due to ignorance as a strategic tool to justify racial superiority. Stereotype is closely related to racism. From Fela's track and my experience at a Münster gymnasium to various images and narratives around Europe and America, there are stereotypes with racial undertones arising from years of 'education into ignorance'.

Regarding the (ab)use of images of Africa for development fund drives, I learnt of the normalisation of an immorality referred to as 'Development/Poverty Pornography'. This is the public display of the poor's nudity to raise monies in the West, without consideration of the ethical propriety of such (Quist-Adade/van Wyk 2007, p. 81). Quist-Adade/van Wyk 2007 (p. 81) combine poverty and pornography to form '*poornography*' as a tool of selling compassion "to gain maximum donor response." This is "compassion usury" which means "inundation of collective emotionalism – to mobilise the public's conscience and support." Closely related to *poornography* is development tourism, i.e. supposed adventurous journeys to the areas of the Global South in dire needs in order to gather materials and first-hand information for campaigns in the Global North. However, these tourists live in opulence, moving around in state of the art cars, only going to rural and suffering people to take pictures, record few narratives and sound bites. On their return to their homelands, they wear the toga of experts on Africa, lecturing on African culture, religion and anything about Africa, garnering in the process several awards, and of course more funds to make repeated development safari (82).

One can see a connection between the lesson above and the concept of 'positionality'. This refers to the contextual distance between a researcher and the subject of research. This distance explains the identity of the researcher in relation to the subject (Anyidoho, p. 28). Positionality underscores the circumstances surrounding the production of research outcome, especially the relative perspective of the researcher. Due to an acclaimed close affinity between a researcher and the subject, the 'positioned' researcher is considered an expert on the subject. This is a dimension of 'insider scholarship'. We can see how

this plays out in the production and sustenance of popular images of Africa. Development experts, Africanist scholars, and African collaborators in development fund campaigns all have authority in perpetuating dominant African images in the West. This increases the allure of 'insider advocacy' and 'development tourism'.

This leads me to some ethical concerns regarding the deployment of images about Africa in the West. These images of Africa and how they are used are not ethically neutral. A case is made for '*poornography*' as a means of invoking charity towards the poor. The intention to raise awareness and money for the poor is good. However, good intention is insufficient. We know that the road to hell is paved with many good intentions. Beyond the goodness of intention, other dimensions of a human event must be good or neutral. The goodness of an intention does not necessarily cover that of the means. The means to an end must be good or else one commits unethical practice. The way images of Africa has been deployed especially among development experts and western politicians leaves one with the unethical message "The end justifies the means." This utilitarian calculus invokes another dictum, "the highest good to the greatest number." According to this dictum, consideration of human action is for the most decisive number. Unfortunately, in the use of African images, the rightness of action is calculated not on actual number of persons overall. It is calculated based on the actual audience and those who 'buy' into the narrative. What will most serve or act upon the audience is the ethically right thing to do. This questionable ethical disposition encourages quirk reasoning that favours theory based on stereotypes and not comprehensive data. There is no need to present comprehensive pictures. In the end, Africa remains trapped as a victim of 'do-gooders' (Dolinar/Sitar 2013, p. 21). Indeed, do-gooders sometimes are caught in ethical dilemmas: focus more on fundraising or present the true picture of why Africa is low on Human Development Index. They choose images of poverty over the full picture. Poverty sells. Accordingly, it seems ethically fair to keep using the images of archetypical victims (children and women) provided there are solidary responses to these bearers of African fate (Dolinar/Sitar 2013, pp. 25–26). The key challenge to development experts and Western benefactors is in the form of a question: How can people be charitable without patronising the poor?

Africans who use these images of their peoples, generated sometimes from different contexts and disseminated without the permission of the people, contrary to what is the norm in the West, are acting also unethically. They are guilty of bad will, because with their lies they intentionally mislead the ignorant in Europe and America. Furthermore, these Africans are contributing to the reinforcement of Euro-American superiority complex. This further impacts negatively on Africans residing in Europe and North America, because they are constantly inundated with deeply entrenched stereotypes.

With regard to the role of educational institutions, it is unethical to short-change students' right to know the truth as objectively as possible. It is inexcusable for pupils to remain geographically ignorant about Africa. It is unethical to continue to demonstrate bad will which deliberately misleads innocent minds by presenting selective data just to perpetuate racist ideologies. Murunga 2008 (p. 51) and Bason 2011 (pp.

6–7) argue persuasively that even in the last two decades very little of what was published in the West on Africa is based on actual research on the peoples and realities of the continent. From my experiences I agree with Murunga and Bason that students passing through educational institutions in Europe and North America today cannot boast of accurate and current information on Africa. Beyond this, the materials presented to students subtly construct an ethics that is unsustainable in a globalised world in search of authentic humanism. While authors of books on Africa might argue that they are presenting the values of sympathy for and solidarity with Africa, they sacrifice the value of holistic, professional and critical analysis of problems, issues and prospects (Dolinar/Sitar 2013, p. 29). Unfortunately, students internalise this approach to the world. Yet, there are lots of online materials that can fill the void. "Teaching Tolerance" Project and "Exploring Africa" are good places to begin.

Beyond Prevalent Images of Africa and Ignorance

African scholars from the continent will opine that detaching the history of Africa, especially that of the trio of slavery, colonialism and neo-colonialism, cannot be the route to empowerment and development (Soyinka 2000; Janis 2008). Accordingly, one should insist that if the coming generations in the West will not inherit the prevailing racist images of Africa and their ancestors' ignorance, then they have to know that "Africa is a victim of historical tragedies – the trilogy of slavery, colonialism and neo-colonialism (TSCN)" (Quist-Adade/van Wyk 2007, p. 91). Indeed, what Africa needs for its development is less of 'usury compassion' arising from '*poornography*', but more of justice, partnership of equals and fair trade (Quist-Adade/van Wyk 2007, pp. 90–92; Stiglitz/Charlton 2007). Dolinar/Sitar 2013 (p. 31) argue that it is possible to promote counter images as way of balance. The Irish African Centre's project can inspire. The Centre developed a visual concept captioned "Africa Also Smiles". It is an educational poster meant for Europeans, with a completely different continent from the one they are used to. The poster shows "people smiling, being happy and living in good houses." The poster's underlying slogan is pertinent: "The dignity and resilience of Africa's people must not be disregarded despite the scars of war, poverty and disease" (31). This is helpful because it presents the variety of Africa's lived reality. If European and North American teachers want to challenge themselves to adopt a holistic and critical approach to the study and teaching of Africa and move beyond internalised ignorance, Solorzano 1997 (pp. 14–15) offers a process. First, there should be content analysis of alternative images of Africans. Second, students should view and discuss documentation-movies on the history and contemporary conditions of Africans. Third, comparative content analysis of curriculum is recommended, examining the texts on Africa by non-African experts and alternative texts produced by Africans in Africa. Fourth, there should be a more inductive approach and engagement between students and real Africans who are custodians of African cultures and worldview even in the Euro-American contexts. Fundamentally, critical thinking is necessary in the classrooms and it empowers staff and students to understand stereotypes and the role of race.

Conclusion

The 'virtual *poornography*' in European and American classrooms and the media have historical and intellectual inspiration. The Other as African in Euro-American thought is a figure of 'exoticism'. Exoticism is a label given by "the bourgeois subject, 'a man unable to imagine the Other'" (Janis 2008, p. 6). 'Exoticism' paradoxically shows openness to and obliterates difference. It accepts difference that the perceived 'other' is not the same as the perceiver. Evidently, from this heritage, the African as other was not a 'Neighbour'. This is the crux of the various images and narratives presented in this contribution. One can say like Levinas (1981, p. 128) that the humanism claimed during the Modernity of Hegel and late Modernity of Jefferson was not human enough. We inherited this insufficiency. It behoves the protégés of that Modernity today and the descendants of 'exotic' Africa to strive towards an authentic humanism that recognises the Other as 'Neighbour'. This is how the mentality in the Euro-American worlds towards Africans and Africans in Diaspora can begin to change positively in the classroom, the media, and among development experts.

References

- Anyidoho, N. A. (2008):** Identity and Knowledge Production in the Fourth Generation. *Africa Development*, V. 33, I. 1. P. 25–39.
- Bason, F. (2011):** Dispelling Stereotypes and False Presumptions about Africa. In: Leslie, A. N. (Ed.): *Iroyin: Taking Africa to the Classroom* (pp. 6–7). Gainesville, FL: University of Florida's Center for African Studies.
- Brennan, W. (1995):** *Dehumanizing the Vulnerable: When Word Games Take Lives*. Toronto; Lewiston, NY: Life Cycle Books.
- Bujo, B. (1998):** *The Ethical Dimension of Community: The African Model and the Dialogue between North and South* (C. Nganda, Trans.). Nairobi: Paulines.
- Dolinar, M.,/Sitar, P. (April 2013):** The Use of Stereotypical Images of Africa in Fundraising Campaigns. *European Scientific Journal*, V. 9, I. 11. P. 20–32.
- Exploring Africa!** (2014) (Without author) (Retrieved from exploringafrica.matrix.msu.edu/teachers [15.09.2014]).
- Ilesanmi, S. (2001):** Religion and Public Life in Africa: A Comparative Perspective on the Ethics of Responsibility. In: Davis, W. (Ed.): *Taking Responsibility: Comparative Analysis* (pp. 253–271). Charlottesville; London: University Press of Virginia.
- I see Africa as world's next major economic success story – Obama** (2014) (Without author) (August 1, 2014). *Vanguard* (Retrieved from <http://www.vanguardngr.com/2014/08/see-africa-worlds-next-major-economic-success-story-obama/#sthash.yxX71kO9.dpuf> [01.08.2014]).
- Janis, M. (2008):** *Africa after Modernism: Transitions in Literature, Media and Philosophy*. New York, NY; London: Routledge.
- Jones, D. (2013):** Exploring the International Knowledge of Students in a College of Education. *International Journal of Global Education*, V. 2, I. 3. P. 46–58.
- Mkandawire, T. (2011):** *Running While Others Walk: Knowledge and the Challenge of Africa's Development*. *Africa Development*, V. 36, I. 2. P. 1–36.
- Murunga, G. R. (2008):** Thoughts on Intellectual and Institutional Links between African and Black Studies. *Africa Development*, V. 33, I. 1. P. 40–66.
- Povey, J. (1970):** Political Protest in the African Novel in English. In: Rotberg, R./Mazrui, A. (Eds.): *Protest and Power in Black Africa* (pp. 823–853). New York, NY: Oxford University Press.
- Quist-Adade, C./van Wyk, A. (2007):** The Role of NGOs in Canada and the USA in the Transformation of the Socio-Cultural Structures in Africa. *Africa Development*, V. 32, I. 2. P. 66–96.
- Randolph, B. (Fall 2008):** I Didn't Know There Were Cities in Africa! *Teaching Tolerance*. (Retrieved from <http://www.tolerance.org/magazine/number-34-fall-2008/feature/i-didnt-know-there-were-cities-africa> [09.09.2014]).
- Rashe, S. (April 23, 2012):** On Being an African in the US: Navigating an Endless Web of Stereotypes. *The Student Union*. (Retrieved from <http://blogs.voanews.com/student-union/2012/04/23/on-being-an-african-in-the-us-navigating-an-endless-web-of-stereotypes> [09.09.2014]).
- Solorzano, D. (Summer 1997):** Images and Words that Wound: Critical Race Theory, Racial Stereotyping, and Teacher Education. *Teacher Education Quarterly* V. 24, I. 3. P. 5–19.
- Soyinka, W. (2000):** *The Burden of Memory, the Muse of Forgiveness*. Ibadan; New York, NY; Oxford: Oxford University Press.
- Stiglitz, J./Charlton, A. (2007):** *Fair Trade for All: How Trade Can Promote Development* (Paperback & revised ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Teaching Tolerance.** (2014) (Without author) (Retrieved from www.teachingtolerance.org/search/apachesolr_search/Africa [15.09.2014]).
- Understanding the Size of Africa.** (2011) (Without author) In: Leslie, A. N. (Ed.): *Iroyin: Taking Africa to the Classroom* (pp. 4). Gainesville, FL: University of Florida's Center for African Studies.

Raymond Olusesan Aina

stammt aus Nigeria, ist Priester der katholischen Kirche und gehört dem einheimischen Missionsorden „Missionaries of St. Paul“ an. Nach Promotion in theologischer Ethik an der Universität Leuven, Belgien, über die Rolle der Kirche in der Friedensarbeit in seinem Land (2010) arbeitet er als Professor und Studienpräfekt am ordenseigenen Priesterseminar in Gwagwadala, Abuja. Er ist Herausgeber des „Abuja Journal of Philosophy and Theology“.

Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität

In jüngerer Zeit ist eine konzeptionelle Bewegung des Globalen Lernens zu beobachten, die sich auf postkoloniale, kritische Theorietraditionen beruft und sich vor diesem Hintergrund sehr kritisch mit Konzepten Globalen Lernens, v.a. mit Unterrichtsmaterialien und Workshopformen, auseinandersetzt (vgl. z.B. Danielzik/Kiesel/Bendix 2013). Kritikpunkte sind die unterstellte unkritische, eindimensionale und paternalistische Verwendung des Entwicklungsbegriffs, der kulturell homogenisierende Blick auf Afrika und die als unpolitisch wahrgenommenen, individualisierenden Handlungsempfehlungen (z.B. im Hinblick auf kritischen Konsum). So heißt es: „Indem sich viele gängige Methoden [...] auf klassische Konzepte von Entwicklung und Kultur beziehen, können Referent_innen in Fallstricke der Stereotypisierung, Exotisierung und des Rassismus geraten. Globales Lernen droht, seinem Anspruch nicht gerecht zu werden, sondern sogar globale Machtverhältnisse zu verfestigen.“ (glokal 2013) In Unterrichtsmaterialien Globalen Lernens würden „Ausschlüsse und Diskriminierungen erzeugt: Nicht alle potenziellen Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen werden mitgedacht und angesprochen; es findet ein Lernen anhand und auf Kosten der ‚Anderen‘ statt; ‚nicht-Weiße‘ Teilnehmende werden nicht als vollwertige Bürger_innen der deutschen Gesellschaft angesehen; die ‚Anderen‘ werden als ‚Andere‘ markiert und so Grenzen zwischen ihnen und den ‚echten‘ Deutschen gezogen.“ (Danielzik/Kiesel/Bendix 2013) Gefragt wird, „wie historische und aktuelle Ungleichheitsverhältnisse durch EZ (= Entwicklungszusammenarbeit, die Verf.) aufrechterhalten werden“ (glokal 2013).

Diese mehrfach vorgetragene Kritik regt zu Gegenkritik – und Gegengegenkritik (vgl. Ziai 2013) – an. Folgende Argumente sind es, die vorgetragen werden (vgl. Krämer 2013; Overwien 2013; Steinbrink in diesem Heft, S. 33):

- Zum einen nehme die Kritik die Ansätze rassismus- und kolonialkritischer Traditionen des Globalen Lernens nicht hinreichend zur Kenntnis und kritisiere von daher „Globales Lernen“ in toto, anstatt eine differenzierte Darstellung der Ansätze vorzunehmen. Schließlich sei von den Autoren nicht reflektiert, ob und inwiefern die untersuchten Materialien für die Gesamtheit des Diskursfeldes des Globalen Lernens repräsentativ seien, die Kritik richte sich aber pauschalierend gegen das gesamte Feld.
- Zum zweiten lasse sich die Kritik auf Fragen der pädagogischen Praxis und deren Bedingungen nicht ein. Die Komplexität pädagogischer Prozesse und der bildungspolitischen Implementierung Globalen Lernens würde unterschätzt.

- Zum dritten sei der historischen Genese des Globalen Lernens nicht hinreichend Rechnung getragen; somit würden unterschiedliche Konzepte gleichgesetzt und – wie vor allem hinsichtlich der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen – deren Differenz nicht hinreichend dargestellt.

Vermutlich war die Gegenkritik auch deshalb heftig, da der Vorwurf als heftig und die empirische Basis für diese Kritik als nicht ausreichend empfunden wurde. Es ist ein Unterschied, ob für ein Unterrichtsmaterial zum Globalen Lernen nachgewiesen wird, eine falsche Statistik zu verwenden oder ob den Autoren eine rassistische Haltung bzw. eine Bildung zur Ungleichheit vorgeworfen wird. Eine solche Kritik würde – wenn sie zuträfe – das Globale Lernen selbst desavouieren, denn schließlich sind Beiträge zu rassismuskritischem Bewusstsein und globaler Gerechtigkeit zentrale Anliegen dieses Zugangs.

Die Funktion einer solchen Debatte kann darin liegen, sich nochmals die theoriebezogenen Probleme im Umfeld des Globalen Lernens zu verdeutlichen:

- Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis sind lose gekoppelte Diskurssysteme. Theorien und Konzepte spiegeln sich nicht immer oder nur in Teilen in der pädagogischen Praxis wieder (vgl. auch die empirischen Ergebnisse zur entwicklungspolitischen Bildung bei Tremml 1996). Es ist sicherlich ein Problem des Globalen Lernens, dass dessen Theorie- und Praxis mit demselben Begriff belegt sind (nur so konnte auch die Kritik an einzelnen Unterrichtsmaterialien als Kritik am Konzept verstanden und werden). Vielleicht sollte man sich angewöhnen, von Globalem Lernen und der Bildungstheorie Globalen Lernens zu sprechen?
- Die Frage, ob die Normativität Globalen Lernens Teil ihrer Theorie sein kann, darf und sollte, wurde in den 1990er Jahren schon einmal heftig diskutiert, als eine evolutions- und systemtheoretisch fundierte Theorie in die Debatte eingeführt wurde (vgl. im Überblick Asbrand/Scheunpflug 2014; vgl. mit einer weiteren Argumentation Seitz 2002; kritisch Asbrand 2003). In dem hier geführten Diskurs kommt Normativität nun in einer interessanten Doppelfigur zum Einsatz: Zum einen wird – mit einem Theoriezugang aus der Debatte um den Postkolonialismus – der Diskurs analysiert. Das ist sicherlich fruchtbar und kann helfen, die Unterrichtsmaterialien zu verbessern. Gleichzeitig wird in der Art, wie der Diskurs geführt wird, eine Überlegenheit der eigenen Position normativ sichtbar ge-

macht. Das wiederum zeigt die Probleme normativen Argumentierens auf, das häufig zu Auf- und Abwertungen und in der hier beschriebenen Diskursformation eben nicht nur die sachliche Kritik an Unterrichtsmaterialien beinhaltet, sondern darüber hinaus auch eine deutliche Abwertung eines Diskurses (und eine Aufwertung der eigenen kritischen Haltung) mittransportierte.

- Die Frage, wer Adressat bzw. Adressatin Globalen Lernens ist, wurde bisher auch schon mehrfach diskutiert. Wer spricht für wen und wann? Können privilegierte Menschen die Bedürfnisse von nicht privilegierten Menschen überhaupt erfassen? Darf Globales Lernen überhaupt von Menschen aus dem Norden gemacht werden oder sollte dieses nicht per se aus Gründen der eigenen Betroffenheit Menschen aus dem Süden überlassen sein (so z.B. die Debatten um die Kommentierung des Bundeskongress Globales Lernen im Jahr 2000, ob der Kongress durch eine Delegation aus dem Süden kommentiert werden sollte oder nicht). Wie kann Menschen in pädagogischen Settings angemessen eine Stimme gegeben werden? Auch die hier beschriebene Debatte fragt nach legitimen Sprecherpositionen. Jedoch auch in dem Versuch der Beantwortung dieser Frage sollten ontologisierende Zuschreibungen vermieden werden. Schließlich hat ja schon das Konzept des „kritischen Weißseins“ („critical whiteness“) darauf verwiesen, dass die ontologisierende Differenzierung zwischen „ego“ (wie Einheimischer, Deutscher, Weißer, Nordbewohner) und „alter“ (wie Migrant, Ausländer, Schwarzer, Südbewohner) angesichts „verstreuter Hegemonie“ (Grewal/Kaplan 1994; deutsche Übersetzung nach Dietze 2008, S. 29) und die Interpretation von Individuen als ein „Kompositum machtgestützter oder marginalisierender Differenz“ (Dietze 2008, S. 29) nur noch wenig Erkenntnisgewinn bringen. Vielmehr zeigen sich die komplexen globalen Machtverhältnisse dann, wenn deutlich wird, an welchen Stellen wer mit welchen Anteilen

als „ego“ oder „alter“ welche Anteile von Macht produziert, erhält und nutzt. Und das gilt natürlich auch sowohl für die Praxis des Globalen Lernens wie auch für die Diskurse über das Globale Lernen.

Literatur

- Asbrand, B. (2003):** Rezension zu Klaus Seitz: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Bandes & Apsel 2002. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik H. 26, N. 2, S. 33–35.
- Asbrand, A./Scheunpflug, A. (2014):** Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Schwalbach, S. 401–414.
- Bendix, D./Danielzik, Ch.-M./Kiesel, T. (2013):** Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin.
- Dietze, G. (2008):** Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik, In: Gippert, W. (Hg.), Transkulturalität. Gender und bildungshistorische Perspektiven, Bielefeld: transcript, S. 27–45.
- Glokal e.V.** Über uns. <http://www.glokal.org> [02.08.2013]
- Grewal, I./Kaplan, C. (Hg.) (1994):** Scattered Hegemonies: Postmodernity and Transnational Feminist Practice. Minneapolis.
- Krämer, G. (2013):** Augen zu vor der Schuld der Anderen. Für radikale Antirassisten sind die Bösen immer weiß, In: Welt-Sichten 9/2013.
- Overwien, B. (2013):** Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: Blätter des IZ3W, H. 8, Freiburg.
- Tremel, A.K. (1996):** Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main.
- Seitz, K. (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Bandes & Apsel.
- Ziai, A. (2013):** Das Imperium schlägt zurück. Georg Krämers Kritik am Antirassismus zeichnet ein verzerrtes Bild, In: Welt-Sichten 10/2013.

Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte

Die Berliner NGO *glokal e.V.*, engagiert im Themenbereich Antirassismus (Critical Whiteness, Kolonialismus), veröffentlichte im Januar 2013 eine Schrift mit dem vielversprechenden Titel „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“. Die Autor/inn/en verfolgen das Ziel, eine Fülle von Bildungsmaterialien und Grundlagendokumenten insbesondere aus dem Bereich Globalen Lernens auf die Darstellung postkolonialer Machtverhältnisse hin zu durchforsten. Sie wollen den Nachweis erbringen, dass „...hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung (und insbesondere geschichtliche Auslassungen), sowie hegemoniale Konzepte von Entwicklung, Kultur und das Verständnis von Rassismus reproduziert werden“, wie sie im Vorwort schreiben. In der Tat lassen die untersuchten Materialien kaum Ansätze erkennen, die als Infragestellung gegenwärtiger, historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen werden können. Durchaus begründet wird ein Plädoyer für die Entwicklung einer postkolonialen Perspektive gehalten; jedoch ist die Gesamtkritik gerade am Konzept des Globalen Lernens unter dieser Prämisse in ihrer offenkundigen Undifferenziertheit und Pauschalisierung in dieser Form wenig hilfreich für eine durchaus notwendige und selbstkritische Debatte.

Die Verfasser/-innen riskieren mit ihrer wenig differenzierten Betrachtungsweise, ihr Anliegen, die postkoloniale Perspektive im Globalen Lernen zu verankern und zu bestärken, weiterer Marginalisierung auszusetzen. Eine andere Strategie hätte durchaus eine Chance gehabt, die leider sehr festgefügte, von wenigen Impulsgebern – gerade publizistisch und auch wissenschaftlich – dominierte „Szene“ des Globalen Lernens vielleicht nicht nachhaltig zu beeinflussen, aber zumindest doch zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema zu bewegen.

Es ist in der Tat zu bedauern, dass das Autorenteam von *glokal e.V./Berlin* fundamental wichtige und höchst berechtigte Kritikansätze am Konzept z.B. des Globalen Lernens in einer doch recht „Tunnelblick-artigen“ Verengung, wie es scheint, politisch seiner Sprengkraft beraubt und damit der Gefahr einer Marginalisierung als Position im öffentlichen Diskurs aussetzt. Diese – wohl unbedacht mit in Kaufgenommene – Vorgehensweise verspielt möglicherweise die Chance, sich als gewichtige Stimme in den offiziellen Diskurs rund um Globales Lernen einzubringen. An wen sonst, wenn nicht an die dort Engagierten, sollte sich denn dieser Diskussionsbeitrag richten? Es wäre strategisch sehr wichtig gewesen, die bereits bestehenden kritischen Potenziale gerade im Globalen Lernen zu stärken und zum Wegbereiter einer verstärkt Systemfragen stellenden Unterrichtsliteratur zu werden.

Summa summarum verharret so das Plädoyer für eine postkoloniale Perspektive scheinbar auf der Ebene eines Appells an eine individuelle Bewusstseinsveränderung, gerichtet an bürgerliche Bildungskreise, denen allmählich auch die Erkenntnis dämmert, dass sie ein Produkt „weißer“ Erziehung sind und sich dazu durchringen, das berüchtigte „N-“ Wort aus

ihrem Wortschatz zu streichen und bereit sind, nicht mehr von „Indianern“ sondern indigenen Völkern zu sprechen. Es kann darüber hinaus davon ausgegangen werden, dass eine bloß mentale Veränderung keine fundamentale Veränderung der bestehenden kolonial-imperialistischen Herrschaftsverhältnisse weltweit nach sich ziehen wird. Damit wird ungehemmter wirtschaftlicher Plünderung der Rohstoffe des globalen Südens, Landgrabbing, kolonialer Produktionsbedingungen in so genannten Weltmarktfabriken, Herrschaft des weltweiten Finanzkapitals und global agierender Konzerne – beides jeglicher politischen Kontrolle entzogen – nicht beizukommen sein.

Die Autor/inn/en von *glokal e.V.* scheinen ihren Critical-Whiteness-Ansatz, wie Overwien zu Recht feststellt, von einem ursprünglich als Analysewerkzeug gedachten Vorgehen zu einem pädagogischen Auftrag umwandeln zu wollen, sozusagen als neue Grundlage für eine darauf aufbauende Bildungsarbeit. Dies ist eine bedauerliche gedankliche Engführung, die das eigentliche Anliegen nicht befördert. Globales Lernen ist ein durch und durch (im ursprünglichen Ansatz zumindest) politisches Bildungskonzept mit aufklärerischem Anspruch, das gerade jungen Menschen in der schulischen und außerschulischen Bildung dabei helfen soll, sich in der „Selbsterfahrung der Welt“ (Humboldt) einen eigenen Standort in eben dieser zu erarbeiten, um dann durch Orientierung an universalen Rechten wie Völkerrecht und Menschenrechten quasi als ethischer Leitplanke eine Grundentscheidung zu fällen, welchen Platz er/sie in dieser Welt einzunehmen gedenkt. Und auch dann wird sich selbst mit diesem wohlgemeinten Bildungsbemühen nicht grundsätzlich verhindern lassen, dass eben diese Jugendlichen weiterhin bei McDonald einkehren, gedankenlos neueste Handy-Kreationen kaufen oder gar später in ihrem Berufsleben einen Arbeitsplatz in der Rüstungsindustrie einnehmen.

Kurzum, eine ausschließlich weißseinskritische Sicht als alleiniger Denkrichtung in der Bildungsarbeit mit dem Konzept des Globalen Lernens würde verhindern, gerade den zentralen Aspekt der Komplexität einer globalen Perspektive zu bewahren und in der pädagogischen Arbeit fruchtbar zu machen. Die ganz wesentliche Frage, die es heute zu diskutieren gilt, muss sich auf die Inhalte und Methoden einer Bildung im globalen Kontext beziehen: Wie erwerben junge Menschen mittels eines emanzipatorisch angelegten, als Subjekte von ihnen selbst mitgestalteten Bildungsprozesses eine umfassende „Weltsicht“, erfahren Persönlichkeitsstärkung und werden herausgefordert, sich als eigenverantwortlich handelnde Menschen für Werte wie Menschenrechte, Völkerrecht sowie eine von mehr Gerechtigkeit geprägte, humane und demokratische Gesellschaft zu engagieren? Dabei ist für uns „Weiße“ ein kolonial- und rassistuskritischer Ansatz neben anderen Zugängen unwidersprochen unverzichtbar.

Christoph Steinbrink

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Die Jahrestagung der *Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)* 2015 wird zum Thema „*Normativität, Positionierung, Reflexivität: (Selbst)kritische Perspektiven*“ am 26./27. März 2015 an der Universität Münster stattfinden. Sie soll Raum bieten für

1. die Diskussion normativer Grundannahmen, sozialer Konstruktionen und Kategorisierungen sowie symbolischer Ordnungen in Forschung und pädagogischen Konzepten,
2. Auseinandersetzungen über die Bedeutung normativer Bezüge für erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis sowie zum Verhältnis von Forschung und Politik sowie

Am 27./28.11.2014 fand die vierte Auflage der Winter School an der Technischen Universität Dortmund statt, die sich mit quantitativen und qualitativen Zugängen in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft befasste und an der etwa 25 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler teilnahmen.

Die Besonderheit der diesjährigen Winter School bestand darin, dass Möglichkeiten aufgezeigt und diskutiert wurden, die bisher oftmals noch als unterschiedlich wahrgenommenen Zugänge der quantitativen und qualitativen Forschung zu vereinen. Dazu wurde zu Beginn in einem einführenden Vortrag von Dr. Svenja Vieluf (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) und Dr. Imke von Barga (Universität Paderborn) ein Überblick über qualitative und quantitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft gegeben, der die gemeinsamen Herausforderungen bei der Konzeption von Studien (z.B. methodologischer Nationalismus) in den Vordergrund rückte. Dieser Vortrag wurde anschließend durch Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) vertieft, der die Grundlagen einer Komparatistischen Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vermittelte. Am zweiten Tag hielt Dr. Heike Wendt (Institut für Schulentwicklungsforschung, IFS) einen einführenden Vortrag über internationale Schulleistungsstudien und sich daran anschließende qualitative Fragestellungen. In einem Workshop ergänzten Dr. Magdalena Buddeberg und Michael Pawicki (beide Technische Universität Dortmund) dieses Thema, indem sie zeigten, wie bereits vorhandene quantitative Datensätze und Statistiken für eigene Fragestellungen genutzt werden können.

Neben diesen Präsentationen und Workshops wurde das bisherige Format in der Form von „aktiven Beiträgen“

3. die Beschäftigung mit methodologischen und methodischen Problemen der Reflexion von Parteilichkeit und Perspektivität in Zusammenhängen der Grundlagen- und Auftragsforschung in den Feldern der *Interkulturellen Bildung, der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Dem Sektionsvorstand sind über 40 Beitragsvorschläge zugegangen; zur Zeit wird an dem konkreten Tagungsprogramm gearbeitet. Aktuellste Informationen finden sich jeweils unter www.siive.de.

Vorstand der SIIVE

durch die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler beibehalten. In je 40-minütigen Slots konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönliche Rückmeldung zu ihren Projekten von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und von extra eingeladenen Expertinnen und Experten zu erhalten. Am ersten Tag nahmen Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral und Dr. Svenja Vieluf diese Rolle wahr, für den Freitag konnten Prof. Dr. Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Christine Freitag (Universität Paderborn) gewonnen werden. Im abschließenden Feedback spiegelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den positiven Eindruck der Tagung wieder, insbesondere wurden die Atmosphäre der Tagung und die Möglichkeiten des informellen Austauschs in einem geschützten Raum gelobt. Die Organisatorinnen der Tagung Dr. Magdalena Buddeberg und Dr. Imke von Barga bedankten sich anschließend noch einmal bei allen Beteiligten für die anregenden Beiträge und Diskussionen. Die fünfte Auflage der Winter School ist für das Jahr 2015 geplant.

Kontakt:

*Dr. Imke von Barga, Universität Paderborn,
ivbarga@mail.upb.de*

*Dr. Magdalena Buddeberg, Technische Universität
Dortmund, Buddeberg@fk12.tu-dortmund.de*

Trauer um den Nestor der Entwicklungspädagogik und Begründer der ZEP Prof. Dr. Alfred K. Tremml verstorben



Am 02.09.2014 ist Prof. Dr. Alfred K. Tremml kurz vor seinem 70. Geburtstag verstorben. Er war Pionier der Entwicklungspädagogik, Wegbegleiter sozialer Bewegungen und Vordenker der pädagogischen Evolutionsforschung. Nach dem Hauptschulabschluss machte er zunächst eine Lehre als Einzelhandelskaufmann, bevor er dann als

Matrose zur See fuhr. Das erfolgreiche Bestehen der Begabtenprüfung ermöglichte ihm die Aufnahme eines Lehramtsstudiums an der damaligen Pädagogischen Hochschule in Reutlingen. Parallel zu seiner Tätigkeit als Lehrer studierte er Diplompädagogik an der Universität Tübingen. Während der Promotionszeit begann er sich intensiv für Fragen der Entwicklungspolitik zu interessieren und zu engagieren. Er war Mitbegründer des Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen (heute Arbeitskreis Eine Welt Reutlingen) und Initiator einer entwicklungspädagogischen Bibliothek, aus der später das entwicklungspolitische Informationszentrum (EPiZ) Reutlingen hervorging. Auch den Dachverband Entwicklungspolitik DEAB in Baden-Württemberg, dessen erster Sprecher er war, hat er initiiert. 1978 begründete er die „ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“, die er bis 1998 als Schriftleiter herausgab. In seinem zunächst in der ZEP erschienenen „Entwicklungspädagogischen Tagebuch“ schildert er anschaulich seine Bemühungen, auch den eigenen Lebensstil auf Fragen der Gerechtigkeit und Ökologie hin auszurichten. Alfred Tremml blieb der ZEP immer eng verbunden, die ZEP wird ihm dankbar verbunden bleiben.

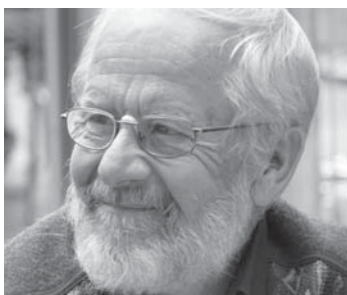
Alfred Tremml wurde 1978 mit einer Arbeit zur „Logik der Lernzielbegründung: Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen“ an der Universität Tübingen bei Karl-Ernst Nipkow promoviert. Er habilitierte sich 1982 mit einer Arbeit zu „Theorie struktureller Erziehung: Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie“ ebenfalls in Tübingen. Es folgten Jahre des Jobbens und der Arbeitslosigkeit sowie die Gründung eines ökologischen Selbstversorgerhauses, bevor

er 1989 einen Ruf an die Universität der Bundeswehr in Hamburg auf eine C4-Professur für „Allgemeine Pädagogik unter Berücksichtigung ihrer systematischen und philosophischen Grundlagen“ erhielt. An dieser Universität hat er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2009 gewirkt. In dieser Zeit hat er sich zum einen intensiv mit Fragen Weltbürgerlicher Bildung auseinandergesetzt. In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekt hat er sich der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland – deren Teil er war – gewidmet und zahlreiche Aufsätze zu unterschiedlichen Fragen der entwicklungspolitischen Bildung publiziert. Sein dadurch inspiriertes Interesse an „Entwicklung“ führte zu einer tiefen Auseinandersetzung mit der Evolutions- und Systemtheorie, die er systematisch für die Allgemeine Pädagogik fruchtbar machte. Bereits 1987 hatte er eine „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ auf system- und evolutionstheoretischer Basis veröffentlicht, im Jahr 2000 legte er erneut eine „Allgemeine Pädagogik“ sowie im Jahr 2004 eine „Evolutionäre Pädagogik“ vor. Dieser systemtheoretische Blick auf Bildung und Erziehung motivierte ihn zu einer Theorie pädagogischer Klassiker (1997/1999) und einer Ideengeschichte der Pädagogik (2005). Alfred Tremmls wissenschaftliches Werk zeugt von einer leidenschaftlichen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit im Denken. In der akademischen Lehre wusste er seine Studierenden für selbstständiges Denken zu begeistern, er war ein beliebter Hochschullehrer und Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zu akademischen Schulen und der Selbstorganisation der Wissenschaft hatte er zeitlebens ein distanzierendes Verhältnis.

Alfred Tremml ist an Herzversagen beim Aufstieg am Matterhorn zu früh verstorben. Er hatte im letzten Jahrzehnt seines Lebens das Bergsteigen für sich entdeckt. Nach seiner Emeritierung gründete er eine Bergschule. Ebenso wie er sein Engagement in der Entwicklungspädagogik selbstreflexiv publizistisch begleitete, hat er auch diese neue Leidenschaft reflektierend durchdacht und eine evolutionäre Theorie des Bergsteigens (2006) vorgelegt. Ihm war immer klar, dass dieser Sport neben intensiven Glücksmomenten auch Risiken in sich birgt.

*Annette Scheunpflug
(Professorin für Allgemeine Pädagogik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg)*

Weltbürger, „Entwicklungshelfer“, Brückenbauer und Vorbild – Nachruf für Heiner Rudersdorf



Die entwicklungs-
politische und
entwicklungspä-
dagogische Gemeinschaft
trauert um Heiner, Dr.
Karl-Heinrich Rudersdorf,
langjähriger Leiter des
Zentrums für entwick-
lungsbezogene Bildung
ZEB in Stuttgart, der am

28.09.2014 von uns gegangen ist. Wir alle sind in Trauer und Schmerz, aber auch in dankbarer Erinnerung mit ihm und seiner Familie verbunden.

Sein erfülltes Leben und grenzüberschreitendes Wirken im Sinne einer gerechten, friedlichen und die Schöpfung bewahrenden Welt war und ist ein unendlich großes Geschenk für uns. Seine Ziele und Ideale bestehen in unseren Köpfen und Herzen weiter. Unser politisches und pädagogisches Engagement jetzt und in Zukunft ist von diesen Idealen geprägt und alles, was wir von ihm gelernt haben, hilft uns, die Vision einer zukunftsfähigen Entwicklung und einer Transformation der Weltgesellschaft mit kleinen und großen Schritten weiter zu verfolgen. Heiner ist für uns Weltbürger, „Entwicklungshelfer“, Brückenbauer und Vorbild zugleich, wie die folgenden Stationen und gleichzeitig Rollen seines Lebens zeigen.

Wissenschaftler, Journalist und Weltbürger

Bereits während seines Studiums war er seiner Zeit voraus, indem er sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachrichtungen (Evangelische Theologie, Soziologie, Entwicklungspolitik in Tübingen, Berlin und Zürich) bewegte und vernetzt und interdisziplinär dachte und arbeitete. Seinen umfassenden Welthorizont erwarb er sich bei vielen Privat- und Studienreisen sowie als journalistischer Berichterstatter des Evangelischen Pressedienstes.

„Entwicklungshelfer“ in Afghanistan, Jemen und Deutschland

Heiner Rudersdorf hat sich selbst als „Entwicklungshelfer“ im Sinne von „sich überflüssig zu machen und vorrangig andere zu stärken“ empfunden – zunächst für den Deutschen Entwicklungsdienst als Beauftragter in Afghanistan (1978–80) und Jemen (1984–88), anschließend 20 Jahre lang als Leiter des Zentrums für Entwicklungsbezogene Bildung ZEB in Stuttgart. Dazu schrieb er in seinem Abschlussbericht an das ZEB (dort tätig von 1981–1984 und 1988–2004) viele wegweisende Gedanken, die für uns und unsere Arbeit richtungweisend sind (Auszüge):

„Gerade auch rückblickend stelle ich fest, dass ich viele meiner Arbeitsprinzipien bei der Inlandsarbeit aus dem Handwerkskasten der Entwicklungszusammenarbeit im Ausland entnommen habe. Dazu gehören die Prinzipien, auf Dauerhaftigkeit zu achten; im Zweifelsfall antizyklisches Verhalten, um eben

diese Dauerhaftigkeit zu erreichen; Bevorzugung von Strukturförderung vor einzelnen „Events“; eine möglichst sorgfältige Auswahl der Zielgruppen; die jeweiligen Schlüssel-Personen identifizieren; bei praktischer Arbeit immer andere beteiligen, um das Wissen weiterzugeben; die Arbeit planen, aber gleichzeitig Luft lassen für spontane Herausforderungen; ein Gleichgewicht zwischen Erhalten und Pflegen von traditionellen Arbeitsschwerpunkten und -methoden und Innovationen zu halten; keine Doppelarbeit zu bereits bestehenden Gruppen und Einrichtungen, vielmehr immer Kooperationen suchen; Bildung ist nicht nur die Weitergabe theoretischen Wissens, sondern beinhaltet auch die praktische gesellschaftliche Umsetzung und Umgestaltung; Gremienarbeit ernst nehmen und Sitzungen gründlich vor- und nachbereiten; Geduld haben und abwarten können, bis sich Chancen ergeben und sie ergreifen; sich selber helfen lassen können und nicht immer alles selber machen wollen.“

Unterstützer, Vernetzer und Brückenbauer

Geleitet von diesen Gedanken hat Heiner die Arbeit im „Entwicklungsland Deutschland“ gestärkt. ER hat die Arbeit im ZEB, Dienst für Mission, Ökumene und Entwicklung DIMOE, Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg DEAB, Landesarbeitskreis Bildung für Eine Welt LAK, Stuttgart Open Fair SOFa, Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende STUBE und in vielen anderen Netzwerken und Organisationen (z.B. World University Service WUS und Entwicklungspädagogisches Informationszentrum EPiZ Reutlingen) vernetzt und Brücken gebaut. In all seinem Tun und Schaffen ging es ihm darum, sehr transparent und für alle nachvollziehbar zu arbeiten und damit viele Menschen zu begeistern. Sie wurden von ihm mitgenommen und ermutigt, in seinem Sinne weiterzuarbeiten. Die Komplexität seines Wirkens kann hier nicht abgebildet werden. Stattdessen wird seine Arbeit an Hand von zwei ausgewählten bundesweit relevanten Beispielen gewürdigt:

STUBE: Heiner Rudersdorf kam 1975 zum WUS und hatte sich bereits damals um ausländische Studierende „gekümmert“. Er machte auf die „politisch gefärbte“ Zulassungspolitik deutscher Bildungsbehörden aufmerksam und durch seine fundierte Kritik hieran erregte er die Aufmerksamkeit der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Kulturministerkonferenz.

Im Mai 1976 lernte Heiner an der Universität Frankfurt Ahmad Nurullah aus Afghanistan kennen, der in Frankfurt Physik studierte. Jahre später, als Heiner für den Deutschen Entwicklungsdienst das DED-Büro in Afghanistan leitete, traf er Ahmad Nurullah wieder, der nun Abteilungsleiter im Bildungsministerium und damit beauftragt war, das Berufsschulwesen in Afghanistan zu reformieren. Die Deutsche Botschaft drängte Heiner dazu, Ahmad Nurullah zu einem Fortbildungskurs der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung nach Berlin einzuladen. Heiner war der Auffassung, was gut für

die Vorbereitung von deutschen Entwicklungshelfer/innen, die vor ihrer Ausreise in das jeweilige Einsatzland eine gründliche entwicklungspolitische Vorbereitung durchlaufen, sei, sollte auch gut sein für ausländische Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika.

Nach seiner Rückkehr aus Afghanistan in 1980 kam Heiner deshalb mit der Idee auf den WUS zu, die seit längerem laufenden konzeptionellen Überlegungen des WUS zu einer entwicklungspolitischen Ausrichtung des Studiums von ausländischen Studierenden in ein konkretes Programm zu überführen und praktisch zu erproben. Daraus entstand das Konzept des „Studienbegleitprogramms für ausländische Studierende“. Der letzte Feinschliff des Konzeptes erfolgte 1982 am Rande einer Tagung in einer „Münchener BierSTUBE“ und so entstand nach einem Telefonat mit seiner Gattin Kinga von Györkössy-Rudersdorf am Vorabend der Geburt seiner Tochter Réka der Name „STUBE - Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende“, das heute bundesweit von 11 STUBE-Trägern in allen 16 Bundesländern angeboten wird.

Der Kölner-Bildungskongress 1990 und seine Folgeaktivitäten: Mit dem Kölner-Bildungskongress 1990 „Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft“, der inhaltlich u.a. von Heiner Rudersdorf und Gunther Hilliges, dem Leiter des Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit des Landes Bremen, maßgeblich vorbereitet wurde, gelang es erstmalig, einen bundesweiten Bildungskongress in Zusammenarbeit zwischen dem Bund (BMZ), den damals elf deutschen Ländern und den Nichtregierungsorganisationen zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit durchzuführen.

Den Anstoß hierzu gaben Heiner Rudersdorf und Gunther Hilliges in der Plenumsitzung des Aktionsbündnisses „EINE WELT FÜR ALLE“, die die damalige ARD-Kampagne unter Leitung von Rolf Seelmann-Eggebert begleitete. Der zugehörige Fernsehfilm „Der Marsch“ zeigte auf, welche Folgen die Flucht tausender Menschen vom afrikanischen Kontinent nach Europa haben würde – damals Fiktion, heute traurige Realität und angesichts tausender Toter im Mittelmeer beschämend für Europa. Heiner und Gunther brachten in der Plenumsitzung die Frage auf, wie wohl die ARD-Kampagne in den Schulen vor- und nachbereitet werden könnte. Das Plenum einigte sich u.a. auf die Durchführung des Kongresses, der zum Ziel hatte, sowohl Lehrkräfte als auch Ausbilder/-innen der Lehrerfortbildungseinrichtungen auf die ARD-Kampagne vorzubereiten, wie auch eine Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Bildung und Empfehlungen zur deren Fortentwicklung vorzunehmen.

In der Abschlusserklärung des Kongresses, an der Heiner Rudersdorf in der Nacht zum 1. Oktober bis morgens um 5 Uhr mitarbeitete, wurden Forderungen an die im Bildungswesen Tätigen, an den Bund, die Länder und Gemeinden formuliert, die bis heute Bestand haben. Es wurden nicht nur curriculare, sondern auch strukturelle Veränderungen angesprochen und eine stärkere Kooperation der Kultusministerkonferenz KMK mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung BMZ empfohlen.

Aus den Ergebnissen ging ein entscheidender Impuls für die weitere Etablierung der entwicklungspolitischen Bildung aus. In Folge wurden viele weitere Kongresse auf Länder- und Bundesebene organisiert – aktuell in diesem Jahr der VENRO-Kongress „Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ zum Abschluss der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Heiner Rudersdorf gelang es in all diesen Prozessen vor allem in Baden-Württemberg, zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren Vertrauen zu schaffen und den Grundstein für eine dauerhafte vertrauensvolle Zusammenarbeit zu legen, die bis heute fruchtbar erweitert werden konnte.

Ansporn, Impulsgeber und Vorbild

In persönlichen Mails gaben viele Menschen, mit denen er gearbeitet hat, in den letzten Tagen ihrer Dankbarkeit für Heiners ganz persönliche Qualitäten Ausdruck, wie in diesem Zitat von Melinda Madew, Evangelische Fachhochschule Ludwigsburg, besonders gut auf den Punkt gebracht wird: „I care, respect and love the man. I wish to be able to repay a teacher as great as he is. Perhaps that can only be possible by continuing the work he has loved to do ...“. Weitere sehr geschätzte Eigenschaften waren: Integrität, Wahrnehmung von positiven wie negativen Prozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und deren Nutzung, eine unglaubliche Gelassenheit und letztlich die Geborgenheit in seiner Kernfamilie, die er unterstützte und die ihm Kraft gab.

So werden wir Heiner Rudersdorf in dankbarer Erinnerung behalten. Mit den Worten eines ehemaligen WUS-Studierenden aus China wünschen wir ihm „viel Freude im Paradies“ und schließen uns in seinem Sinne der Bitte der Familie um Spenden für ein Mädchengymnasium in Afghanistan an:

„Freundeskreis Afghanistan e.V.“, Nassauische Straße 21, 10714 Berlin, IBAN DE 12 7905 0000 0042 0201 31, BIC: BYLADEM1SWU.

*Sigrid Schell-Straub (EPiZ), Kambiz Ghawami (WUS),
Fernand Schmit (LAK)*

Bericht über die Konferenz „Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ 19./20.09.14

Aufbruch zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015–2019)

Zum Ende der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) (2005–2014) fand auf Einladung des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) im Vorfeld der offiziellen nationalen Abschlusskonferenz „UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“ in Berlin die Konferenz „Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ statt.

VENRO hatte zu Beginn der Dekade einen entsprechenden „Fahrplan“ zur Begleitung und Gestaltung der UN-Dekade BNE erarbeitet und hierzu auch im März 2009 die Halbzeitkonferenz „Global Learning, weltwärts and beyond“ durchgeführt. Zum Ende der UN-Dekade BNE und als Startschuss zum anschließenden Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ galt es in Berlin mit über 130 Fachexpertinnen und -experten Bilanz zu ziehen und Ideen für die künftige Umsetzung des Weltaktionsprogramms BNE (WAP) zu entwickeln. Die Diskussionsergebnisse, Ideen und Forderungen wurden in die „Berliner Erklärung – Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung – Beiträge der Zivilgesellschaft zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und zur Zukunftscharta des BMZ“ aufgenommen.

„Die Berliner Erklärung“, die unter <http://venro.org/publikationen/?topic=7#> eingesehen werden kann, führt konkrete Vorschläge auf, wie die angesprochenen Bereiche des WAP gestaltet werden sollen, z.B. durch die Berufung von BNE-Berichterstattenden in allen parlamentarischen Ausschüssen, der Einbeziehung von Jugendlichen als aktive Gestaltende des Zukunftsdiskurses (z.B. als Teilnehmende eines nationalen Steuerungsgremiums zur Durchführung des WAP) und der Errichtung eines Zukunftsfonds zur strukturellen und projektübergreifenden Förderung für BNE-Projekte.

Die „Berliner Erklärung“ wurde in der nationalen Abschlusskonferenz am 29. und 30. September 2014 in Bonn als

Empfehlung übergeben und floss in das Abschlussdokument dieser Konferenz ein. Die „Bonner Erklärung“, Ergebnis der nationalen Abschlusskonferenz, hält fest, dass „BNE (...) eine neue Bildungskultur, eine neue inhaltliche und methodische Richtung für das Lehren und Lernen [markiert]“¹, bleibt aber bei den Empfehlungen bezüglich des Weltaktionsprogrammes eher abstrakt. Nichtsdestotrotz sind in dem Dokument Passagen der „Berliner Erklärung“ wiederzuerkennen, was aus unserer Sicht bedeutet, dass die Überlegungen aus der Zivilgesellschaft zur Gestaltung des Weltaktionsprogrammes auf nationaler Ebene angekommen sind. Betont wurde von VENRO-Seite zusätzlich, dass bei der nationalen Umsetzung des WAP eine übergreifende Zusammenarbeit sowohl in der Zivilgesellschaft als auch in den entsprechenden Ministerien und offiziellen Organen besonders wichtig sei. Hierfür sei es notwendig, im Bereich BNE einen gemeinsamen Umsetzungsplan mit konkreten Zielen und Indikatoren zu gestalten, für welchen sich alle beteiligten Akteure stark machen müssen². Kollektive Anstrengungen und gemeinsames Gestalten sind Schlüssel, um den Herausforderungen einer globalisierten Welt zu begegnen und immer weiter in Richtung einer nachhaltigen, inklusiven, und sozial-gerechten Entwicklung zu steuern.

Die gesamte Abschlussdokumentation der Berliner Konferenz, inklusive der Verschriftlichung der einzelnen Beiträge und Arbeitsgruppenergebnisse, stehen in der VENRO-Mediathek (<http://venro.org/mediathek/>) zum Download zur Verfügung.

Anmerkungen

1 Siehe Bonner Erklärung unter http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/20141002_Bonner_Erklärung_2014.pdf, (23.10.2014).

2 Siehe VENRO-Pressemitteilung vom 30. September 2014 unter <http://www.venro.org/fileadmin/Presse-Downloads/2014/PM-10-2014.pdf> (27.10.2014).

Stefanie Heise, World University Service
infostelle3@wusgermany.de, www.wusgermany.de

Ein unerwarteter Blick auf Afrika. Fotoausstellung „Sichtwechsel“ zeigte in Heidelberg die urbane Seite des Kontinents

Afrikanische Großstadtbewohner und -bewohnerinnen geben mit ihren eigenen Fotografien Einblick in ihr urbanes Leben: Die Fotoausstellung „Sichtwechsel – Stadtbilder aus Afrika“ zeigte im September in den Breidenbach Studios in Heidelberg eine Seite des Kontinents, die viele Menschen in Deutschland nicht kennen: das Großstadtleben in beeindruckenden Metropolen. Organisiert haben das Projekt ehemalige „weltwärts“-Freiwillige, die selbst ein Jahr in einem sogenannten Entwicklungsland gelebt haben. Sie wollen mit der Ausstellung Klischees hinterfragen, die das Afrika-Bild in der öffentlichen Wahrnehmung prägen.

Afrika – dieser Kontinent steht für viele vor allem für Kriege und Krankheiten. Dass die Wirtschaft in afrikanischen Ländern boomt und beeindruckende Großstädte entstehen, ist dagegen nur wenigen bekannt. Eine Gruppe ehemaliger „weltwärts“-Freiwilliger hat nun den Versuch unternommen, mit einer Ausstellung dieses von Vorurteilen geprägte Bild Afrikas zu hinterfragen. Sie präsentierten deshalb bei „Sichtwechsel – Stadtbilder aus Afrika“ Fotografien, die ihnen die Bewohner und Bewohnerinnen der Metropolen Addis Abeba (Äthiopien), Lagos (Nigeria) und Kigali (Ruanda) zugeschickt hatten. Die Bilder zeigen das Leben in pulsierenden Großstädten aus dem Blickwinkel der Bevölkerung.

„Als ich von meinem einjährigen Freiwilligendienst in Kamerun zurückkehrte, war ich schockiert, wie viele Leute davon ausgingen, ich hätte dort in einer Lehmhütte gewohnt“, erklärt die Koordinatorin des Projekts, Leslie Peters, ihre Motivation. Die anderen ehemaligen Freiwilligen berichten von ähnlichen Erfahrungen. Deshalb begannen sie, eine Ausstellung zu planen, um dem stereotypen Bild des afrikanischen Kontinents etwas entgegenzusetzen. Wichtig war ihnen dabei, dass nicht sie als Außenstehende Fotos aussuchen und sagen: So ist Afrika. Stattdessen sollten die Bewohner und Bewohnerinnen der Städte selbst zeigen, was ihr urbanes Leben ausmacht. Die ehemaligen Freiwilligen schickten einen Aufruf zur

Teilnahme in die Großstädte und baten Institutionen wie lokale Zeitungen oder Goethe-Institute, ihre Ausschreibung öffentlich zu machen. Mit welchem Medium sich die Großstadt-Atmosphäre am besten einfangen lässt, sollten die Teilnehmenden selbst entscheiden. „Wir hatten keine Ahnung, ob wir fünf Einsendungen erhalten würden – oder fünfhundert“, erinnert sich Peters.

257 Beiträge kamen am Ende zusammen, zum allergrößten Teil Fotografien, aber auch Gedichte und eine Kurzgeschichte. Die ehemaligen Freiwilligen stellten aus dieser Sammlung mit Unterstützung der Leiterin des „Jungen Museums Speyer“, Catherine Biasini, die Ausstellung „Sichtwechsel“ zusammen. Finanziert wurde das Projekt von „Engagement Global – Service für Entwicklungsinitiativen“ im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie dem „Fonds Soziokultur“. Horst Köhler, früherer Bundespräsident, unterstützte das Projekt mit einem Editorial. „Die Ausstellung ‚Sichtwechsel‘ will uns einen neuen, frischen Blick auf Afrika ermöglichen. Sie kann beitragen, die Bilder in unserem Kopf langsam zu verändern“, schrieb er darin.

318 Besucherinnen und Besucher konnte „Sichtwechsel“ während der zehn Öffnungstage verzeichnen. Die Reaktionen des Publikums waren überaus positiv, so dass die Veranstalter sich in ihrem Plan bestärkt sehen, die Bilder auch an Organisationen in anderen Städten zu verleihen, um dort ebenfalls einen „Sichtwechsel“ zu ermöglichen.

Wie es mit dem Projekt weitergeht, können Sie unter www.sichtwechsel-ausstellung.de und auf der Facebook-Seite „WinDMannheimHeidelberg“ verfolgen.

Sören Götz

wind.mannheim-heidelberg@posteo.de

Rezensionen

Michael W. Apple (2013): Can education change society? New York: Routledge. 200 S., 34,00\$.

„Can education change society?“ – der Titel des Buches mag manchen ZEP-Lesenden mit Blick auf die ZEP 1/2-2009 bekannt vorkommen. Apple bietet in seiner Publikation über acht Kapitel hinweg eine mehrperspektivische, positiv konnotierte Auseinandersetzung mit dieser Frage. Er beginnt mit einem historischen Zugang und reflektiert zunächst die Ansätze von Freire, Counts, Du Bois und Woodson. Danach skizziert Apple mit den schulbezogenen Demokratisierungsansätzen der „Popular Administration“ in Porto Algere und dem Einfluss von Wal-Mart auf Akteurskonstellationen und Bedeutungskonstruktionen schulischer Bildung zwei Beispiele, an denen das transformatorische Potenzial von Erziehung und Bildung in der Gesellschaft deutlich wird. Das Buch endet mit einem zusammenfassenden Fazit des Autors. Apple hat mehrfach zu Fragen der gesellschaftlichen Bedeutung von Erziehung publiziert. Doch dieses Buch ist anders: Hier erwartet den Leser/die Leserin keine theoretische Abhandlung, sondern eine stringente Zusammenstellung von Überlegungen und Beispielen, die zur eigenen Reflexion über diese Frage anregen. Sehr lesenswert!

Claudia Bergmüller

Göpfert, Mirco/Noll, Andrea (2013): Disziplin und Kreativität an ghanaischen Internatsschulen. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel Verlag. 156 S. 19,90€. Bezug unter www.brandes-apsel-verlag.de

Die Autoren Mirco Göpfert und Andrea Noll verfolgen mit ihrer Studie das Ziel ein „umfassendes“ (S. 17) Werk der Schulforschung für Nordghana vorzulegen. Hierzu betrachten sie ein Mädchen- und ein Jungeninternat in Ghana hinsichtlich der Umsetzung von Erziehungszielen zur Disziplin und Kreativität. Beide Schulen gehören einem katholischen Missionsorden an und wurden nach dem Modell der britischen public school organisiert. Forschungsleitend sind für die Fragestellung besonders die Zusammenhänge zwischen den Kategorien Geschlecht und Disziplin sowie die Suche nach Bedingungen, die die Aneignungsprozesse von Disziplin und Kreativität anregen bzw. hemmen. Mit dieser Fragestellung schließt diese ethnografische Studie an ein wichtiges Problem der Erziehung in Subsahara-Afrika an, nämlich der Erziehung zur Selbstständigkeit.

In einer rahmenden Einleitung beschreiben die Autoren das methodische Vorgehen mit besonderem Blick auf die Spezifika der ethnografischen Schulforschung. Als Kontext wird daraufhin die Entwicklung der Schulbildung in Nordwestghana historisch beleuchtet, begonnen bei den kolonialgeschichtlich bedingten Unterschieden der Schulbildung zwischen Nord- und Südghana. Der Hauptteil gliedert sich entlang der Ergebnisdarstellung in die folgenden Themenbereiche: Disziplinierung, Freiräume, Erziehungsideale und Schule als Ort

komplexer Liminalität. Im Folgenden wird der Fokus vor allem auf die Bildungschancen für Mädchen sowie die geschichtliche Entwicklung der beiden Internatsschulen gelegt. Der Schulalltag wird intensiv an den zwei Einzelschulen analysiert. Anhand der ethnografischen Methode wird der Prozess der Disziplinierung in einem Fallbeispiel nachgezeichnet. In den Ergebnissen zeigt sich, dass vor allem soziale Positionsvergabe und Kontrolltechniken zu beobachten waren. Des Weiteren zeichnen die Autoren die Handlungsspielräume der Schüler/-innen nach. Auch die Erziehungsziele der beiden Internatsschulen werden genauer dargestellt, wodurch Unterschiede – auch im Unterricht z.B. in Form differenter Schulbücher – aufgezeigt werden. Am Mädcheninternat steht nach wie vor trotz der Förderung nationaler Führungseliten die Ausbildung in Hauswirtschaft im Vordergrund. Ziel der Internate sei die Loslösung von der dörflichen Welt durch den Eintritt in die (Internats-)Schule und damit einhergehend die Vorbereitung auf die Möglichkeit eines aufgeklärten und verantwortlichen Lebens als Staatsbürger/-in (vgl. S. 150). Außerdem werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Erziehung in den beiden Internatsschulen herausgearbeitet. Deutlich unterschiedlich zwischen beiden Internaten ist der Umgang mit den Geschlechterrollen der Schüler/-innen sowie mit den hierarchischen Strukturen innerhalb der Schülerschaft.

Die Kapitel werden durch insgesamt 23 Schwarz-weiß Abbildungen, wie Karten, Bilder und Schulbuchseiten, ergänzt. Somit wird ein visueller Zugang zur Thematik erschlossen, mit dem die inneren Bilder der Lesenden zum ghanaischen Internatsschulwesen angeregt werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Publikation einen vertieften Einblick in das Spannungsverhältnis von Disziplin und Freiheit im spezifischen Kontext von nicht staatlichen Internatsschulen in Ghana ermöglicht. Die Studie basiert auf zwei Masterarbeiten und ist in deren Reichweite und methodischem Design als solche einzuordnen. Anerkennung verdient diese empirische Studie dafür, dass sie Anregungen für weitere Forschung liefern kann – insbesondere mit Blick auf den nicht staatlichen Schulkontext in Subsahara-Afrika, der aufgrund seiner in den letzten Jahrzehnten steigenden Bedeutung für den aktuellen Diskurs hochrelevant ist.

Simone Beck und Linda Plinzler

Engelhardt, Marc (2012): „Somalia – Piraten, Warlords, Islamisten“. Frankfurt am Main. Brandes & Apsel Verlag. 248 S. 24,90€.

Marc Engelhardt vollführt mit „Somalia – Piraten, Warlords, Islamisten“ einen beeindruckenden Rundumschlag zur Geschichte Somalias und der gegenwärtigen Lage dieses Staates. Es werden die relevanten Charakterisierungen der Region, wie die Piraterie, der islamistische Terror sowie Hungersnöte dargestellt und diese gleichzeitig historisch in die Geschichte der

Region am Horn von Afrika von der Kolonialzeit bis zur Gegenwart kontextualisiert. Der in Genf lebende freie UN-Korrespondent betrachtet Konflikte von mehreren Blickpunkten aus wenn er z.B. bei der Betrachtung der Herrschaft islamischer Gerichtshöfe nicht nur die Sicht auf diese Islamisten und von ihnen beschreibt, sondern auch die der Exilregierung, Nachbarstaaten, weiterer internationaler Staaten und Akteure und die der Bevölkerung in den Blick nimmt.

Engelhardts Portrait von Somalia ist trotz des Umfangs und der Themendichte angenehm zu lesen. Es ermöglicht tiefe Einblicke in die innersomalischen Konflikte und Strukturen, wie das Netz somalischer Clanfamilien oder das international vernetzte System der Piraterie, setzt diese jedoch immer in den Kontext der gesamten Region und der von außen einwirkenden Akteure. Engelhardt versucht das undurchdringlich wirkende Problemgeflecht Somalias klar darzustellen, Lösungsansätze zu beschreiben und somit den Sachverhalt multiperspektivisch aufzuzeigen. Ein hehres Ziel, wenn man bedenkt, dass jeder der vielen Akteure in Somalia seine eigene Propaganda streut. Leider bleibt die Darstellung Engelhardts ohne die Angabe von Quellen und Belege, weshalb sie nicht nachprüfbar bzw. rückführbar sind. Dennoch faszinieren Engelhardts Darstellungen, die manchmal eher wie ein Krimi wirken. Ohne Dramatisierung konfrontiert Engelhardt den Leser mit der grausamen und hoffnungslos wirkenden Realität Somalias. Den externen Akteuren, insbesondere der USA und den EU-Staaten stellt er dabei ein vernichtendes Zeugnis aus, welches die Ausbeutung Somalias, das aktive Schüren von Konflikten zu eigenen Zwecken und die scheinheilige und gleichzeitig stümperhafte Unterstützung aufdeckt. Alles in allem schafft Engelhardt einen sehr guten Einblick in Somalias vielfältige Problemfelder. Eine sehr gute Einstiegslektüre für Interessierte in die Thematik rund um Somalia und internationale Politik, auch wenn auch diese Position aufgrund der mangelnden Quellenbelege nur schwer nachprüfbar bzw. nachvollziehbar ist.

Markus Ziebarth

Bettina Kurz/Doreen Kubeck (2013): Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen. Berlin: PHINEO gAG. Kostenloser Download unter: <http://www.phineo.org/publikationen>.

Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt (Hg.) (2013): Evaluation und Optimierung kultureller Angebote. Theorie und Praxis im Dialog. Münster: LIT Verlag. 205 S., 19,90€.

Stewart I. Donaldson/Tarek Azzam/Ross F. Connor (Hg.) (2013): Emerging Practices in International Development Evaluation. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 268 S., 42,00\$.

Stewart I. Donaldson (2013): The future of evaluation in society: A tribute to Michael Scriven. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 200 S., 42,00\$.

Das Thema „Evaluation“ hat in der entwicklungspolitischen (Inlands-)Arbeit an Aktualität bisher nichts eingebüßt – im Gegenteil. Die Herausforderungen an Evaluation steigen: die zunehmende Wirkungsorientierung, die Forderung nach einem besseren Transfer von Evaluationsergebnissen in die Pra-

xis, nach partizipativeren Evaluationsprozessen oder auch die steigende Komplexität mancher Evaluationsvorhaben erfordern ein neues Nachdenken über Ansätze, Konzepte und Prinzipien von Evaluation. Vier Publikationen, die für dieses Nachdenken interessant sein dürften, werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Das „Kursbuch Wirkung“, herausgegeben von PHINEO gAG in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung, richtet sich explizit an Praktiker/-innen, die einen niedrigschwelligen Einstieg in das Thema Wirkungsevaluation suchen. In einer sprachlich und grafisch sehr ansprechenden Form wird der Leser/die Leserin in den drei aufeinander aufbauenden Kapiteln „Wirkung planen“, „Wirkung analysieren“, „Wirkung verbessern“ mit zentralen Schritten der Wirkungsevaluation vertraut gemacht. Fragen danach, was Wirkungen überhaupt sind und welche Logik dem Nachdenken über Wirkungen zugrunde liegt, werden ebenso thematisiert wie das Aufstellen geeigneter Wirkungsindikatoren, die Auswahl geeigneter Instrumente zur Wirkungserfassung und die Auswertung von Daten. Den Abschluss des Buches bilden Überlegungen, wie Evaluationsergebnisse so kommuniziert werden können, dass organisationales Lernen möglich wird, und Projekte eine noch größere Breitenwirksamkeit erzielen können. Vor allem für diejenigen, die vor der Herausforderung stehen, sich selbst evaluieren zu wollen oder zu müssen, ist diese Lektüre sehr empfehlenswert.

Eine ebenfalls um Praxisbezug bemühte Lektüre bietet sich mit der Publikation „Evaluation und Optimierung kultureller Angebote. Theorie und Praxis im Dialog“. In diesem Buch wird Einblick in den Ansatz und die Methoden eines universitären Forschungsprojektes der Leibniz Universität Hannover gegeben, in dessen Rahmen unter Beteiligung von Studierenden unterschiedliche Angebote zur Förderung kultureller Bildung evaluiert wurden. Wer einen stringenten Forschungsbericht erwartet, wird etwas enttäuscht. Wer jedoch methodische Anregungen für Evaluationen im Bereich kultureller Bildung sucht, findet hier vor allem mit Blick auf Möglichkeiten der Kompetenzmessung, der Analyse subjektiver Deutungsmuster sowie der Videoanalyse zur Optimierung pädagogischer Angebote praxisbezogene Anregungen.

Die Publikation „Emerging Practices in International Development Evaluation“ zeigt Perspektiven der Evaluation internationaler Entwicklungsarbeit auf. Herausgegeben in der Reihe „Evaluation and Society“, wird mit diesem Buch darauf abgezielt, „to enhance learning in development and philanthropy by advancing concepts that can guide practitioners and support understanding in international development evaluation“ (S. 2). In insgesamt 13 Beiträgen werden zunächst allgemeine Herausforderungen für die Verbesserung von Evaluationen im Feld der internationalen Entwicklungsarbeit sowie spezifische Probleme in der Durchführung von Evaluationen in Entwicklungsländern skizziert. Danach wird der Fokus auf einzelne Evaluationsbereiche gelegt und nacheinander die Evaluation von Unternehmensleistungen (OPA), von Capacity Development, von politischem Einfluss, von Netzwerken und Partnerschaften, von Koalitionen, von nachhaltiger Entwicklung und der Implementation von Innovationen thematisiert. Abschließend geben die Herausgeber einen Ausblick darauf, wie zukünftige Entwicklungen in der Evaluation internationaler Ent-

wicklungsarbeit aussehen könnten. Jeder dieser Beiträge enthält wertvolle Ansätze und Ideen, die die Durchführung von Evaluationen sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht weiter voranbringen können.

Last but not least „The future of evaluation in society“: Dieses von Stewart I. Donaldson herausgegebene, Michael Scriven gewidmete Buch vereint Beiträge angesehener Autorinnen und Autoren wie Hospon, Kirkhart, Scriven, Patton, Stake, Stufflebeam oder Donaldson selbst, die in ihren Beiträgen Fragen der Zukunft von Evaluation bearbeiten. Dabei wird in (fast) jedem der Beiträge auch Bezug auf die für Evaluation wegweisenden Überlegungen Scrivens genommen. Dieses ebenfalls sehr anregungsreiche Buch sei all jenen empfohlen, die nicht nur ein rein praktisches, sondern auch theoretisches Interesse an Evaluation haben.

Claudia Bergmüller

Schwarz, Ingrid/Schrüfer, Gabriele (Hg.) (2014): „Vielfältige Geographien“. Waxmann Verlag. 192 S., 29,90€.

Der vorliegende Sammelband mit seinen neun Beiträgen ist das Ergebnis des Deutschen Geographentags in Passau 2013. Das ebenso knappe wie instruktive Vorwort (S. 5f.) informiert über Ziel und Themenschwerpunkte des Sammelbandes. Als Ziel wird die Weiterentwicklung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde anvisiert. Die zentrale Herausforderung hierfür stellen interdisziplinäre Zugänge zu diesem Fach dar. Wie schon im pluralisch formulierten Titel und Untertitel des Werkes angekündigt, umspannt das Themenfeld viele Bereiche: Global Citizenship, Diversität, Nachhaltigkeit, Gender Budgeting, Globales und Interkulturelles Lernen, Werte- und Raumkonzepte. Überblickt man das Gesamtwerk, kann man feststellen, dass es in beeindruckender Weise gelungen ist, einen interdisziplinären Bogen zu spannen um die zahlreichen im Vorwort genannten Themenfelder. Hervorgehoben werden sollen folgende Aspekte, die sich als roter Faden durch den Sammelband ziehen:

- **Didaktische und praktische Ausrichtung**
LehrerInnen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) wird zugute kommen, dass der Sammelband durchgehend didaktisch und unterrichtspraktisch angelegt ist. Die didaktische Grundstruktur wird im ersten Beitrag (I. Schwarz) anhand der drei Dimensionen der Lehr-/Lerninhalte dargestellt (S. 13–16): Neben dem Fachwissen kommen dem Handeln (Kompetenzen) und der Reflexion (Werte/Haltungen) gleichrangige Bedeutung im Unterricht zu. Gleichzeitig plädiert sie für Methodenvielfalt (S. 19–21). Dazu finden sich in mehreren Beiträgen gut nutzbare Beispiele, z.B.: Geocaching (S. 21–27); problem-based learning (S. 66); Mystery-Methode und Dilemmadiskussion (S. 102f.). Auf diese vielfältige Weise soll eben nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch entsprechendes Handeln angeregt und die Reflexion stimuliert werden. Der Gewinn für die Schülerinnen soll im „empowerment“ bestehen (S. 86f.).
- **Die normative Dimension des Unterrichts**
In mehreren Beiträgen (vgl. St. Applis; C. Meyer; R. Hof-

mann/E. M. Ulrich-Riedhammer; G. Schrüfer/G. Obermaier) werden die normativen Gehalte des GW-Unterrichts transparent dargelegt. Zu diagnostizieren ist eine Hinwendung des Faches GW zu Ethik und Moral („ethical turn“; S. 161f.). Das wichtigste Ziel in diesem Bereich scheint die Förderung der ethischen Urteilskompetenz zu sein (S. 126f.; 166f.). Neben Werte-Bildung (S. 135–151) gilt auch noch der Abbau bzw. die Minderung von Ungerechtigkeit als Ziel eines derartigen Unterrichts (S. 105). Die Kultivierung der pädagogisch zentralen ethischen Urteilsfähigkeit soll durch Reflexion von kulturellen Werturteilen stimuliert werden. Durch die Bearbeitung der normativen Dimension des GW-Unterrichts werden mithin die zweite und dritte Säule des didaktischen Grundmodells, Handeln und Reflexion, realisiert.

- **Bildungsbedeutung**
Auch wenn keine explizite Diskussion um ein pädagogisch angemessenes, über die durchschnittlich-alltägliche Verwendung dieses Begriffs erhabenes Bildungsverständnis geführt wird, kann doch konstatiert werden, dass gerade durch die unterrichtliche Bearbeitung der normativen Dimension, also durch den Einschluss der ethischen Aspekte, der Anschluss an die allgemeine Pädagogik gelingt, was zumindest in einem Beitrag von dessen Titel her intendiert ist (vgl. St. Applis; S. 101ff.). Durch kritische Reflexion moralischer Urteile soll es zu einer Abwendung von Essentialisierungen im Sinne absoluter Wahrheitsansprüche kommen (R. Hofmann & E. M. Ulrich-Riedhammer, S. 158). Ein derartiger Anspruch entspricht einem hoch elaborierten Bildungsverständnis, wie es vor allem im Rahmen der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik erschlossen worden ist.
- **Forschung**
Ein wichtiges Kennzeichen dieses Ansatzes ist die forschungsbasierende (vgl. St. Applis; R. Hofmann/E. M. Ulrich-Riedhammer; G. Schrüfer/G. Obermaier). Als Methode der Wahl dient in mehreren Beiträgen die Gruppendiskussion nach der dokumentarischen Methode (S. 119–126; S. 163–166; S. 175). Dazu kommen noch Interviews mit inhaltsanalytischer Auswertung (vgl. S. 175f.). Ziel der Forschung ist einerseits die Evaluierung des Unterrichts bzw. Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die gesteckten Ziele erreicht werden können. Andererseits sollen auf Basis der Forschung auch entsprechende Unterrichtsmaterialien generiert werden (S. 174). Damit schließt sich der Kreis zur grundlegenden didaktischen und praktischen Orientierung.

Allen Lehrer/inne/n im Fach GW sei dieser Sammelband daher empfohlen. Die SchülerInnen können sich über einen derartigen Unterricht freuen.

Oskar Dangel

Medien

(red.) Globales Lernen: Die UNESCO hat 2014 das Handbuch „Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century“ herausgegeben. Fragen, die darin erörtert werden, reichen von Begriffsbestimmungen was unter Global Citizenship Education verstanden werden kann bis zu Überlegungen zu Implementierungsmöglichkeiten dessen in Bildungseinrichtungen. Die kostenlos herunterladbare Lektüre ist in englischer Sprache, das deutsche Pendant hierzu ist das Handbuch „Leitlinien Globales Lernen“ des Nord-Süd-Zentrums des Europarats von 2012. Weitere Infos unter: www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/global_citizenship_education_preparing_learners_for_the_challenges_of_the_twenty_first_century/#.U75xLPI_s1J.

(red.) Internetplattform „gesichter-afrikas.de“: Die Plattform ist ein Projekt der EXILE Kulturkoordination und bietet ein reiches Spektrum an Material zum gesamten Kontinent Afrika. Länderinformationen, Unterrichtsmaterial, Musik-, Film- und Literaturtipps, sowie ein vielseitiges Bildrepertoire. Der überwiegende Teil des Materials ist von afrikanischen Autoren und Künstlern. Mehr Infos unter: www.gesichter-afrikas.de

(red.) 55 Gründe für mehr Nachhaltigkeit: Studierende des Masterstudiengangs Wirtschaftspsychologie an der Universität Bremen haben unter der Leitung von Prof. Dr. Georg Müller-Christ und Dr. Anna Katharina Liebscher ein Buch „55 Gründe für mehr Nachhaltigkeit“ zusammengestellt. Sie wollen damit die komplexe Thematik anschaulich an kleinen Beispielen darstellen. Das Buch ist im Nomos-Verlag erschienen. ISBN: 978-3-8487-0945-8.

Veranstaltungen

(red.) Schulaktionstage: Der Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB) e.V. bietet Aktionstage „FAIR macht Schule!“ zu den Themen nachhaltiger Konsum und Sozial- und Umweltstandards an. Schüler/-innen können Kompetenzen im Sinne des Globalen Lernens erwerben und erarbeiten Handlungsmöglichkeiten im privaten, schulischen und öffentlichen Bereich für eine zukunftsfähige Weltgesellschaft. Infos und Kontakt unter: www.dachverband-entwicklungspolitik-bw.de/web/cms/front_content.php?idart=926.

(red.) Internationale Wochen gegen Rassismus 2015: Vom 16. bis 29. März 2015 finden die „Internationalen Wochen gegen Rassismus“ die vom Interkulturellen Rat in Deutschland durchgeführt werden statt. Gemeinsam mit 70 anderen Einrichtungen werden die Aktionswochen gestaltet. Weitere Infos unter: <http://www.internationale-wochen-gegen-rassismus.de/>

(red.): FAIR HANDELN: Vom 09.04.– 12.04.2015 öffnet die siebte Internationale Messe für Fair Trade und global verantwortungsvolles Handeln auf dem Messegelände in Stuttgart ihre Tore. Es werden Themen wie Fairer Handel, Entwicklungszusammenarbeit, Nachhaltiger Tourismus, Nachhaltiges Finanzwesen und Corporate Social Responsibility (CSR) in den Blick genommen. Die Messe bietet hierzu sowohl eine Verkaufsplattform und als auch ausführliche Informationen und eine Kontaktbörse. Die Messe richtet sich an Aktive aus Weltläden, an kirchliche und staatliche Institutionen, an Verbände, Vertreter aus Politik und Gesellschaft, an Groß- und Einzelhändler und interessierte Konsumenten. Mehr Infos unter: <http://www.messe-stuttgart.de/de/fairhandeln/>

Sonstiges

(red.) Lehrerpartnerschaft: Die Stiftung Partnerschaft mit Afrika e.V. hat ein Pilotprojekt, in Form eines deutsch-afrikanischen Austausch- und Ausbildungsprogramms für Lehramtsstudierende gestartet. „Teaching for Partnership“ bietet Studierenden die Möglichkeit ein sechs bis achtwöchiges Praktikum in Kenia zu machen und dort an einer Schule zu unterrichten, sowie web-basierte Lehr- und Lerneinheiten zu erarbeiten. Weitere Infos: www.comenga.net/aktionsraeume/schule/aus-und-fortbildung-fuer-angehende-lehrerinnen.

(red.) MISEREOR-Fastenaktion 2015: Die diesjährige Fastenaktion steht unter dem Leitwort „Neu denken! Veränderung wagen.“ und macht damit auf die Auswirkungen des sich verändernden Klimas weltweit aufmerksam. Im Mittelpunkt stehen beispielhaft Fischerfamilien, die an den Küsten der Philippinen leben. Für die Bildungsarbeit stellt Misereor Materialien für Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I zur Verfügung. Infos unter: <http://www.misereor.de/aktionen/fastenaktion.html>