



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen“

verfasst von / submitted by

Iris Hanebeck, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Petra Dannecker

Inhalt

1	EINLEITUNG.....	3
1.1	MOTIVATION UND ZUGANG ZUM THEMA	6
1.2	FORSCHUNGSFRAGE UND AUFBAU DER ARBEIT	12
1.3	METHODOLOGIE DER ARBEIT	13
2	GLOBALES LERNEN	20
2.1	HISTORIE DES KONZEPTS GLOBALEN LERNENS	24
2.2	FINANZIERUNG VON GLOBALEM LERNEN IN ÖSTERREICH	26
2.3	ORGANISATIONEN IN ÖSTERREICH	27
2.4	DISKURSDEBATTEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	28
2.5	ZUKUNFTSSORGEN DER LIBERAL-HUMANISTISCHEN GLOBALES-LERNEN-SZENE	30
3	POSTKOLONIALE THEORIEN	35
3.1	GLOBALES LERNEN TRIFFT POSTKOLONIALE KRITIK.....	37
3.1.1	INTERNATIONALER DISKURS.....	37
3.1.2	DEUTSCHSPRACHIGER DISKURS	38
3.1.3	ERSTE REAKTIONEN VON GLOBALES-LERNEN-VERTRETER_INNEN AUF POSTKOLONIALE KRITIKEN	39
4	KRITIKEN	42
4.1	EUROZENTRISMUS IM GLOBALEN LERNEN	42
4.1.1	ZUSAMMENHANG VON AUFKLÄRUNG UND RASSISMUS	44
4.1.2	ZUR FRAGE DES MENSCHENRECHTSDISKURSES IM GLOBALEN LERNEN	46
4.2	PROBLEMATISCHE KONZEPTE UND BEGRIFFLICHKEITEN IM GLOBALEN LERNEN	49
4.2.1	NACHHALTIGE ENTWICKLUNG	49
4.2.2	GLOBALISIERUNG UND WELTGESELLSCHAFT	53
4.2.3	GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE	55
4.2.4	KULTURVERSTÄNDNIS	57
4.2.5	RASSISMUS	61
4.3	UMGANG MIT GESCHICHTE UND KOLONIALISMUS.....	64
4.4	KONSTRUKTION VON IDENTITÄTEN.....	70
4.4.1	ZIELGRUPPE	72
4.5	AKTEUR_INNEN.....	75
4.6	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN UND ZIELE VON GLOBALEM LERNEN	80
4.6.1	SPENDENSAMMELN	81
4.6.2	EIN ANDERER KONSUM	82
4.6.3	INTERKULTURELLER KONTAKT UND WISSEN ÜBER DEN GLOBALEN SÜDEN VERMITTELN.....	84
5	CONCLUSIO	86
5.1	PERSÖNLICHES RESÜMEE	91
6	LITERATURVERZEICHNIS	95

1 Einleitung

Wir leben alle in einer postkolonialen Welt, nicht nur jene Menschen in und aus ehemals kolonialisierten Gebieten. (Eckert/Randeria 2009: 11)

Politische Bildung, gerade wenn sie auf die Veränderung von Einstellungen und Verhalten zielt, muss nachweisen können, dass sie nicht nur gut gemeint, sondern auch den Anforderungen entsprechend konzeptioniert ist. (Geißler-Jagodzinski 2007: 46)

Das pädagogische Konzept Globales Lernen erfreut sich zunehmender Verbreitung und steigender Beliebtheit. Dies zeigt sich an den zahlreichen Organisationen, die Angebote im Lernbereich Globales Lernen anbieten einerseits und der Fülle an Materialien andererseits¹. In Schulen sind Projekte des Globalen Lernens kaum mehr wegzudenken. Globales Lernen ist ein Ansatz, der in ganz Europa zu finden ist und sich in dem paneuropäischen Netzwerk GENE (Global Education Network in Europe) auch zunehmend vernetzt. (vgl. Hartmeyer/Wegimont 2016) Globalem Lernen wird in den Grundlagentexten, wie auch den meisten Masterarbeiten an deutschsprachigen Universitäten eine zentrale Rolle in zukünftigen Bildungsfragen zugeschrieben. Dabei ist die durchgängig positive Bewertung für diesen Bildungsansatz auffallend. Eine postkoloniale Betrachtung von Globalem Lernen ergibt aber ein vielschichtigeres Bild und zeigt grundlegende Probleme auf (Castro Varela/Heinemann 2016: 17). Bisher sind diese kritischen Interventionen in der deutschsprachigen Szene des Globalen Lernens kaum beantwortet oder diskutiert worden, obwohl die Kritiken schwerwiegend sind. In den Internetportalen zu Globalen Lernen – die erste Adresse für Interessierte aus Theorie und Praxis – sucht man bislang vergeblich nach diesen. Dabei wäre eine Auseinandersetzung mit diesen inhaltlich vielversprechend. Denn Bildung ist nie harmlos oder neutral, sondern immer in Herrschaftspraxen eingebunden. (Castro Varela/Heinemann 2016: 17)

Globales Lernen ist aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen, welche es seit rund 60 Jahren gibt. In vielen Fällen begleiten Programme der entwicklungspolitischen Bildung Projekte der Entwicklungszusammenarbeit. In den 1990er Jahren hat sich das Konzept des Globalen Lernens herausgebildet, welches im Zeichen der nachhaltigen Entwicklung auf die Herausbildung einer solidarischen Weltgesellschaft setzt. (Scheunpflug 2012: 89) Dabei steht der Kompetenzerwerb für die Lernenden im Mittelpunkt. „Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenzen im Zeichen weltweiter Solidarität.

¹ Vgl. Internetportale zu Globalem Lernen in Deutschland und Österreich.

Es soll dazu befähigen, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden“ (Kübler 2007: 45). In der pädagogischen Praxis würden weiterhin Inhalte der Entwicklungszusammenarbeit dominieren, so Kübler (ebd.). Die Organisationen, welche Globales Lernen anbieten, hängen konzeptionell wie finanziell eng mit dem Entwicklungssektor zusammen. Zudem ist ein starker kirchlich-katholischer Einfluss im Bereich Globales Lernen zu erkennen (Hartmeyer 2016). Die Akteur_innen der deutschsprachigen Globales- Lernen-Szene sind der weißen, akademischen Mittelschicht zuzurechnen (Geißler-Jagodzinski 2007: 42), meist mit ähnlichen Erfahrungen im friedenspolitischen Engagement (Scheunpflug 2012). Globales Lernen wird überwiegend in Form von Projekten an Schulen angeboten und von Entwicklungsorganisationen durchgeführt. Die Inhalte dieser Angebote variieren, was stark mit den unterschiedlichen Akteur_innen und Organisationen zusammenhängt, die die Programme und Projekte anbieten. Diese Beliebigkeit in Auswahl und Art der Programme wird dadurch begünstigt, da bis heute eine einheitliche Definition von Globalem Lernen aussteht (ebd.) Referent_innen im Globalem Lernen brauchen keine formelle Ausbildung zu machen, weder pädagogisch noch inhaltlich sind einheitliche Qualifikationen erforderlich. „Die Tatsache, sich engagieren zu wollen und/oder im Ausland gewesen zu sein, reicht in Kombination mit kurzen Methodentrainings oft als Zugangsvoraussetzung aus, Bildungsangebote durchführen zu können.“ (Glokal e.V. 2013: 35) Viele dieser Trainer_innen arbeiten ehrenamtlich. Auffallend ist die Abstinenz von Trainer_innen of Color in den Programmen des Globalen Lernens (ebd.).

In postkolonialen Analysen wird das liberal-humanistische Bildungs-, Wissenschafts- und Erziehungsverständnis im Globalen Lernen kritisiert. Kritiker_innen bemängeln die klischeehaften und stereotypen Repräsentationstechniken in Programmen des Globalen Lernens und attestieren Globalem Lernen zudem eine unfundierte theoretische Auseinandersetzung um Begriffe und Theorien, eine fehlende Analyse und Fokussierung auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Konstruktion der sogenannten *Anderen*. Rassismus und exotisierende Bildwelten würden sich durch Materialien und Methoden des Globalen Lernens ziehen (Glokal e.V. 2013). Zudem werden Subjektkonstruktionen anhand eines essentialistischen Kulturverständnisses kritisiert, welches Lernende in passiv/aktiv und Objekt/Subjekt unterteile. Dadurch kommt es immer wieder zu einer Trennung zwischen den Lernenden und jenen, über die gelernt werden soll (ebd.).

Während die deutschsprachige Globales-Lernen-Szene selbst nach Verbesserungen für das Konzept sucht um eine stärkere strukturelle Institutionalisierung zu bewirken, wird von postkolonialen Theoretiker_innen inhaltliche Kritik am Konzept und an der Umsetzung geübt. Von postkolonialer Seite wird Globales Lernen in seiner hegemonialen Ausrichtung als liberal-humanistisch bezeichnet (Andreotti 2016: 199). Andere Konzeptionen, die aus machtkritischen Bildungsformaten heraus entwickelt wurden, sind im deutschen Globales-Lernen-Diskurs kaum aufgegriffen worden.² Eher leise wird versucht, vereinzelt die Themen Kolonialismus und Rassismus in Globales Lernen aufzunehmen. (vgl. Strategiepapier 2019) Strukturell haben diese Kritiken aber keinen Einzug in die Konzeptualisierung von Globalem Lernen gefunden (Glokal e.V. 2013: 6 und 48). Die Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen bleibt den Macher_innen von Programmen überlassen. (ebd.)

Globales Lernen ist kein Feld von unterschiedlichen theoretischen Strömungen. Im deutschen Sprachraum dominiert die liberal-humanistische Version von Globalem Lernen und wird von Theoretiker_innen und Organisationen in der Praxis weitgehend geteilt. Globales Lernen wird als „umbrella term“ (Wegimont 2016: 230) für verschiedene Auslegungen bezüglich inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Perspektiven und Methoden gesehen. Allen Definitionen von Globalem Lernen ist aber im dominanten liberal-humanistischen Verständnis der Leitgedanke der *nachhaltigen Entwicklung* und der *globalen Gerechtigkeit* gemein (Strategiepapier 2019). Fünf Leitideen werden im deutschen Orientierungsrahmen (2015) formuliert:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung;
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen;
- Umgang mit Vielfalt;
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel;
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung.

Im aktuellen Strategiepapier des Globalen Lernens in Österreich sind folgende Ziele festgehalten: Lernende sollen Wissen sammeln, gewonnene Erkenntnisse reflektieren, multiperspektivisch bewerten und daraus eigene Handlungsimpulse entwickeln. (vgl. Strategiepapier 2019)

² Beispiele für machtkritische Bildungsangebote in Deutschland sind die Angebote des Berliner Vereins Glokal e.V. sowie in Österreich von quix – Kollektiv für kritische Bildungsarbeit.
<https://www.quixkollektiv.org/publikationen/>

Auffallend ist die definitorische Weite, wenn es um die Konzeptbestimmung geht:

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen. Es ist kein festumrissenes pädagogisches Programm, sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung (Forghani 2004: 2).

In dieser Definition ist Globales Lernen nicht nur zeitgemäße Allgemeinbildung, es ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze die sich auf Globalisierung beziehen. Diese Beliebigkeit gepaart mit der Abstinenz einer eindeutigen und klaren Definition von Globalem Lernen ist Ursache für Kritik sowohl von Seiten des Globalen Lernens selbst, als auch postkolonialen Kritiken. (vgl. Kapitel Zukunftssorgen; Geißler-Jagodzinski 2013)

1.1 Motivation und Zugang zum Thema

Globales Lernen wird in der entwicklungspolitischen Szene immer wieder als bildungspolitische Inlandsarbeit bezeichnet und entsprechend aus Fördertöpfen offizieller Entwicklungsbudgets finanziert. Aus dieser Abhängigkeit entstehen Spannungen zwischen dem Anspruch eines kritischen Bildungsangebots zu globalen Fragestellungen einerseits und den Interessen von durchführenden Nichtregierungsorganisationen, die ihre Arbeit möglichst positiv darstellen wollen, andererseits. (Krause 2016: 154 f) Kritiken sprechen von der Gefahr einer Instrumentalisierung von Globalem Lernen unter diesen Rahmenbedingungen. (Hartmeyer 2004: 8) Sowohl von Globales-Lernen-Seite als auch postkolonialen Kritiken wird dieses Problem erkannt (vgl. Glokal e.V. 2013: 45 ff; Reinhardt 2016: 11; Hartmeyer 2007). Viele Angebote von Globalem Lernen setzen sich zum Ziel, die Lernenden für Engagement im Entwicklungsbereich zu begeistern. Nicht selten enden Programme des Globalen Lernens im Organisieren von Charity-Events zur Spendenakkumulation³.

Globales Lernen ist historisch aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen (Scheunpflug 2012: 89 ff), würde sich heute im theoretischen Diskurs von dieser aber inhaltlich eher distanzieren. Bemerkbar wird dieser Distinktionsversuch daran, welche Konzepte und Begrifflichkeiten im Globalen Lernen einen zentralen Stellenwert bekommen haben. Zu nennen sind die *Globalisierung* und

³ Beispiele dafür kommen aus der Materialstudie von Glokal e.V. (2013), der Schwerpunktausgabe der iz3w (2012) und der Broschüre „Developmental Turn – neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit“ (2013) des Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlags.

die *vernetzte Weltgesellschaft* in Abgrenzung zu der „*Ersten und Dritten Welt*“ und der *Entwicklungshilfe*. (vgl. Bühler 1996) Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass sich die Leitbilder und Konzepte von Globalem Lernen nur geringfügig vom entwicklungspolitischen Diskurs gelöst haben (vgl. Jones/Nygaard 2016). Globales Lernen definiert als Leitgedanken für alle Bildungsprozesse die Orientierung an der Idee der *nachhaltigen Entwicklung* und der *globalen Gerechtigkeit* (Strategiepapier Globales Lernen 2019: 8f).

Texte, die im Zuge der Uni-Seminare zu Globalem Lernen an der Universität Wien gelesen wurden, beschäftigten sich mit den Diskursdebatten der frühen Entstehungszeit des Konzeptes, nämlich den Spannungen zwischen handlungs- und systemtheoretischer Ausrichtung. Die Texte einte ihr gemeinsamer Zugang der für den deutschen Raum üblichen liberal-humanistischen Ausprägung. Diese Ausrichtung wird dabei nicht als solche gekennzeichnet. Kritische Texte aus postkolonialer Perspektive zu Globalem Lernen wurden in beiden Seminaren nicht bearbeitet oder gar auf ihre Existenz verwiesen. Damit war nicht ersichtlich wie Globales Lernen abseits der liberal-humanistischen Auslegung gedacht werden kann. Vielmehr wurden die ähnlichen Definitionen von Organisationen und Theoretiker_innen aus liberal-humanistischer Perspektive vorgestellt. Geißler-Jagodzinski sieht in der fehlenden einheitlichen Definition eine große Schwachstelle von Globalem Lernen. Bis heute sei eine klare Definition von Globalem Lernen ausständig (Geißler-Jagodzinski 2007: 42). Auch im Sammelband von Hartmeyer und Wegimont (2016) wird die fehlende Definition von Globalem Lernen als Problem gesehen. (Wegimont 2016: 230) Im Seminar wurden viele pädagogische Übungen durchgeführt, die auch im Rahmen von Globalem Lernen angewandt werden (Weltcafé, Reflexion der eigenen Lebensumstände in Bezug auf Globalität, Gruppenübungen, Austausch, etc.). Im Zuge dieser Übungen zeigte sich, welchen merkwürdigen und problematischen Umgang es mit Begriffen wie Kultur(en), Entwicklung und Identität gibt. Die Teilnehmenden wurden anhand ihrer Herkunft gebeten „ihre Kultur“ zu reflektieren. Kulturen waren dabei feste Konstanten, die mit nationaler Herkunft (der Lernenden bzw. dessen Vorfahren) verknüpft und durch diese bedingt wurden. Die Vorstellung es müssen alle mehr Wissen über unterschiedliche Kulturen haben um vermeintlich andere Menschen besser verstehen zu können, ist inhaltlicher Grundpfeiler des Globalen Lernens. (vgl. BER 2013) Das Kulutrenverständnis wird so zum Schlüssel von Problemlösungen dieser Welt. Mehr Wissen führe zu mehr Verständnis und Empathie für die Benachteiligten in der Welt und kann somit handlungssteuernd sein, so die Annahme.

Globalisierung ist ein zentrales Schlagwort im Globalen Lernen, im Gegensatz zur entwicklungspolitischen Bildung, welche auf „Entwicklungsländer“ fokussiert. Dennoch wird im Globalen Lernen der Blick fast ausschließlich auf die Ferne, den Globalen Süden und die verschiedenen Kulturen gerichtet (Messerschmied 2004; Glokal e.V. 2013; Geißler-Jagodzinski 2013). Die lokalen Bezüge sind meist reduziert auf verantwortungsbewusstes Handeln, Konsumfragen und die Auseinandersetzung mit *anderen Kulturen/ Lebensweisen* in der deutsch/österreichischen Mehrheitsgesellschaft etc. (Glokal e.V. 2013: 45ff) Globales Lernen will interkulturelle Begegnungen ermöglichen und ein besseres Verständnis für *andere Kulturen*, Lebensverhältnisse und Traditionen fördern, um ein solidarisches Miteinander einzuüben (Hartmeyer 2004). Postkoloniale Analysen kritisieren diese Haltung und fordern den eigenen Nahbereich stärker in den Blick zu nehmen (Messerschmied 2004), Macht- und Herrschaftsverhältnisse historisch wie gegenwärtig zu beleuchten (Glokal e.V. 2013: 4 und 2017: 5f) und sich mit der eigenen Positionierung und den dazugehörigen Privilegien selbstkritisch zu beschäftigen (Danielzik 2013: 32).

Die Verweigerung gewisser Teile der Szene, sich mit kritischen Fragen aus postkolonialer Sicht eingehender zu beschäftigen, sich selbst und das Konzept gegebenenfalls auf Lücken und Leerstellen hin zu betrachten und neue Wege zu suchen, sind dennoch auffällig und problematisch⁴. Globales Lernen sei nicht rassistisch, Beispiele, die dies belegen lediglich Einzelfälle, so der Tenor der deutschsprachigen Globalen Lernen Szene. (Glokal e.V. 2013: 6) ASA ist eine Organisation, die seit 50 Jahren Freiwillige in den Globalen Süden entsendet und das Ziel verfolgt, „MultiplikatorInnen für globale Nachhaltigkeit auszubilden“ (iz3w 2012: D4). Florian Feldmann von ASA macht darauf aufmerksam, wie schwierig es sei, in den kurzen Bildungseinheiten Menschen mit strukturellem Rassismus und eigenen Privilegien zu konfrontieren. Diese Auseinandersetzung ist laut Feldmann sehr komplex und bräuchte mehr Zeit für Reflexionen. Die hohe Emotionalität führe oft zu Abwehrreflexen von den Teilnehmer_innen (ebd.). Begründet wird die Nicht-Thematisierung von postkolonialen Fragestellungen mit der kurzen Zeit, den pädagogischen Lernsettings, mit Abwehrhaltungen von Lernenden und allgemein der inhaltlichen Komplexität von Macht- und Herrschaftsstrukturen. Das ist ein häufig anzutreffender Diskursverlauf, nämlich der Hinweis, dass pädagogische Abläufe von postkolonialen Kritiker_innen in ihrer Komplexität unterschätzt würden. Es fehle an Zeit

⁴ Beispiele für starke Abwehrhaltungen postkolonialer Kritiken gegenüber sind Krämer 2013; Overwien 2013; Scheunpflug 2013.

und Ressourcen, sich mit Fragen von Rassismus, Privilegien und Herrschaftsverhältnissen vertiefend zu befassen (Scheunpflug 2014: 32). Fair Trade, ein häufiges Thema im Globalen Lernen, wird so zum Beispiel zu einer Erzählung, ohne die historische Wirkungsmacht der kolonialen Vergangenheit auf herrschende internationale Handelsbeziehungen mitzudenken. Der bessere Konsum ist die entwaffnend einfachere Antwort. Roland Röder, Geschäftsführer der 3. Welt Saar, beschreibt in der Iz3w (2012), dass er hinsichtlich der entwicklungspolitischen Bildung in den letzten Jahren eine zunehmende Pädagogisierung beobachte. Dabei werde die Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen jener des politisch korrekten Konsums vorgezogen. „Unterrichtseinheiten werden geradezu wie am Fließband produziert [...]. Schulprojekte mit meist per Zwang gesicherten TeilnehmerInnenzahlen – wichtig für die von GeldgeberInnen verlangte Evaluation – haben zugenommen“ (Röder 2012: D5).

Die Entwicklungspolitische Bildung aus der Globales Lernen heraus entstanden ist verfolgte das Ziel, Menschen im Norden Wissen über Menschen im Süden zu vermitteln. In vielen Fällen ging das auch mit dem Interesse einher, die eigene politische und karitative Arbeit in der sogenannten Dritten Welt zu legitimieren. (Krause 2016: 151) Um mit diesem Widerspruch besser umzugehen, gab es in Bezug auf die Herausbildung von Globalem Lernen im Zuge des Forums „Schule für eine Welt“ (1995) die Idee, nicht mehr den Globalen Norden als Ausgangspunkt mit Blick auf den Globalen Süden zu favorisieren, sondern die Welt als globalisierte Gemeinschaft zu verstehen. Um der zunehmenden Geschwindigkeit durch neue Kommunikations- und Infrastrukturmöglichkeiten und der dadurch entstandenen Komplexität zu begegnen, sollten Lernende durch ein Bildungskonzept mit Kompetenzen ausgestattet werden, um mit den neuen Verhältnissen besser umgehen zu lernen (Hartmeyer 2004 und 2007; Strategiepapier 2009 und 2019). Diese Trennung war in der Praxis aber schwierig. Globales Lernen wird aus öffentlichen Geldern der Entwicklungszusammenarbeit finanziert und in der pädagogischen Praxis aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Szene betrieben. Zwar wird heute nicht mehr gerne von der Inlandsarbeit im Bereich von Nichtregierungsorganisationen gesprochen, doch kommen die Gelder und die Infrastruktur zum größten Teil aus diesem Bereich. (Iz3W 2012; Hartmeyer 2016) In Deutschland stehen fünf Millionen Euro jährlich im Fördertopf des BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) für entwicklungspolitische Bildungsprogramme wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen bereit (Iz3w 2012: D3). Für

Österreich fehlen dahingehend transparente Zahlen. Inhaltlich sind die Überschneidungen allerdings immer noch markant. Die Themen der Entwicklungspolitik bilden auch thematische Eckpfeiler des Globalen Lernens. Die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und die starke Fokussierung auf die Millennium Development Goals bzw. nun die Sustainable Development Goals sind wichtige Hinweise darauf.⁵

Diese Arbeit unternimmt den Versuch Globales Lernen auf weiße Leerstellen und postkoloniale Kritikpunkte hinzuweisen, die seit einigen Jahren formuliert werden aber dennoch kaum Resonanz in der deutschsprachigen Szene des Globalen Lernens finden. Internationale Pionierin postkolonialer Kritik an Globalem Lernen ist Vanessa O. Andreotti. Die brasilianische Bildungswissenschaftlerin hat sich intensiv mit dem Konzept *Global Citizenship Education* auseinandergesetzt. Andere internationale Bezeichnungen für Globales Lernen, die vor allem die enge Verwobenheit mit dem Entwicklungssektor andeuten, sind *Development Education*, *Global Development Education* und *Global Learning* (vgl. Hartmeyer/ Wegimont 2016).

Die Studie von Glocal e.V. (2013) war die einzige publizierte Kritik aus postkolonialer Perspektive, die von Globales-Lernen-Vertreter_innen im deutschen Raum beantwortet wurde (Krämer 2013; Overwien 2013; Scheunpflug 2014). Abwehrmechanismen kennzeichnen die wenigen direkten Reaktionen auf Publikationen der postkolonialen Kritik an Globalem Lernen. Krämer reagiert in dieser Stellungnahme auf die Studie (Glocal e.V. 2013) zu Materialien und Methoden von Globalem Lernen so:

Seit einigen Jahren melden sich verstärkt Antirassisten und Postkolonialisten zu Wort, die insbesondere die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in unserem Land einer Fundamentalkritik unterziehen. [...] Diese Fundamentalkritik wird verbunden mit einer Reihe von Denkverböten, die nur als ideologische Nötigung verstanden werden können. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, wie hilflos und orientierungslos Teile der entwicklungspolitischen Szene und viele Akteure des Globalen Lernens auf diese Vorhaltungen reagieren (Krämer 2013: 1).

Diejenigen, die Entwicklungshilfe (= „gewaltvolle Praxis“) verteufeln und „white charity“ als „Victimisierung Afrikas“ brandmarken, machen selbst Afrikanerinnen und Afrikaner zu infantilen Trotteln, die von deutschen Antirassisten vor Abwertung und Kritik geschützt werden müssen. Kritik aus dem Ausland scheint für die Menschen in Afrika, Asien oder Lateinamerika nicht zumutbar zu sein. [...] Eigenverantwortung für die Jahrzehnte ihrer politischen Autonomie abzusprechen und stattdessen den Kolonialismus zu bemühen, infantilisiert die Gesellschaften in Afrika, Asien oder Lateinamerika (Krämer 2013: 2).

Dieser Ausszug von Georg Krämer ist auf mehreren Ebenen interessant. Er trennt hier Globales Lernen und den entwicklungspolitischen Sektor nicht als getrennt

⁵ Im neuen Strategiepapier zu Global Citizenship Education/Globalem Lernen in Österreich von 01/2019 werden diese als zentraler Ankerpunkt genannt. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf300.pdf>

voneinander ab. Kolonialismus ist für ihn abgeschlossen und daher von keiner Relevanz für Erklärungen von Ungleichheitsverhältnissen zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden. Der Hinweis auf Rassismus im Globalem Lernen wird von ihm zur „Fundamentalkritik“ und „ideologischen Nötigung“. Dabei reproduziert er in seiner Formulierung selbst Rassismus und macht gleichzeitig jene postkolonialen Kritiker_innen für diesen Rassismus verantwortlich.

In Großbritannien, wo Globales Lernen schon viel stärker im akademischen Bereich verankert ist (Masterstudiengang, Professuren, wissenschaftliches Journal etc.), werden die Kritiken aus postkolonialer, rassismuskritischer Perspektive offener aufgenommen. (Bourn 2016) Die unzureichende akademische Verankerung könnte ein Grund sein, warum die deutschsprachige Globales-Lernen-Szene mit den postkolonialen Kritiken von kultureller Essentialisierung, stereotyper und rassistischer Reproduktion, fehlender Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit und Macht- und Herrschaftsverhältnissen kaum umgehen kann beziehungsweise diese nicht bearbeitet. Eine offene und selbstkritische Reflexion dieser Kritiken ist insbesondere schmerzvoll, wenn Vertreter_innen der Globales-Lernen-Szene sich und ihr Engagement als gut und richtig wahrnehmen. Ziai beschreibt anhand der abwehrenden Reaktionen von Krämer (2013) und Overwien (2013), wie schmerzvoll eine selbstkritische Auseinandersetzung mit Menschen im Entwicklungssektor vonstattengehen kann (Ziai 2013). Vor allem für die Praxis, aber auch auf Ebene der theoretischen Konzeptualisierung sind eine vertiefende Auseinandersetzung und das Finden eines adäquaten Umgangs mit diesen Kritiken weitgehend ausstehend. Die Auseinandersetzung mit Kritiken an Globalem Lernen ist keine Option unter anderen. Wenn diese Debatten nicht geführt und die Kritikpunkte zumindest betrachtet werden, riskiert Globales Lernen, nicht nur hinter die eigenen Ansprüche zurück zu fallen, sondern selbst Rassismus zu reproduzieren. Ziel der Arbeit ist postkolonialen Kritiken mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen im deutschsprachigen Globalen Lernen Diskurs. Die englischsprachigen Debatten zeigen das ein intensiver Austausch von postkolonialen Fragestellungen für die konzeptuelle Schärfung von Globalen Lernen große Vorteile bringt. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer selbstkritischen Auseinandersetzung von Akteur_innen um Inhalte, Einstellungen und Hintergründe der entwicklungspolitischen Organisationen, die im Bereich des Globalen Lernens tätig sind. Diese Arbeit versteht sich als Anregung für weitere Auseinandersetzung mit machtkritischen Analysen des Globalen Lernens. Dies geschieht durch eine Literaturanalyse, welche Kritiken an theoretischen Grundannahmen des Globalen

Lernens üben. Die liberale Ausrichtung von Globalem Lernen hat Wirkmächtigkeit für die bildungspolitische Praxis. Bisher wurden die postkolonialen Kritiker_innen von Globaler Lernen Seite nicht ernst genommen beziehungsweise offen bearbeitet. Die Kritiker_innen selbst wurden zum Teil abgewertet. (vgl. Krämer 2013; Overwien 2013).

1.2 Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Was wird warum aus postkolonialer, rassismuskritischer Perspektive am Konzept des Globalen Lernens im deutschsprachigen Diskursraum kritisiert?

Um zu klären was Kritiken am Konzept sind, muss der Ansatz des Globalen Lernens betrachtet werden. Vorweg werden die eigene Positionierung und die Methodologie der Arbeit beleuchtet. Mit postkolonialen Ansätzen zu arbeiten bedeutet Wissen und Wissensproduktion als umkämpft zu begreifen. Das positivistische Wissenschaftsverständnis fordert durchgängige Neutralität der Forschenden im gesamten Arbeitsprozess wie Fragestellungen, Literatúrauswahl und der theoretischen Brille. Dieser Anspruch wird von kritischen Wissenschaftstheorien radikal zurückgewiesen, weil dies schlicht unmöglich sei in einem machtkritischen Verständnis von Bildung und Wissenserzeugung. Die Arbeit wird Grundlagen zu Globalem Lernen erörtern um der Leser_innenschaft Einblick zu ermöglichen um welches pädagogische Feld es sich handelt. Diskursdebatten, Entstehungszusammenhang, Akteur_innen und Finanzierung werden beleuchtet. In diesem Kapitel werden Vorschläge aus der deutschsprachigen Globales-Lernen-Szene aufgegriffen, welche aus Sorgen um das Bildungskonzept heraus formuliert wurden. Diese Bedenken werden insofern in die Arbeit aufgenommen, weil sie zeigen welche Probleme von Vertreter_innen des Globalen Lernens selbst gesichtet werden. Manche dieser ausgemachten Probleme lassen sich mit postkolonialen Analysen teilweise beantworten. Hier leitet die Arbeit über zu einer knappen Einbettung was postkoloniale Theorien in Bezug auf Globales Lernen bedeuten können und welche Interventionen bereits stattgefunden haben. Die Studie zu Materialien von Globalem Lernen von Lokal e.V. (2013) hat bisher als einzige kritisch-postkoloniale Intervention Antworten von Globaler Lernen Seite erwirkt. Wie diese beantwortet wurden ist bereits angeschnitten im Kapitel Motivation und Zugang. Hier wird ausführlicher auf die Argumentation eingegangen.

Der zweite Teil der Arbeit sind die unterschiedlichen Kritikebenen. Die Kritiken werden Anhand von Überbegriffen in sechs Kapitel folgermaßen unterteilt:

1. Eurozentrismus,
2. Kritische Konzepte und Begriffe im Globalen Lernen,
3. Umgang mit Geschichte und Kolonialismus,
4. Die Konstruktion von Identität(en),
5. Akteur_innen des Globalen Lernens und
6. Handlungsempfehlungen und Ziele von Globalem Lernen.

Diese Einteilung war zum Teil herausfordernd, da sich viele Überschneidungen beziehungsweise Abhängigkeiten zwischen einzelnen Kritiken abzeichnen. Ein Beispiel ist Rassismus, Kulturenverständnis und Konstruktion von Identitäten. Diese drei Punkte sind in der Arbeit in unterschiedliche Kapitel geteilt, können aber auch als eine Kritikebene zusammengeführt werden. Für die Teilung sprach der bessere Überblick und die tiefergehende Analyse der Themenbereiche.

Zum Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse in der Conclusio zusammengefasst.

1.3 Methodologie der Arbeit

Einen intellektuellen, emotionalen und handlungsrelevanten Gewinn versprache es [...] hingegen, das dominante Wissen als ein *weißes* zu analysieren und dem nicht archivierten Wissen um Schwarze und *weiße* Positionen nachzuforschen, um so auch einen persönlichen Zugang zur eigenen weißen Sozialisation zu finden. (Wachendorfer 2005: 536)

Da in dieser Arbeit mit postkolonialen Ansätzen gearbeitet wird ist eine knappe Einbettung vorweggestellt, was dies in Bezug auf Globales Lernen bedeutet. Feministische postkoloniale Analysen sind untrennbar mit dem Anspruch verbunden, kritische Entwicklungsforschung betreiben zu wollen. Es geht nicht nur um mögliche Dezentrierungen und die Hinterfragung von Wissensproduktion. „Sie kritisiert gesellschaftliche Strukturen ebenso wie symbolische Repräsentationen und ist selbst vielfältig, selbstreflexiv und nicht ‚abgeschlossen‘“ (Hacker 2012: 11). Im Feld der Entwicklungsforschung tätig zu sein erfordert ein Bewusstsein für die Kontextdualität von Wissen und Theorien, in und mit denen gesprochen wird. Entwicklungsforschung ist, ebenso wie alle anderen wissenschaftlichen Bereiche, kein *neutrales* Feld. Es ist maßgeblich für Perspektive, Themenwahl und Erkenntnisinteresse, auf welche Theorien und Positionen Bezug genommen wird. Wissensproduktion und welches Wissen überhaupt als solches anerkannt wird, ist immer umkämpft. Gerade in der Entwicklungsforschung wird sichtbar, dass koloniale Einschreibungen, die weder ausreichend erforscht noch angemessen in entwicklungspolitischen Diskursen berücksichtigt werden, enthalten sind. Dies drückt sich auf die Art aus, wie Wissen produziert und präsentiert wird, von wem das geschieht, welche Handlungsstrategien

und Maßnahmen angedacht werden, wo Probleme diagnostiziert werden, wer durch diese wissenschaftliche (Be-)Forschung Akteur_innen-Status erlangt, wer dadurch ermächtigt und wer marginalisiert oder ganz ausgeschlossen wird. Diese Erkenntnisse und Fragestellungen gehen maßgeblich auf die postkolonialen Wissenschaftskritiken und -interventionen zurück (vgl. Kerner 2012; Castro Varela/Dhawan 2015; Castro Varela/Heinemann 2016). Feministische Wissenschaftskritik zeigt mit der Standpunkttheorie, wie wichtig es ist, wer von welchem Punkt aus Wissenschaft betreibt, und plädiert für den offenen Umgang mit eigenen Koordinaten. Die Idee einer objektiven, positivistischen Wissenskultur wird dabei abgelehnt und durch Dekonstruktion interveniert.

[...] die Kritik der Vorstellung, etwas objektiv, außerhalb des Textes, jenseits von Sprache wahrnehmen zu können, und die Zurückweisung der Idee, es gebe eine Darstellungsmöglichkeit unabhängig und unbeeinflusst vom forschenden, schreibenden, interpretierenden Ich derjenigen, die beobachten (Hacker 2012: 113).

Rassismuskritisch zu arbeiten bedeutet an der Universität wie im politischen Diskurs allzu oft, *ideologisch* zu argumentieren. An den Universitäten geht ein Ruf nach ideologischer Wissensproduktion oftmals einher mit einer Delegitimierung der Person und des Wissens, das diese Person erschafft (Dirim/Castro Varela et al. 2016: 87f.). Es ist kein Zufall, dass gewisse Disziplinen, politische Theorien und wissenschaftliche Herangehensweisen, die sich mit Rassismuskritik befassen, riskieren, abgewertet und ausgeschlossen zu werden (ebd.). Aber rassismuskritisch zu arbeiten ist keine Option unter anderen, sondern unbedingte Notwendigkeit, wenn im Rahmen von Entwicklungsforschung insbesondere von einer *weißen*, dem Globalen Norden angehörigen Person gearbeitet wird.

Rassismus muss als ein gesamtgesellschaftliches, strukturelles Herrschaftssystem verstanden werden (ebd.; Sow 2009; Hacker 2012). Dabei geht es um eine vertiefende Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die Angehörige der Gesellschaft je nach Positionierung unterschiedlich betrifft. Die vorherrschende Annahme im Globalen Lernen sagt zwar, dass Rassismus ein Problem in der Gesellschaft darstellt, dieses wird aber als individueller Akt Einzelner verstanden. Diese Individualisierung verunmöglicht die Einnahme einer Perspektive, die sich auf die Strukturen, die Verteilung von Macht und Repräsentanz bezieht, und lässt es so kaum zu, auch Bereiche rassismuskritisch zu analysieren, die in ihrem Selbstverständnis das Gegenteil von Rassismus darstellen wollen (Ziai 2013; Glokal e.V. 2013). „Rassistische Gesellschaftsstrukturen werden somit individualisiert [...]. In der Verschiebung des Problems auf die Schwarze Person wird diese zugleich

rassifiziert, während der weiße Standpunkt `neutral` und zugleich wohlmeinend bleibt.“ (Wachenforder 2005: 535)

Mit Hilfe einer Literaturanalyse sollen postkoloniale Kritiken und Interventionen am Konzept des Globalen Lernens aufgezeigt werden. Die Literatur bezieht sich auf kritische Publikationen aus postkolonialer Perspektive im deutschen Diskurs. Diese sind bisher kaum bis gar nicht auf Portalen zu Globalem Lernen zu finden. Es ist daher zu vermuten, dass viele Akteur_innen in der Praxis von diesen Kritiken nichts wissen. Gerade für das ehrenamtliche Engagement von Trainer_innen ist dies anzunehmen, da diese auch keine einheitliche Ausbildung absolvieren müssen. In diversen Katalogen von Bibliotheken sind mit den Stichworten *Kritik und Globales Lernen* zudem kaum Sucherergebnisse zu erzielen.

Globales Lernen im deutschsprachigen Raum ist in seinem Selbstverständnis wie auch dem Wissenschafts-, Bildungs- und Erziehungsverständnis deutlich in einer liberalen Ausrichtung positioniert. Diese Konzeptualisierung beeinflusst die Problemdefinition, die Themenauswahl, das pädagogische Verständnis wie die angedachten Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten. Postkoloniale Analysen haben dieses liberal-humanistische Selbstverständnis als eine Denkmöglichkeit unter anderen aufgezeigt und Globales Lernen für die fehlende kritische Auseinandersetzung mit diesem grundlegenden Paradigma kritisiert (Andreotti 2016: 199ff.). Das humanistische Verständnis von Bildung und Pädagogik bezieht sich stark auf die europäische Aufklärung. Humanität sei demnach etwas Kultivierbares und kann durch entsprechende Förderung Missverständnissen oder fehlendem Verständnis für andere Kulturen entgegenwirken. Globales Lernen legt den Fokus auf Nationalstaaten, die sich durch die Globalisierung ‚näher‘ kommen. Der zentrale Stellenwert von Kulturen und der damit fixierten Identitätsvorstellungen anhand von nationalstaatlicher Zugehörigkeit durchzieht Globales Lernen als roten Faden. Ziel von Globalem Lernen ist ein besseres `Kulturverständnis` durch den Austausch zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen. Dafür ist mehr Wissen über `andere Kulturen` notwendig. (vgl. Tabelle Andreotti 2016: 199; Glokal e.V. 2013: 25f) Globales Lernen will Empathie fördern und zu mehr kulturellem Austausch beitragen. (vgl. Strategiepapier 2009 und 2019) Dabei fokussiert sich der liberale Ansatz auf die Vermittlung von individuellen Kompetenzen, den Wunsch, Minderheiten zu integrieren, und das Empowerment Einzelner, die dann im Sinne der weltweiten Gerechtigkeit und der nachhaltigen Entwicklung agieren können (Strategiepapier 2019, vgl. auch die Tabelle von Andreotti 2016). Das Gefühl, Gutes zu tun und Spaß dabei zu haben, steht im Vordergrund.

(Glokal e.V. 2013: 47) Die angedachten Aktivitäten sind dabei das Lernen über andere Kulturen, das Entwickeln von Partnerschaften um zu helfen und eine grundlegende Orientierung hin zur Harmonie zwischen unterschiedlichen Völkern/Kulturen (Glokal e.V. 2013: 45 ff). Multikulturalismus wird als die friedliche Koexistenz zwischen verschiedenen ethnischen und nationalen Kulturen begriffen (Andreotti 2016). Diesem Nicht-Verständnis zwischen Individuen unterschiedlicher Kulturen liegt das ursächliche Problem der zunehmenden Komplexitätssteigerung, der Diversität und der damit einhergehenden Unsicherheiten beim Individuum zugrunde (Andreotti 2016: 202f.; vgl. auch Hartmeyer 2007).

Diese Hinführung an das liberale Selbstverständnis von Globalem Lernen ist deshalb relevant, weil es aufzeigt, warum postkoloniale Ansätze und Theorien für die Infragestellung dieser Leitsätze relevant scheinen. Diese kritisieren das liberale Wissenschaftsbild ebenso wie die Vorherrschaft weißer, westlicher Theorie- und Wissensproduktion und die Art, was von wem wie in Bildungssettings als Wissen vermittelt wird (Castro Varela/Dhawan 2015; Castro Varela/Heinemann 2016; Andreotti 2016). Die Hegemonie eurozentristischer Erzählungen über die Welt wird von postkolonialer Seite radikal in Frage gestellt bei gleichzeitigem Verweis auf die ungleichen Machtstrukturen, die hinter der Wissensproduktion und Vermittlung stehen (Danielzik 2013). Die globale Schieflage in der Arbeitsteilung wirkt auch auf den Wissenschaftsbetrieb, nämlich wer wie Wissen erschaffen kann und welches Wissen überhaupt als solches anerkannt wird (Castro Varela 2011). Liberale Ansichten sind deshalb nicht nur im Globalen Lernen dominant und unhinterfragte Leitidee (Andreotti 2016).

Postkoloniale Interventionen weisen die Idee von Charity und weißer Aktivierung zur Veränderung der Welt als paternalistisch zurück und sehen diese Anrufung an das weiße Subjekt als zentrales Problem (Danielzik 2013; Glokal e.V. 2013: 34 f und 45 ff). So wird ein Zitat von Ban Ki-Moon im aktuellen Strategiepapier zu Globalen Lernen (2019: 4) vorweg gestellt: „Wir können die erste Generation sein, der es gelingt, die Armut zu beseitigen, ebenso wie wir dir letzte sein könnten, die die Chance hat, unseren Planeten zu retten.“ Die diskursive Hervorbringung des handelnden, helfenden, weißen Subjekts, welches dem Rest der Welt zu Hilfe kommen muss, wird als eurozentristisch, kolonialistische Folge bewertet und als paternalistisch zurückgewiesen. (Danielzik 2013) Vermutlich ist die Problemdefinition, der Fokus und die Umsetzung von Programmen des Globalen Lernens deshalb so sehr im liberal-humanistischen Weltbild verhaftet, da Positionen of Color sowohl in der Theorie als

auch der Praxis von Globalem Lernen massiv unterrepräsentiert sind. „Damit wird die post/koloniale Beziehungsgeschichte von Weißen und Schwarzen ver- und beschwiegen. Das ist für liberale Weiße umso eher möglich, als Weißseinsdiskurs bisher in Deutschland kaum zu finden sind [...]“ (Wachendorfer 2005: 535)

Postkoloniale Kritiken fordern von Vertreter_innen der Globales-Lernen-Szene in theoretischer Konzeptualisierung wie der pädagogischen Praxis eine radikale Selbstkritik und Infragestellung dominanter, *weißer* Wissensannahmen (ebd.; Jones/Nygaard 2016; Andreotti 2016). Wissensproduktion wird radikal auf ungleiche Machtverhältnisse hin befragt (Castro Varela/Heinemann 2016). Postkoloniale Theoretiker_innen haben den Begriff des *Othering* entwickelt, der darauf aufmerksam machen will, wie aus dominanter Perspektive Menschen mittels Repräsentationstechniken zu einem stetig vom eigenen Differenten gemacht werden (Glokal e.V. 2013: 36 ff). Postkoloniale Interventionen fokussieren die strukturellen Rahmenbedingungen von Gesellschaften, historische wie gegenwärtige Ungleichheitsverhältnisse und die Verteilung von Privilegien. Die Verharmlosung, Nicht-Thematisierung oder sogar die Hervorhebung von positiven Seiten kolonialer Herrschaft werden als zentrales Problem von postkolonialen Ansätzen gesehen (ebd.; BER 2013; Iz3W 2012). Aktivitäten in Bildungsprozessen sollen die Förderung einer kritischen, selbstreflexiven Haltung auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse beinhalten, so die Forderung postkolonialer Kritiken. Dabei geht es eher um ein Verlernen von dominanten Annahmen und eine Fokussierung auf marginalisierte Positionen. Vanessa O. Andreotti nennt das „Lernen von unten“ (2016: 203).

In kritischen Bildungssettings wird derzeit der Begriff machtkritische oder rassismuskritische Bildung verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit wird es allerdings nicht zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit diesen pädagogischen Konzepten kommen. Dennoch spielen sie eine bedeutende Rolle, da von diesen Ansätzen wichtige Kritiken formuliert wurden und Impulse kommen, in welche Richtung die Weiterentwicklung von Globalem Lernen gehen könnte.⁶ Diese Arbeit beschränkt sich

⁶ bell hooks 1996 „Sehnsucht und Widerstand“; bell hooks „Teaching Critical Thinking“ 2010; 2013 bell hooks „Writing Beyond Race“;

Belina Kazeem-Kaminski 2016 „Engaged Pedagogy – Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks“; Vanessa O. Andreotti übersetzt ihre postkolonialen pädagogischen Ansätze mit Critical Global Citizenship Education und ist Pionierin auf dem Feld der postkolonialen Beleuchtung von entwicklungspolitischen und globalen Bildungsansätzen.

In Deutschland übersetzt der Verein Glokal e.V. rassismus- und machtkritische Perspektiven in Broschüren, Studien und machtkritischen pädagogischen Tools. In Österreich gibt es keine vergleichbar große Organisation in diesem Feld. Quix – das Kollektiv für machtkritische Bildung hat die Broschüre „Willst du mit mir gehen?“ (2016) herausgebracht.

auf die Herausarbeitung von postkolonialen Kritiken an der liberal-humanistischen Konzeptualisierung von Globalem Lernen. Globales Lernen ist ein pädagogisches Konzept. Eine ausschließlich theoretische Beschäftigung mit Globalem Lernen weist das Manko auf, welches sich zwischen theoretischer Konzeptualisierung und pädagogischer Praxis ergibt. Aus diesem Grund werden in der Arbeit vereinzelt Beispiele aus der pädagogischen Praxis des Globalen Lernens zitiert. Diese stammen größtenteils aus der Materialienstudie⁷ von Glokal e.V. (2013). Da Vertreter_innen (Krämer 2013; Overwien 2013) von Globalem Lernen die Studie abgelehnt haben, weil sie ihr Einseitigkeit vorgeworfen haben, sei darauf hingewiesen, dass es in der Studie selbst den Verweis auf durchaus kritische Materialien und Angebote des Globalen Lernens gibt.

Diese unseres Erachtens machtsensiblen und rassismuskritischen Materialien in der Analyse hervorzuheben, hätte das sich insgesamt ergebende Bild verzerrt, da sie gemessen am untersuchten Feld nur punktuell aufzufinden sind und einen sehr kleinen Teil am Gesamtvolumen der erhältlichen Materialien ausmachen. (Glokal e.V. 2013: 18)

Eine wichtige Anmerkung sei auf die eigene Positionierung gerichtet. Postkoloniales Wissen und Theorienbildung sind maßgeblich auf Personen of Color zurückzuführen. Die Kritiker_innen von Globalem Lernen aus postkolonialer Perspektive sind mehrheitlich Personen of Color. Dies ist insofern relevant, da in weißen Räumen – wie die liberal-humanistische Globales Lernen Szene im deutschsprachigen Raum verstanden werden muss – eine unsichtbare Norm vorherrschend ist: Weißsein. Dieses Weißsein wird nicht explizit thematisiert. Jene die dieses Weißsein allerdings aussprechen und den weißen Konsens und Kanon stören, rücken in aller Regel in die Rechtfertigungsposition. (Wachendorfer 2005: 530) Meine Positionierung ist eine weiße und privilegierte in mehrfacher Hinsicht. Mir als Autorin ist es wichtig, weiße Räume auf ihre Weißheit hinzuweisen. Dabei bin ich mir dem Risiko bewusst, post/de/koloniales Wissen als eigenes anzueigenen. Weiße halten weiße Räume nicht nur weiß, sie eignen sich wenn es um ihr eigenes Vorankommen geht postkoloniales Wissen an und verzichten dabei auf die historische und gegenwärtige Entstehung inklusiver der Akteur_innen, die dieses Wissen maßgeblich produziert haben, zu verweisen. Dieser Widerspruch wird im Zuge der Arbeit nicht gelöst werden. Das Ziel

⁷ Die Materialienstudie zu Globalem Lernen und BNE hat über hundert Materialien im Zeitraum 2007-2012 für ihre breit angelegte Untersuchung ausgewählt. Dabei ist Glokal e.V. nach Relevanz und Häufigkeit der rezipierten Materialien vorgegangen (Verweis auf Internet Portalen des Globalen Lernens; Empfehlungen an einschlägige Email Verteiler etc.). Ziel war es möglichst unterschiedliche Anbieter zu beleuchten und ausgewogen zu zitieren. Die Materialien sind für Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildung, außerschulische Bildungsangebote und entwicklungspolitische Freiwilligendienste. (Glokal e.V. 2013: 18) Trotzdem wurde der Studie Einseitigkeit in der Auswahl vorgeworfen. (Krämer 2013; Overwien 2013; Scheunpflug 2014)

weiße Personen auf weiße Räume und den damit einhergehenden Ausschlüssen hinzuweisen, sehe ich als zentrale Aufgabe von kritischen Interventionen im Wissensbetrieb. Statt kritisches Wissen als eigenes auszugeben oder anzueignen, müssen die bestehenden Räume hinterfragt werden und die Bereitschaft gefördert werden, die eigene privilegierte weiße Position kritisch zu reflektieren. „Hinzu kommt, dass es auch in Deutschland mit seinen post/kolonialen Beziehungs- und Machtstrukturen nicht vorgesehen ist, dass Schwarze mehr Wissen haben, oder Weiße kritisieren und von ihnen mehr Intellektualität einfordern.“ (Wachendorfer 2005: 534) Diese fehlende Bereitschaft von Personen of Color kritisiert zu werden ist leider auch im Umgang mit postkolonialen Kritiken am Globalen Lernen zu beobachten. Die Bereitschaft die eigene, weiße Definitionsmacht zurück zu nehmen und zuzuhören ist wohl der wichtigste weiterer Schritt von Seiten der deutschsprachigen Szene des Globalen Lernens in Bezug auf einen angebrachten Umgang. Eine Reflexion über die theoretische Ausrichtung von Globalem Lernen kann einen bedeutenden Mehrwert für die Weiterentwicklung und die Ausgestaltung der pädagogischen und inhaltlichen Praxis bringen. Die Praxis, insbesondere die Materialien und Methoden des Globalen Lernens, aber auch die Akteur_innen bedürfen eine weitergehende Auseinandersetzung mit postkolonialen, selbst- und machtkritischen Fragestellungen. Im folgenden Kapitel wird die deutschsprachige Ausrichtung von Globalem Lernen näher beleuchtet um deutlich zu machen warum es Kritiken aus postkolonialer Sicht überhaupt am Konzept gibt.

2 Globales Lernen

Im Globalen Lernen sind Elemente anderer Bildungsansätze wie die Friedenspädagogik, die Interkulturelle Pädagogik, die Umweltpädagogik und die politische Bildung enthalten (Scheunpflug 2012: 91). Diese Konzepte weisen verschiedene historische Entstehungszusammenhänge auf, verfügen über unterschiedliche Ressourcen, Reichweiten und Etablierung. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) steht historisch zu Globalem Lernen in einem besonderen Naheverhältnis und hat in den späten 1990er Jahren zu Debatten der gegenseitigen Abgrenzung geführt. Im neuen Strategiepapier zu Globalem Lernen (2019: 10) werden die Überschneidungen hingegen wieder betont. In der Deklaration von Maastricht (2002) werden pädagogische Konzepte aufgezählt, die in einem gewissen Naheverhältnis zu Globalem Lernen stehen.

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equality and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; [these] being the global dimensions of Education for Citizenship (Hartmeyer/Wegimont 2016: 10).

Die Maastricht-Deklaration war Ergebnis des ersten offiziellen europäischen Zusammentreffens zu *Global Education* in Europa. An diesem Treffen waren Regierungsmitglieder, zivilgesellschaftliche Gruppen, Organisationen und Parlamentarier_innen aus ganz Europa beteiligt, um über die politische Notwendigkeit von entwicklungspolitischer Bildung wie Globales Lernen in Europa übereinzukommen (Wegimont 2016: 226). Im Zuge dieses Zusammenkommens haben sich auf nationalstaatlicher Ebene Strukturen gebildet, die Globalem Lernen zur Etablierung verhelfen wollten. In Österreich wurde die Strategieguppe Globales Lernen 2003 eingerichtet und hat 2009 ihren ersten Strategiebericht publiziert. Im Jänner 2019 wurde ihr zweites Strategiepapier herausgegeben. Mit diesem Prozess ging einher, dass sich alle Teilnehmenden auf die Dringlichkeit und Priorität eines Bildungskonzepts einsworen, welches die Globalisierung ins Zentrum rücken will. Im deutschsprachigen Raum hat sich Globales Lernen in seiner liberal-humanistischen Auslegung von Beginn an durchgesetzt.⁸

Die uneinheitliche Konzeptdefinition und die Vielzahl unterschiedlicher Benennungen von Globalem Lernen machen einerseits die inhaltliche Breite deutlich, stellen aber auch ein Problem dar. Im paneuropäischen Netzwerk GENE (Global Education

⁸ Vgl. Andreotti (2016), die neben der liberal-humanistischen die technokratisch-neoliberale und die postkoloniale Interpretation und Ausformung von Globalem Lernen unterscheidet.

Network Europe), welche Organisationen im Bereich Globalen Lernens über Europa vernetzen möchte, wurde lange nicht von Global Learning oder Globalem Lernen als einheitliches Begriffskonzept gesprochen. Vielmehr sind länderspezifische Begrifflichkeiten und Konzepte charakteristisch. Im deutschen Diskurs wird von *Globalem Lernen* oder *Global Learning* gesprochen, in Portugal von *Education for Development* und in Irland von *Development Education* (vgl. Wegimont 2016: 230). Im englischsprachigen Diskurs hat sich *Global Citizenship Education* oder nur *Citizenship Education* herauskristallisiert. Geläufig ist auch *Education for Global Citizenship*. Diese Variationen der unterschiedlichen Begriffskonzeptionen rund um Globales Lernen sind Grund für Kritiken am Konzept. Liam Wegimont räumt diesbezüglich ein:

In the absence of clear conceptual foundations, and based on unquestioned assumptions regarding the relationship between globality, learning, and social changes, Global Education does remain open to such critique (2016: 236)

Das neueste Positionspapier der Strategieguppe Globales Lernen in Österreich vom Jänner 2019 hat den Überbegriff *Global Citizenship Education* neben *Globales Lernen* für Österreich übernommen. Auch auf europäischer Ebene ist eine zunehmende Hinwendung zum englischen Begriff *Global Citizenship Education* zu beobachten (Hartmeyer/Wegimont 2016). Helmuth Hartmeyer (2016: 27) spricht von einem Meilenstein für die Etablierung und das Vorantreiben von Globalem Lernen durch die Strategieguppe Globales Lernen in Österreich. „All in all, there is clear evidence of increasing institutionalisation of Global Learning in the formal education sector over the years“ (Hartmeyer 2016: 30). Hartmeyer (2007/2008: 2) attestiert bereits knapp ein Jahrzehnt zuvor, „[...] dass die Institutionalisierung des Globalen Lernens im formalen Bildungssystem zugenommen hat“. Im neuen Strategiepapier (2019) zu Globalem Lernen in Österreich heißt es im Vorwort:

Globales Lernen ist mittlerweile ein anerkannter pädagogischer Ansatz in der österreichischen Bildungslandschaft, [...] [g]leichzeitig kann noch nicht von einer breiten Implementierung von Globalem Lernen im Bildungssystem gesprochen werden und die Stärkung einer global orientierten Bildung muss eine zentrale Aufgabe für das österreichische Bildungswesen bleiben (Strategieguppe Globales Lernen 2019: 3).

Anhand dieser Ist-Beschreibung wird zwar eine zunehmende Anerkennung von Globalem Lernen im formalen Bildungssektor ausgemacht, eine flächendeckende Integration und formale Einbindung stehen aber weiterhin aus (ebd.).

Ausgangspunkt des Globalen Lernens ist die Abgrenzung zu der sogenannten „Dritte-Welt-Pädagogik“. Globales Lernen will nicht weiter den Blick vom Norden in den Süden richten, sondern geht von *einer globalisierten Weltgesellschaft* aus, in der alle Menschen miteinander in Verbindung stehen. Das ist wohl die wesentlichste

Verschiebung im Paradigma in Abgrenzung zur entwicklungspolitischen Bildung (vgl. Hartmeyer 2007/2008: 1). Der Notwendigkeit, Bildungsprozesse zu ermöglichen, die die globalen Krisen, Bewegungen, Entwicklungen und Herausforderungen beleuchten und dabei die Vernetzung und die Zusammenhänge stärker in den Mittelpunkt rücken, wird von einem breiten europäischen Konsens über die Stärkung von Global Education Ausdruck verliehen. Seit der UN-Dekade (2005-2014) „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ genießen Ansätze des Globalen Lernens/Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) einen hohen Stellenwert zur Erreichung der Sustainable Development Goals (vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2019). Die internationale Arm-Reich-Schere, die auch innergesellschaftlich stark zunimmt, der Klimawandel und die Zerstörung der Umwelt, die Bedrohung durch Kriege, Flucht und neue Waffen (vgl. Strategiepapier 2019: 9) werden als Beispiele angeführt, warum es wichtig ist, Menschen zu mündigen Bürger_innen zu `erziehen`, um durch Kompetenzerwerb globalen Entwicklungen begegnen zu können (vgl. Hartmeyer/Wegimont 2016: 23). So schreiben die beiden Autoren in ihrer Einführung zu den attestierten globalen Herausforderungen: „But these challenges also mean that now, more than ever before, there is a crucial need to for support to develop [sic!] a globally informed and educated publics [sic!] in Europe“(ebd.). Globales Lernen will Menschen zu mündigen Weltbürger_innen bilden. Dafür ist die Integration globaler Agenden (Sustainable Development Goals) in Bildungsprozesse vorgesehen. Diese Weltbürger_innen sollen in wachsender Solidarität mit den armen und ausgeschlossenen Menschen dieser Erde stehen (ebd.: 24).

Eine zeitgemäße Bildung muss den Veränderungen und Herausforderungen globaler Entwicklung entsprechen. Sie ist daher auch gefordert, die Realität der Migrationsgesellschaft anzuerkennen und am Ziel der Förderung humanistischer Werte, weltoffener Grundhaltungen und der Fähigkeit zu Dialog und friedlicher Konfliktlösung festzuhalten. Global Citizenship Education/Globales Lernen leistet einen wichtigen Beitrag dazu und rückt Werte und Haltungen wie Weltoffenheit, Kosmopolitismus, geteilte Verantwortung in den Mittelpunkt, tritt gegen Xenophobie und einen menschenverachtenden Umgang mit Flüchtenden und MigrantInnen sowie gegen die Aushöhlung menschenrechtlicher Standards ein (Strategiepapier Globales Lernen 2019: 9).

Durch die Förderung und Herausbildung von Kompetenzen sollen Lernende besser auf diese Herausforderungen vorbereitet werden. Folgende Kompetenzen stehen im Mittelpunkt des Konzepts Globalen Lernens und sind zugleich klare Zielformulierung für diese bildungspolitischen Ansätze.

- Komplexe, globale Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu prüfen
- Eigene Bezüge zur Globalität herzustellen (Bsp. Konsum)

- Werte, Haltungen und Meinungen einordnen und beurteilen zu können
- Perspektiven und Visionen zu entwickeln
- Handlungsoptionen im globalen Gefüge zu erkennen und wahrzunehmen
- die Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu erhöhen

(vgl. Hartmeyer 2007/2008: 2).

Die erste diskursive Verschiebung im österreichischen Kontext ist im neuen Strategiepapier (01/2019) zu erkennen, indem zwar nicht von dem Leitbild der *Nachhaltigen Entwicklung* abgerückt wird, aber im neuen Kompetenzkatalog die postkolonialen Kritiken in Ansätzen zu erkennen sind. Um deutlicher zu machen, welche Verschiebungen gemeint sind, werden die Teile, die von postkolonialen kritischen Interventionen beeinflusst sind, in kursive Schreibweise gesetzt.

Bildung fokussiert dabei auf die Herausbildung einer kosmopolitischen, verantwortlichen Haltung von politisch denken Menschen, die

- persönlich verantwortungsbewusst, nicht nur für den eigenen Umkreis, sondern letztlich für die Weltgesellschaft sind
- fähig sind, kritisch zu denken und die *eigene Position in der Gesellschaft zu reflektieren*
- interessiert sind, nach den tieferen Ursachen einer ungerechten Weltordnung und ihren *geschichtlichen Wurzeln* zu forschen,
- fähig sind, globale Entwicklungen in ihren Ursachen und Folgen kritisch zu analysieren
- bereit sind, an *der Veränderung von Einstellungen und politischen Strukturen* zu arbeiten, die die ungerechte Weltordnung aufrechterhalten
- in der Lage sind, sich mit Visionen einer „global citizenship“ auseinanderzusetzen

(Strategiepapier Globales Lernen 2019: 11f.; Hervorhebungen durch Verfasserin I.H.).

Die eigene Position kritisch zu reflektieren, den historischen Wurzeln für gegenwärtige Ungleichgewichte stärker nachzugehen und die Veränderung von Einstellungen und Strukturen lassen den Rückschluss zu, dass Kritiken an Globalem Lernen zumindest zur Kenntnis genommen wurden. Postkoloniale Kritiken würden hier dennoch auf die erneute Nicht-Benennung von Herrschaftsverhältnissen hinweisen, nämlich indem klare Begrifflichkeiten wie Rassismus, Kapitalismus oder Kolonialismus immer noch nicht im Konzept stehen.

Bildung ist ein komplexer Prozess, der sowohl individuell bedingt, als auch Produkt gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ist. Bildung und Bildungssystem sind daher selbst

Globales Lernen ist in diesem Zitat nicht explizit der Ort, in dem Herrschaftsverhältnisse reproduziert werden, sondern allgemein Bildung und Bildungssysteme. Weiter unten im Strategiepapier ist vom Ausschluss von Migrant_innen im Bildungssystem zu lesen.

„Mit Global Citizenship Education entsteht eine übergreifende Perspektive, sie bemüht sich um eine durchgängig anti-diskriminierende und entkolonialisierende Perspektive“ (ebd.). Leider wird im Strategiepapier (2019) nicht näher beleuchtet, wie diese entkolonialisierende Perspektive zu verstehen ist und was mit durchgehender Anti-Diskriminierung gemeint ist bzw. was diese Perspektive für Globales Lernen bedeuten würde. Andreotti (2016: 202 f.) sieht das Ziel Minderheiten ins Bildungssystem zu integrieren, als charakteristisches Paradigma der liberalen Ausrichtung von Globalem Lernen.

Diese partielle Aufnahme von Kritiken wurde bereits in der Materialstudie von Glokal e.V. (2013: 48) betont. Rassismuskritische Angebote werden in Trainings von Globalem Lernen zunehmend nachgefragt (vgl. Iz3w 2012; BER 2013). Dabei bleibt aber die Hinterfragung des liberal-humanistischen Verständnisses von Globalem Lernen unangetastet. Weiterhin werden nachhaltige Entwicklung, das Empowerment der Lernenden durch Kompetenzgenerierung und die problematischen Repräsentationstechniken beibehalten. Das neueste Strategiepapier zeigt nun, dass postkoloniale Kritiken auch in Österreich marginal angekommen sind. Diese bringen aber die dominanten Annahmen von theoretischer Konzeptualisierung wie pädagogischer Praxis (noch) nicht ins Wanken (Glokal 2013: 48; Danielzik 2013: 29 und 32).

2.1 Historie des Konzepts Globalen Lernens

Um Kritiken am Konzept Globalen Lernens besser verstehen zu können, ist ein kurzer Blick in die Anfänge und Vorlaufprozesse lohnend. Scheunpflug weist kritisch auf den Entstehungskontext hin, indem sie deutlich macht, dass Globales Lernen aus der Dritten-Welt-Pädagogik heraus entstanden sei, welche wiederum auf die Kolonialpädagogik zurückzuführen sei (Scheunpflug 2012: 89). Kolonialpädagogik ist aus der Motivation heraus entstanden, in den Ländern der Kolonialmächte für Legitimität für die koloniale Herrschaft zu werben. In den 1960er Jahren wurden internationale Abhängigkeiten thematisiert. Abhängigkeitsverhältnisse rückten mehr ins

Bewusstsein. Zur selben Zeit entstand die Fair-Trade-Bewegung im Kontext katholischer Friedensbewegung in den Niederlanden (ebd.: 90). Diese stehen im engen Zusammenhang mit Globalem Lernen.

Auf die Vorläufer des Entstehungsprozesses des Globalen Lernens geht Bühler (1996) in seinem Buch „Perspektivenwechsel? Unterwegs zu Globalem Lernen“ ein. Bühler unterscheidet folgende Entwicklungen im 20. Jahrhundert, die schließlich in das Konzept des Globalen Lernens mündeten. In den 1960er Jahren gab es mit den ersten Gastarbeiterkindern, die in Deutschland und Österreich in das Schulsystem integriert wurden, eine Bewegung von Freiwilligen, welche dabei helfen wollten. Bühler merkt kritisch an, dass es in dieser ersten Bewegung eher um eine Etablierung einer Art Sonderpädagogik gegangen sei und autochthone Kinder getrennt von den Gastarbeiterkindern unterrichtet worden seien. Die darauffolgende Entwicklungspädagogik oder auch Dritte-Welt-Pädagogik trieb der Leitgedanke an, Menschen im Globalen Norden dafür zu sensibilisieren, dass den Notleidenden dieser Welt geholfen werden musste. In den 1980er Jahren kam es zu einem neuen Bewusstsein, nämlich dass es für Menschen im Globalen Norden durchaus auch von Menschen aus dem Globalen Süden, über die bis dato nur gesprochen wurde, etwas zu lernen gebe. Die pädagogische Antwort lautete nun interkulturelles Lernen. Konrad (2013: 10) merkt kritisch an, dass diesem Anspruch nur begrenzt Rechnung getragen worden sei. Zwar habe man bei den Kindern durch das Näherbringen anderer Lebensrealitäten und die Betonung von Gleichwertigkeit herrschende Dominanzen in Frage stellen wollen, verweist aber auch darauf,

dass es beim interkulturellen Lernen häufig nur darum geht, sich ohne Reflexion über die eigene Position im Gefüge, Wissen über ‚fremde‘ Kultur anzueignen. Diese Deutung durch die eigene ‚kulturelle‘ Brille kann Stereotype fördern (Konrad 2013: 10).

Der Begriff Globales Lernen ist im Zuge des Schweizer Forums Schule für Eine Welt im Jahr 1995 gebildet worden. Ziel war es, mit dem neuen Bildungsansatz eine pädagogische Antwort auf die zunehmende Globalisierung zu finden, Bildung und Erziehung zu einem Schlüsselort zu machen, indem unter dem neuen Schlagwort der „Bewusstseinsbildung“ ein Weg für eine nachhaltigere Welt geschaffen werden kann (Scheunpflug 2012: 91). Globales Lernen sollte Inhalte anderer pädagogischer Konzepte aufnehmen, die bis dahin im bildungspolitischen Feld nebeneinander auftraten. Dazu gehören unter anderem die Dritte-Welt-Pädagogik, die Friedenspädagogik, die Umweltbildung, die interkulturelle Pädagogik und Menschenrechtsbildung. Als Leitbild im Zuge des Entstehungsprozesses um Globales Lernen kristallisierte sich das Konzept der *nachhaltigen Entwicklung* heraus. Globales

Lernen hält am Ziel der *nachhaltigen Entwicklung* seit seiner Entstehung fest. Es verschreibt sich den Sustainable Development Goals, die auf das übergeordnete Ziel der *nachhaltigen Entwicklung* hinwirken wollen (vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2019: 4).

Globales Lernen im Sinne der genannten Konzepte verbindet die globale Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernenden; es geht um Persönlichkeitsbildung bzw. ‚Bewusstseinsbildung‘, um Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. Aus diesem Grund umfasst Globales Lernen die globale und lokale Dimension und vereint Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept. Das Ziel Globalen Lernens ist verantwortliches Handeln der Lernenden im Sinne des Leitbilds Nachhaltigkeit. Es geht darum, Perspektivübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen (Asbrand/Scheunpflug 2005: 470; Schweizer Forum 1995).

Heute ist der wichtigste Bezugsrahmen im deutschen Sprachraum für Globales Lernen der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ (2007; 2015) in Deutschland. Der Orientierungsrahmen ist mittlerweile in mehreren Auflagen vom deutschen Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zusammen mit der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) herausgebracht worden. Dieser Rahmen ist für Bildungsinstitutionen ein Leitfaden, wie Globales Lernen in die Bildungspraxis integriert werden kann. Auch dieser hat sich dem Leitbild der *nachhaltigen Entwicklung* verschrieben. Eine Art Orientierungsrahmen wird auch für Österreich von der Strategiegruppe Globales Lernen gefordert (Strategiepapier 2019: 16).

2.2 Finanzierung von Globalem Lernen in Österreich

Programme des Globalen Lernens werden zum größten Teil aus dem Budget der österreichischen Entwicklungsagentur ADA (Austrian Development Agency) aufgestellt.

The Austrian Federal ministry of Foreign Affairs and – since 2004 – the Austrian Development Agency (ADA) recognise the importance of increased educational work concerning development policy, and acknowledge Global Learning as a focus in their programmes. In 2006 a desk for Global Learning was established within ADA (Hartmeyer 2016: 29).

Neben dieser ist die katholische Kirche die wichtigste nicht staatliche Geldquelle. „Austrian Catholic organisations are among the most important non-state funders“ (Hartmeyer 2016: 29). Neben diesen beiden Quellen finanziert das Bildungsministerium einen weiteren Teil. Das Geld der ADA geht an die durchführenden Organisationen, die Globales Lernen in der Praxis anbieten. Nicht nur in Österreich ist die Finanzierung aus den entwicklungspolitischen Töpfen die Regel.

Jones/Nygaard sehen in ganz Europa diese Finanzierungsgrundlage als maßgebende Ursache für die Reproduktion von westlichen Bildern über den Globalen Süden. „It has rather to maintaining and strengthening Northern images, stereotypes, perspectives and interests.“ (Jones/Nygaard 2016: 187)

2.3 Organisationen in Österreich

*Baobab*⁹ ist die bildungspolitische Organisation und Anlaufstelle für die pädagogische Praxis von Globalem Lernen. Es werden Forschungsarbeiten ebenso betrieben wie die Ausbildung von Lehrkräften in Workshops, die Bereitstellung von Materialien und einer Beratungsstelle für das Feld Globale Lernen. Baobab betreibt in Wien eine Fachbibliothek, untergebracht in der Österreichischen Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) und fungiert als Brückenstelle zwischen Theorie und Praxis des Globalen Lernens. Neben Baobab ist im österreichischen Globales-Lernen-Kontext die *Südwind Agentur*¹⁰ zentral. Auch Südwind betreibt Fachbibliotheken in den Bundesländern und konzipiert wie Baobab Angebote für Schulen im Feld des Globalen Lernens. Weiters ist im österreichischen Kontext *Komment*¹¹ – *Kontaktstelle Globales Lernen* ein wichtiger Akteur. Die Anlaufstellen von Globalem Lernen im Internet sind die Portale zu Globalem Lernen sowohl Österreichs¹² als auch Deutschlands¹³. In der Basis-Literatur werden die Weltläden als wichtige Lernorte beschrieben (Scheunpflug 2012; Lang-Wojtasik 2012). Die Weltläden gehen ebenso wie die Fair-Trade-Bewegung auf die katholische Friedensbewegung zurück. Die meisten Vertreter_innen der Globales-Lernen-Szene sind mit dieser Bewegung politisch eng verbunden. In der Bewegung für Weltläden und fairen Handel nahm die entwicklungspolitische Bildung eine zentrale Rolle der Wissens- und Bewusstseinsvermittlung ein. Ebenso wie Weltläden beruhen auch Angebote im Globalen Lernen auf ehrenamtlichen Projektmitarbeiter_innen (vgl. Iz3W 2012). Aus dem christlich-katholischen Organisationsfeld kommen inhaltliche Inputs für Globales Lernen. Das liegt zum einen an den katholischen entwicklungspolitischen NGOs (z.B. MISEREOR), die Globales-Lernen-Angebote produzieren, und zum anderen an der starken finanziellen Unterstützung von Globalem Lernen in Österreich.

⁹ <https://www.baobab.at/>

¹⁰ <https://www.suedwind.at/>

¹¹ <http://www.komment.at/>

¹² <http://www.globaleslernen.at/home.html>

¹³ <https://www.globaleslernen.de/de>

2.4 Diskursdebatten im deutschsprachigen Raum

Im Globalen Lernen wird seit Beginn über theoretische Ausrichtung, bildungswissenschaftliche Zugänge¹⁴ wie Inhalte¹⁵ und Fokussierung debattiert. Die wohl stärkste Debatte war die Auseinandersetzung zwischen systemtheoretischer und handlungstheoretischer Ausrichtung im Globalen Lernen. Letztere wurde vor allem von VENRO vertreten. Diese Debatten sind vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Globales Lernen als Schlüssel für die notwendige „Bewusstseinsbildung“ verstanden wird. Durch Bildung und Erziehung zum mündigen Menschen soll das Ziel einer nachhaltigen Weltentwicklung verfolgt werden. Im Zuge der Ausrichtungskonflikte sind zwei Gruppen entstanden, die sowohl inhaltlich als auch pädagogisch unterschiedliche Wege favorisiert haben. Auf der inhaltlichen Ebene gab es einen Konflikt um die Priorität von Umweltschutz und Nachhaltigkeit. Das führte schließlich dazu, dass *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* und *Globales Lernen* sich als zwei verschiedene Zugänge mehr oder weniger trennten. In der Globales-Lernen-Szene wollte man die Fragen der Umweltpolitik nicht über andere Ziele wie Frieden, soziale Gerechtigkeit etc. stellen (Scheunpflug 2012). Diese beiden Strömungen sehen sich aktuell wieder stärker miteinander verbunden, wie im aktuellen österreichischen Strategiepapier (01/2019) nachzulesen ist. Dies liegt vor allem an der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014), die diesem bildungspolitischen Ansatz viel Zuspruch sicherte.

Der zweite und viel stärkere Konflikt betraf die Ausrichtung nach systemtheoretischen versus handlungstheoretischen Zugängen. Die Annahme, Bildung führe dazu, dass Menschen *besser* handeln, wurde von systemtheoretischen Vertreter_innen

¹⁴ Im liberal-humanistischen Zugang gab es in den ersten zehn Jahren intensive Debatten zu handlungstheoretischer versus systemtheoretischer Ausrichtung von Globalem Lernen. In der Literatur wurde mit Seitz (2002) gewissermaßen eine Synthese gefunden und beiden Zugängen wurden in Globalem Lernen Platz eingeräumt.

¹⁵ Inhaltlich bildete die Gewichtung von Umweltthemen die größte Auseinandersetzung zwischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globalem Lernen. Von Anfang an bemühte sich die Globale-Lernen-Szene um eine klare Abgrenzung zu BNE. Die postkolonialen Kritiken aus der Global e.V.-Materialienstudie zu Globalem Lernen und BNE wurden von Vertreter_innen insbesondere auch deshalb zurückgewiesen, da die Studie zwischen den beiden Ansätzen nicht unterscheidet. Interessanterweise gibt es im neuesten Strategiepapier (2019) den Hinweis, dass die beiden Ansätze mehr gemeinsam hätten als bisher offiziell vertreten. Dieser Paradigmenwechsel ist vor dem Hintergrund der internationalen Hinwendung zum Konzept BNE durch die UNO, UNESCO und die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) zu betrachten. „Die lange vorherrschende Fokussierung der Umweltbildung auf lokale Umweltprobleme wird mit der Etablierung von BNE auf globale Umweltfragen erweitert. Damit steht BNE in engem Zusammenhang, mit dem seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum diskutierten Bildungskonzept Globales Lernen. Beide Ansätze verstehen sich als innovative und übergreifende Bildungskonzepte und richten den Fokus auf systematisches und kreatives Denken, soziales, problemorientiertes und wertebasiertes Lernen sowie auf die aktive Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung einer zukunftsfähigen nachhaltigen Entwicklung“ (Strategiepapier GL 2019: 10).

abgelehnt. Die handlungstheoretische Seite sieht die Chance, Menschen durch Bildung zu emanzipieren mit der Folge, dass sie Verantwortung für das eigene Tun übernehmen. Dafür müssen sich Lernende aber zuerst mit den sie umgebenden und globalen Verhältnissen auseinandersetzen. Die Systemtheoretiker_innen sehen die Gefahr einer Instrumentalisierung des Menschen (Hartmeyer 2007). Verfechter der handlungstheoretischen Schule war vor allem VENRO¹⁶. Dieser Konflikt hat sich zu Beginn der 2000er Jahre gelegt. Klaus Seitz (2002) lieferte mit seinem Werk „Bildung in der Weltgesellschaft“ eine Art Synthese. Mit Seitz kam man zu der Einsicht, dass wohl beide Richtungen im Globalen Lernen eine Rolle spielen müssten.

Alle bisher genannten Konflikte laufen entlang des liberal-humanistischen Grundverständnisses von Globalem Lernen ab. Erst die postkolonialen Interventionen haben an diesen Grundsätzen das erste Mal gerüttelt. Die Bildungswissenschaftlerin Vanessa O. Andreotti war eine der Ersten, die im internationalen Diskurs postkoloniale Kritiken an dem Konzept Globalen Lernens übte. Sie unterscheidet drei bildungstheoretische Zugänge von Globalem Lernen: den *liberal-humanistischen Diskurs* von Globalem Lernen, welcher der hegemoniale ist; den *technokratisch-neoliberalen Zugang* und als dritte Variante die *postkoloniale Brille*, mit der die Welt betrachtet werden kann. Die folgende Tabelle bietet eine sehr gute Gegenüberstellung der wichtigsten Schwerpunkte der jeweiligen Ausrichtung.

	Liberal-humanism	Technicist-neoliberalism	Yet-to-come postcolonial possibility
Key ideas	Common humanity imperative: consensus, nation states as primary identity, decisions made by national representatives	Economic imperative: business case for multicultural and global justice, corporate responsibility, progress as economic growth	Responsibility for harm imperative: justice not charity, un-coercive dialogue, mutuality, solidarity, reciprocity
Roots	Enlightenment: Cartesian subject, separation of culture and nature, rational consensus over questions of humanity, justice and progress, humanist pedagogies	Late capitalism, economic rationalism, knowledge societies, economic competitiveness, human capital theory	Interrogation of violences and effects of unequal division of resources, wealth, labor and possibility for knowledge production, critical and post-critical pedagogies
Issues of the Problem	Human Rights, sustainable development, commonalities of aims, culture as content to be studied	Market interdependence, global skills, employability, sustainability of compound growth	Roots of inequalities, solidarity, difference, openness, relationality, self-reflexivity
Core of the Problem	Human beings have not yet been able to agree on the best course of action due to misunderstanding and miscommunication; humanity needs to be cultivated	Individuals and societies need to adapt quickly to the shifting needs of the market economy in order to contribute to unrestricted economic growth	Ethnocentrism, hegemony, unequal power relations and distribution of wealth and labour: human weakness needs to be faced and its potential for harm recognized
Core of the problem	Lack of (rational) focus on commonalities and positive ideas about living together; intolerance and lack of good will – prejudice as violation of democratic rights	Under-development due to a lack of knowledge; 'culture' (i.e. tradition) as a barrier to development	Coercion and subjugation of difference: concealed racism as an integral part of the social order; ideology of cultural superiority leading to discrimination, hatred, subjugation and violence

¹⁶ VENRO steht für Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe, <https://venro.org/start/>.

Proposed way forward	Knowledge about other cultures; active (local and global) citizenship through the nation state; promotion of empathy, commonality (i.e. common humanity) and good will; redress through knowledge-sharing and exchange of ideas.	Working with other cultures Exporting education, importing international students Ethical consumerism (e.g. Product Red) Celebrity/media activism	Promotion of systemic awareness and ethical engagement (as solidarity/ethical responsibility) with margins/minorities. Fundamental structural/societal/relational change
Pedagogy	Focus on individual skills, strategies to 'include' minorities, empowerment of individuals to 'make a difference', emphasis on feeling good and making it fun	Focus on becoming a world leader/manager of solutions Capacity building: for the global self – global skills, multiple literacies; for global others – basic literacy and numeracy	Social critique focusing on knowledge production, power and representation; reflexivity: unlearning privilege, imagining otherwise, learning to learn from below
Activities	Learning about others Partnerships to help others Working towards harmony	Building capacity of self through experience Building capacity of others through teaching	Critical engagement with debates Learning from/with others Working towards ability to work together based on mutuality and reciprocity
Highlight	Conflict resolution, good stories, global governance, institutions and policies, trust in world leaders and institutions to solve problems	Potential of markets, capital and consumerism as forces for the good of the planet; need to understand and adapt to complexity, diversity and uncertainty of market economies	Conflict/difference as learning opportunity; complexity, diversity, uncertainty; social movement responses, globalization from below, dissenting voices; hopeful scepticism in relation to government agendas
Emphasize	complexity, diversity, uncertainty	contradiction in exploitative mode of production	commonalities (to address ethnocentrism), 'positive' side of colonialism (i.e. enabling violations)
Global citizenship	Members of equal nations coming together in rational consensus to define a better, prosperous and harmonious future for all	Members of a global, borderless market economy who make ethical, rational choices (in favor of capital accumulation, property ownership and unrestricted growth) that benefits them and others	Members of a diverse planetary community of different species who are insufficient in themselves and therefore interdependent – synchronicity and accountability in working together in solidarity
Idea of multi	Ethno/national cultures co-existing in harmony	United colours of capitalism	Self-reflexive solidarity interdependence based on self-worth and interdependence

(Andreotti 2016: 202f.)

Der neoliberale Zugang zu Globalem Lernen spielt im deutschsprachigen Raum auf theoretischer Ebene keine nennenswerte Rolle. Die postkolonialen Perspektiven auf Globales Lernen stammen ursprünglich aus internationalen Auseinandersetzungen, die schrittweise auch im deutschen Globalen Lernen ankommen (Messerschmied 2004; Glokal e.V. 2013; Danielzik 2013; iz3w 2012; quix 2016). Dennoch ist es nicht so, dass sich Globales Lernen durch die postkolonialen Kritiken von seinen liberalen Grundsätzen entfernt hat (Glokal e.V. 2013: 48).

2.5 Zukunftssorgen der liberal-humanistischen Globales-Lernen-Szene

In fast allen Grundlagentexten des Konzepts Globalen Lernens wird die marginale Verankerung in der akademischen Forschung kritisiert (Strategiepapier 2009;

Hartmeyer 2004; 2007). Globalem Lernen fehlt seit langem eine Institutionalisierung an den Universitäten. Aus diesem Grund ist auch die Zahl derer überschaubar, die sich im deutschsprachigen Raum wissenschaftlich mit Globalem Lernen beschäftigen. Ganz anders sieht es in Großbritannien in Bezug auf den Forschungsgegenstand *Global Learning* aus. Doug Bourn (2016) beschreibt das mit dem Richtungswechsel von *reiner Evaluierung* von durchgeführten Programmen hin zu einer *Wissenschaftskultur*. In Großbritannien würden schon seit längerem die postkolonialen Kritiken als Herausforderungen für das Globale Lernen in Theorie und Praxis verstanden und die Bearbeitung von kritischen Fragen werde als Priorität hervorgehoben (Bourn 2016; Wegimont 2016). Alle Vertreter_innen im deutschsprachigen Raum zu Globalem Lernen wünschen sich eine stärkere akademische Verankerung und mehr Grundlagenforschung (vgl. Strategiepapier 2019).

In Österreich gibt es seit 2015 einen Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“¹⁷ an der Universität Klagenfurt, der als kleiner Schritt Richtung akademischer Verankerung gesehen werden kann. Bei Universitätslehrgängen handelt es sich aber um einen kostenpflichtigen externen Studiengang. Im neuen Positionspapier der Strategiegruppe wird die Installierung dieses Universitätslehrgangs dennoch als bedeutender Meilenstein Richtung fundierter Forschung und Lehre zu Globalem Lernen bewertet. „Der Universitätslehrgang Global Citizenship Education bietet ein einzigartiges, international anerkanntes, berufsbegleitendes Masterprogramm zur Qualifizierung von MultiplikatorInnen“ (Strategiepapier Globales Lernen 2019: 3). Die Lehrenden in diesem Programm sind fast durchgehend auch in der Strategiegruppe Globales Lernen in Österreich engagiert.

Scheunpflug (2007/2008) sieht eine Diskrepanz zwischen den Debatten auf akademischer Ebene, die in der Praxis des Globalen Lernens nur wenig Bedeutung haben. Diese fehlende Verbindung zwischen theoretischen Auseinandersetzungen um Begrifflichkeiten, Diskurse und Ausrichtungen für die pädagogische Ausgestaltung von Angeboten sei problematisch. Sie schreibt:

Diese Unterschiede basaler Theoriezugänge sind vielen Praktikern in ihrer täglichen Arbeit nicht bewusst; ein Diskurs darüber wird auch kaum geführt. [...] Gleichwohl dürften sie handlungssteuernd sein, z.B. in der Festlegung von Prioritäten in didaktischen Materialien. Von daher dürfte es in den nächsten Jahren eine Herausforderung sein, sich dieser unterschwelligen Unterschiedlichkeiten bewusst zu werden, sie konzeptionell durchzuarbeiten, deren jeweilige

¹⁷ <https://www.uni-klu.ac.at/frieden/inhalt/453.htm>

Ein weiteres Problem ist die fehlende Verankerung von Globalem Lernen in der Ausbildung von zukünftigen Lehrer_innen (Strategiepapier 2019; Asbrand 2002; Hartmeyer 2016). „Die besten Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen nützen nichts, wenn sie über die kirchlichen Hilfswerke nur diejenigen Lehrer erreichen, die sowieso schon überzeugt sind“ (Asbrand 2002: 17). In Österreich gibt es wenige Lehrende, welche Globales Lernen an Universitäten und pädagogischen Hochschulen anbieten. Hier bräuchte es eine flächendeckende Integration in den Lehr- und Ausbildungsplan, so die Forderung. Die Strategiegruppe Globales Lernen sieht das als wichtiges Handlungsfeld, nämlich die Verankerung in Lehrplänen voranzutreiben. Die pädagogische Ausbildung müsse Globales Lernen als festen Bestandteil integrieren (Strategiepapier 2019: 20f.).

Mit dem Beutelsbacher Konsensus (Reinhardt 2016) gilt für alle Lehr- und Lernsettings ein Überwältigungsverbot für Lernende. Das Überwältigungsverbot betrifft die Indoktrinierung von Lernenden bezüglich Standpunkte, Meinungen und politischer Positionen. Lernenden darf dies nicht vorgegeben oder aufgedrängt werden. Dieser Konsens wurde im Jahr 1976 getroffen und betrifft die inhaltliche Ausgestaltung von politischer Bildung. Kontroverse soll gefördert werden, ein Richtig oder Falsch aber vermieden (ebd.). Globales Lernen riskiert es, diesen Grundsatz zu unterschätzen (Hartmeyer 2007). Insbesondere die pädagogische Praxis muss hinsichtlich dieses Überwältigungsverbots kritisch betrachtet werden. Auffällig an einschlägigen Material-Datenbanken sind die vielen Angebote von Nichtregierungsorganisationen. Hier warnen Theoretiker_innen immer wieder vor der Gefahr einer Instrumentalisierung und einer „Pädagogik um zu“ (Hartmeyer 2007: 281-283). Asbrand betont, dass sich Globales Lernen von dem Anspruch verabschieden müsste, mittels „Globalen Lernens oder Entwicklungspolitischer Bildung zur Lösung der Probleme der Welt bei[zu]tragen“. (ebd. 2002: 17)

Die Lösung der *politischen* Probleme der Welt ist dagegen nicht die vorrangige Aufgabe der *Pädagogik*. Die Akteure der Entwicklungspolitischen Bildung sollten sich überprüfen, mit welcher Motivation sie sich für Globales Lernen engagieren. Wir sind als „Überzeugungstäter“ alle in der Gefahr, die eigenen (entwicklungs-)politischen Ziele mit pädagogischen Zielen zu verwechseln (Asbrand 2002: 17).

In der Literatur zu Globalem Lernen tauchen dazu Widersprüchlichkeiten insbesondere in Bezug auf konkrete Handlungsanweisungen auf. Globales Lernen will

mündige Weltbürger hervorbringen, die verantwortliche Entscheidungen im Sinne globaler nachhaltiger Entwicklung treffen sollen (vgl. Lang-Wojtasik 2012).

Sorge bereitet der Szene des Globalen Lernens auch das Zielpublikum (vgl. Asbrand 2002). Bis heute ist die überwiegende Mehrzahl aller Projekte und Programme an junge Menschen gerichtet. Die Ursache dafür ist die leichte Erreichbarkeit durch die „Zwangsanstalt“ Schule (Hartmeyer 2007/2008: 3). Dies ist insofern problematisch, als die Verantwortung für gerechte Weltveränderung nicht an die nächste Generation abgetreten werden kann (ebd.). Aus diesem Grund wurde außerschulischen Angeboten in der Jugend- und Erwachsenenbildung in den letzten Jahren ein höherer Stellenwert beigemessen (Strategiepapier 2019: 22). Globales Lernen habe durch Grabenkämpfe um theoretische Ausrichtung ein Problem und postuliere die Aussage: „Die-Dritte Welt-Bewegung überaltert ohne Nachwuchs“ (Asbrand 2002: 15). Globales Lernen wird zwar an den Schulen angeboten, das fehlende Interesse der Schüler_innen und jüngeren Generationen an Globalem Lernen wird jedoch als kommende Herausforderung beklagt (ebd.). Asbrand plädiert auf Grund des Nachwuchsproblems dafür, dass sich Globales Lernen auf der Suche nach neuer Ausrichtung in andere Felder wagen müsste. „Theorieentwicklung bedeutet, auch die Ziele und den Gegenstand Globalen Lernens grundsätzlich zur Diskussion zu stellen“ (Asbrand 2002: 17).

In der Publikation von Hartmeyer/Weigmont (2016) hat sich eine neue Debatte zwischen liberal-humanistischer, hegemonialer Ausrichtung von Globalem Lernen und Kritiken aus postkolonialer Perspektive abgezeichnet. Hartmeyer (2016: 33) stellt die offene Unterscheidung zwischen Global Citizenship Education und Globalem Lernen in den Raum. Es werde sich zeigen, wie Globales Lernen in den kommenden Jahren debattiert wird und aus welchen Richtungen Einflüsse auf das Konzept wirken werden (ebd.). Hartmeyer grenzt das Konzept Global Citizenship Education von Globalem Lernen insofern ab, als Ersteres stärkeren Einflüssen von internationalen Debatten unterliege.

Influences by international documents of UNESCO, a more recent development is the debate whether to define Global Citizenship Education as an overarching concept for this field, paying tribute to discussions on post-colonial analyses and transformative education (Hartmeyer 2016: 33).

Hier wird der wachsende Einfluss von postkolonialen Kritiken auf das Konzept deutlich. Im neuesten Strategiepapier (01/2019) zu Österreich werden Globales Lernen und Global Citizenship Education aber dann doch als gleichwertig zusammen betrachtet.

Diese genannten Schwierigkeiten und offenen Fragen sollen zeigen, dass Globales Lernen ein pädagogischer Bereich ist der selbst im Wandel ist und Vertreter_innen sich unterschiedliche Fragen über die Zukunft des Konzepts stellen. Die Arbeit wird nun auf die postkolonialen Interventionen eingehen und im nächsten Kapitel erläutern was unter diesen zu verstehen ist und welche Interventionen und Debatten zwischen postkolonialen Kritiker_innen und Vertreter_innen der Globalen Lernen Szene bereits geschehen sind. Dieser Vorspann leitet dann zu den sechs Kritikebenen aus postkolonialer Perspektive an Globalen Lernen über.

3 Postkoloniale Theorien

Möglicherweise geht Theorie jeder Praxis voraus. Möglicherweise können wir jeden Akt der Theoriebildung ohnedies schlechterdings als politische Praxis bezeichnen (Hacker 2012: 11).

Postkoloniale Theorien sind ein weites Feld mit unterschiedlichen Positionen, Zugängen und Methoden der Wissensproduktion. Es gibt nicht die eine postkoloniale Theorie. In Bezug auf Globales Lernen befragen diese postkoloniale Verhältnisse, die Produktion von Wissen und wer von dieser Art der Wissensproduktion profitiert und empowert wird sowie welche Subjekte und Positionen dabei marginalisiert werden.

Entwicklungskritische Theorien, zu welchen die postkolonialen Ansätze hinzugezählt werden, eint die Hinterfragung des Konzepts *Entwicklung*. Es geht nicht darum, wie *Entwicklung* aussehen könnte, sondern vor allem darum, was jenseits von *Entwicklung* an Ideen möglich und denkbar ist (Schröder 2016: 290). Sabine Schröder stellt im Einführungsband zu Entwicklungstheorien folgende Fragen bezüglich Alternativen zum Konzept *Entwicklung*. Diese Fragen sind im Hinblick auf die postkoloniale Analyse des liberal-humanistischen Globalen Lernens interessant. Sie fragt:

Wie wird eurozentrisches (Entwicklungs-)Denken eingesetzt, um asymmetrische Machtverhältnisse zu legitimieren? Welches Verständnis von Identität und Gesellschaft impliziert ‚Entwicklung‘? Welches Wissen wird wann und wo anerkannt? Wie kann eine (feministische) kollektive, solidarische nichteurozentrische Wissensproduktion gelingen? Wo eröffnen sich Räume des Widerstands und Möglichkeiten der Transformation? Welche politischen Kämpfe und Strategien braucht es, um die Utopie einer freien, gleichberechtigten Gesellschaft zu verwirklichen? (Ebd., 290 f.)

Postkoloniale Theorien betrachten Kolonialismus nicht als abgeschlossene Epoche (Ashcroft et al. 2007; Aikins/Bendix 2010; Kößler 2009). Knapp 500 Jahre Kolonialgeschichte haben Nachwirkungen bis ins heutige Weltgeflecht und werden durch neokoloniale Abhängigkeiten, neuen Imperialismus, kulturelle Repräsentation und Rassismus gefestigt. Postkoloniale Theorien sind dabei als ein Debattenfeld zu verstehen, welches sich mit unterschiedlichen Themenfeldern auseinandersetzt. Sie sind ein weites, mitunter uneindeutiges Feld unterschiedlicher Zugänge und Methoden, Disziplinen, Fächer und Themenfelder, die untersucht werden (Kerner 2012: 12ff.). Sie haben keine eindeutige Geburtsstunde und sind in etlichen Ländern, vor allem im angloamerikanischen Raum, bereits fest in den akademischen Kanon verankert. Im deutschsprachigen Raum sind postkoloniale Debatten noch vergleichsweise wenig etabliert. Der Einzug von postkolonialen Ansätzen in den akademischen Raum bleibt unabgeschlossen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015).

Dem „unübersichtlichen Feld“ (Kerner2012: 10) der postkolonialen Theorien ist die Annahme gemein, dass die verschiedenen Zeiten und Formen des Kolonialismus bis heute einschneidende Bedeutung und Nachwirkung auf Nord wie Süd sowie die Beziehungen zwischen den Regionen haben. Das Präfix „post“ in postkolonial bedeutet nicht, dass das koloniale Momentum mit der formalen Beendigung der Kolonialherrschaft abgeschlossen wurde (Aikins/Bendix 2010). Vielmehr geht es postkolonialen Kritiken um „eine radikale Rekonstruktion des europäischen Denkens und seiner Histographie“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 339). Das Mittel dafür ist „nicht nur eine Re-Positionierung europäischer Erkenntnissysteme, sondern auch der Versuch, die lange Geschichte imperialer Interventionen und deren nicht umkehrbaren Folgen für die kolonialen *Anderen* transparent zu machen“ (ebd.).

Da die postkolonialen Ansätze in so vielen Bereichen angewendet werden, ist es oft uneindeutig, welche Zugänge zweifelsfrei den postkolonialen Ansätzen hinzugerechnet werden können und welche aus anderen, nah verwandten Theorieansätzen stammen (Kerner 2012: 11). Die Entwicklungstheorien werden in Post-Development-Ansätzen ebenso kritisiert wie in postkolonialen Theorien. Rassismuskritiken sind eng mit den Critical-Whiteness-Ansätzen verknüpft. Die Befreiungsphilosophie ist auch in den postkolonialen Theorien zu finden, ebenso inhaltliche Elemente der Weltsystem- und Dependenztheorien (Kerner 2012: 15). In der akademischen Debatte der letzten Jahre gab es einen ungemeinen Hype um die drei wohl bekanntesten Autor_innen: Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha. Diese Engführung wird von zahlreichen Seiten – auch den Betroffenen selbst – kritisiert, da sie die Aufmerksamkeit auf die pluralen und vor allem in der Peripherie angesiedelten Stimmen mitunter übertönen (vgl. Kerner 2012: 18; Castro Varela/Dhawan 2015).

Globales Lernen ist ein pädagogisches Konzept, welches Wissen über die Welt vermittelt. Da Globales Lernen der entwicklungspolitischen Bildung zuzurechnen ist, ist eine kritische Befragung hinsichtlich des eigenen Entstehungskontexts und der Positionierung im entwicklungspolitischen Sektor aus postkolonialer Perspektive von dringender Relevanz (Albrecht-Heide 2012; Danielzik 2012; Danielzik 2013; Jones/Nygaard 2016). Diese Geschichte erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus, Verständnis von Kulturen und nachhaltiger Entwicklung, die im Globalen Lernen bedeutsam sind (Messerschmied 2009). Von postkolonialer Sicht wird Globales Lernen in erster Linie für seine liberal-humanistische Ausrichtung kritisiert (Andreotti 2016; Castro Varela/Heinemann 2016: 17), die Nicht-

Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die fehlende historische Auseinandersetzung mit Kolonialismem, die stereotypen Repräsentationstechniken und dem damit einhergehenden *Othering*. Erklärt wird dieses Weltbild unter anderem mit der Abwesenheit von Personen und Positionen of Color im Globalem Lernen. Globales Lernen sei demnach ein Raum von und für weiße Personen, die auf Kosten von den sogenannten Anderen lernen können. (Danielzik 2013)

Postkoloniale Perspektiven erlauben es, in hegemoniale wissenschaftliche Projekte durch kritische Befragung zu intervenieren. Eurozentristische Annahmen können offengelegt und zur Disposition gestellt werden. Denn die Annahme lautet: Wenn durch Wissen und Wissensproduktion gewisse gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert werden, muss eine kritische Intervention genau auf dieser Ebene ansetzen. Kerner schreibt:

Denn wenn die unterschiedlichen Aspekte postkolonialer Konstellationen als etwas verstanden und gedeutet werden, zu dessen Genese und Aufrechterhaltung neben anderen Faktoren auch die (akademische) Wissensproduktion beiträgt, dann liegt es auf der Hand, dass postkoloniale Theorien mit ihrer machtkritischen und damit in gewissem Sinne politischen Agenda auch auf dem Terrain der Wissenschaften intervenieren und sich bemühen, dort alternative, d.h. postkoloniale Sichtweisen zu etablieren. Ziel ist dabei nicht zuletzt, den eurozentrischen Wissens- und Textkanon der verschiedenen Disziplinen aufzubrechen und damit zu dezentrieren (Kerner 2012: 12f.).

3.1 Globales Lernen trifft postkoloniale Kritik

3.1.1 Internationaler Diskurs

Die wichtigste postkoloniale Theoretikerin in Bezug auf Globales Lernen und Global Citizenship Education ist Vanessa O. Andreotti (2011a und 2011b). Die brasilianische Bildungswissenschaftlerin hat im Zusammendenken von herrschaftskritischen postkolonialen Theorien mit dem pädagogischen Ansatz des Globalen Lernens international eine Vorreiterrolle eingenommen. Ihre beiden Bücher „The Political Economy of Global Citizenship Education“ und „Postcolonial Perspectives of Global Citizenship Education“ erschienen beide im Jahr 2014. Andreotti bringt sich stark in die europäische Debatte zur Ausrichtung von Globalem Lernen ein. Ein wichtiger und kritischer Beitrag ist in der Publikation „Global Education in Europe revisited“ (Hartmeyer/Wegimont 2016: 199ff.) erschienen. In Großbritannien bildet sich zu Beginn der 2000er Jahre ein neues Bewusstsein für die fehlende Forschungskultur rund um *Global Learning* (Bourn 2016: 162). Es entsteht im Zuge dessen ein Masterprogramm zu Globalem Lernen. Um dieses Programm herum bildet sich eine

Community von Wissenschaftler_innen, die unter anderem auch ein Journal zu Global Learning betreiben. Ein wissenschaftliches Zentrum wird eröffnet. Durch das Journal entsteht ein zunehmender wissenschaftlicher Austausch, welcher theoretische Debatten um Globales Lernen voranbringt. Die Beiträge in dem Journal kommen aus unterschiedlichen Disziplinen und verweisen verschiedene methodologische Herangehensweisen auf. Dies hatte mehrere positive Auswirkungen, unter anderem ließ sich die Praxis enger mit der theoretischen Auseinandersetzung zusammendenken. Die Debatten um die theoretischen Rahmen und Ausrichtung, die Ziele und Herangehensweisen von Globalem Lernen wurden aus unterschiedlichen Richtungen einer akademischen Diskussion unterzogen (ebd.).

3.1.2 Deutschsprachiger Diskurs

Die Forschungsbeiträge der liberal-humanistischen Globales-Lernen-Szene im deutschsprachigen Raum kommen von einer überschaubaren Anzahl einzelner Akteur_innen. Das Problem der Einflussnahme auf Inhalte, Diskussionen und Zielsetzungen von Globalem Lernen aus dem entwicklungspolitischen Nicht-Regierungssektor wurde in Großbritannien schon viel eher erkannt. Aus dieser Nähe heraus wurde klar, dass es eine feste akademische Verankerung braucht, um Globales Lernen auch theoretisch stärker zu reflektieren (Bourn 2014 und 2016).

Der Berliner Verein Glokal e.V. ist ein machtkritischer Bildungsverein, der mit Vorträgen, Schulbesuchen und vor allem Broschüren zu den wichtigsten postkolonialen Thinktanks im deutschen Sprachraum zählt. Glokal e. V. hat unter anderem auch die große Studie zu Materialien des Globalen Lernens im Jahr 2013 herausgegeben, welche in der Folge Anstoß wichtiger Debatten war und das erste Mal auch Reaktionen von Vertreter_innen der Globales-Lernen-Szene bewirkte (Krämer 2013; Overwien 2013; Scheunpflug 2014). Der Titel der Studie lautet „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“. Die wichtigsten Kritikpunkte von Glokal e.V. an Globalen Lernen sind die unzureichende Thematisierung von Herrschaftsverhältnissen, Privilegien und das historische Gewordensein der heutigen globalen Verhältnisse. Rassismus, Kolonialismus und kritische Anmerkungen zur Entwicklungszusammenarbeit würden im Globalen Lernen zu kurz kommen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen sei zwar möglich und in manchen Bildungsangeboten angedacht, aber sie könne auch ohne Probleme ausgelassen werden, so die Kritik. „Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus ist

keineswegs strukturell in der Bildungsarbeit integriert. Sie existiert nur als optionaler Baustein“ (iz3w 2012: D3; vgl. Glocal e. V. 2013: 28 ff und 31 ff).

Die Kulturalisierung und Konstruktion der vermeintlich *Anderen* hingegen seien weit verbreitet in den Materialien des Globalen Lernens, so die Kritik. Hier werde mit einem problematischen Kulturbegriff gearbeitet, der in der kritischen Rassismusforschung angeprangert werde. Spätestens seit dem Beginn der postkolonialen Auseinandersetzungen sei die Gefahr der stereotypen rassistischen Konstruktion der vermeintlich Unterentwickelten theoretisiert und an die akademische Diskussion um Globales Lernen herangetragen worden (Iz3w2012: D3 f; Glocal e.V. 2013).

3.1.3 Erste Reaktionen von Globales-Lernen-Vertreter_innen auf postkoloniale Kritiken

Bernd Overwien (2013) reagiert als erster Vertreter der Globales-Lernen-Szene auf die Studie von Glocal e.V. (2013). Er argumentiert bezüglich der Rassismus-Auseinandersetzungen im Globalen Lernen aus der Gemengelage zwischen fehlender Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und der sehr verbreiteten Annahme, Rassismus sei ausschließlich ein Problem der Rechts-außen-Ecke und habe nichts mit der Mitte der Gesellschaft zu tun (Overwien 2013: 1). Er sieht Ethnozentrismus und Eurozentrismus in Diskussionen um Globales Lernen sehr wohl in ihren Anfängen auftauchen. Eine Quelle dazu wird angegeben: „Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen“ von Ernest Jouhy (1996). Wie diese mit Globalem Lernen in Verbindung steht, bleibt ungeklärt. In Bezug auf die Auseinandersetzungen mit Rassismus und Eurozentrismus im und um Globales Lernen fehlen leider die Quellenbezüge und aus einer Durchsicht der Grundlagenwerke zu Globalem Lernen werden diese Bezüge nicht ersichtlich. Weiteres argumentiert Overwien, dass es nicht das *eine* Globale Lernen gebe und die Inhalte und Parameter immer abhängig seien von ihrer Umsetzung und den Macher_innen. Sehr wohl sieht er aber durch die gemeinsame Zielsetzung nach „globaler Gerechtigkeit“ den Blick auf Ungleichheiten gesichert. Auf die Kritik im Hinblick auf das Leitbild der *nachhaltigen Entwicklung* entgegnet er: „Selbst aus kritischer Perspektive ist das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ein Fortschritt gegenüber althergebrachten Entwicklungsvorstellungen“ (ebd.: 3), um weiter den Autor_innen der Studie vorzuwerfen, sich weder mit Debatten um *nachhaltige Entwicklung* befasst zu haben noch Ausgewogenheit bei der Materialuntersuchung hätten walten zu lassen. Overwien merkt an, es gebe wohl auch viele stereotype Materialien, dennoch „[...] nur am Rande wird erwähnt, dass es auch ganz andere,

eher kritische Materialien gebe“ (ebd.). Seinen Schluss aus der ganzen Debatte zieht er so:

Die beiden Aufsätze in der iz3w zum globalen Lernen und zur BNE zeigen ebenfalls, dass einige linke AutorInnen es offenbar nicht für nötig halten, sich wirklich mit Globalem Lernen und BNE auseinanderzusetzen, dennoch aber (Vor-)Urteile darüber verbreiten. Beide Aufsätze nähern sich diesen Bildungsansätzen aus der Perspektive des Postkolonialismus und des Critical Whiteness-Konzeptes (Overwien 2013: 4).

In dem Magazin „Welt-Sichten“ wirft Georg Krämer (2013) den postkolonialen Interventionen an Globalem Lernen Doppelbödigkeit sowie Denk- und Sprachverbote vor. „Die Angst rassistisch zu sein, verdrängt Werteentscheidungen, die früher selbstverständlich wurden“ (Krämer 2013). Das eigene Umfeld, Privilegien und Machtungleichgewichte im Globalen Norden zu betrachten soll seiner Meinung nach nicht in den Vordergrund rücken. Der Sinn von Globalem Lernen ist nach Krämer der Blick in die Ferne. Er erklärt die Ursache, warum es eine gewisse Offenheit für postkoloniale Kritiken gebe, so:

Vermutlich hat die Empfänglichkeit vieler Eine-Welt-Engagierte für die totale Ideologie, die als Antirassismus daherkommt, eher psychische als intellektuelle Ursachen. Es gibt bei vielen ein tiefes Gefühl der Schuld und der Scham, das beim Erinnern an die Verbrechen des Kolonialismus und beim Blick auf die so unterschiedlichen Lebenschancen von Menschen in Nord und Süd aufkommt (Krämer 2013).

Aram Ziai (2013) antwortet Georg Krämer im darauffolgenden Magazin Welt-sichten. Er wirft ihm einen polemischen Abwehrreflex vor, der typisch für die entwicklungspolitische Szene sei. Warum spricht Krämer von einer „totalen Ideologie“, wenn er doch die Kernaussage der Studie – andere Völker und Kulturen würden durch eurozentristische Repräsentationstechniken zu Mangelwesen gemacht – teilen kann? Warum kann Krämer Rassismus als Begriff und Konzept nichts abgewinnen? Ziai erinnert an die schwierige Auseinandersetzung, gerade von jenen Menschen, die im Entwicklungssektor tätig sind, mit Fragen nach Privilegien, Verantwortlichkeiten und Rassismus. Rassismus werde in diesem Kontext oft ausgeblendet (Ziai 2013). Der Vorwurf von Rassismus wiegt besonders schwer, da Rassismus nicht strukturell begriffen wird (vgl. u.a. Ogette 2017, Sow 2009).

Anette Scheunpflug (2014) antwortete in der ZEP – Zeitschrift für entwicklungspolitische Bildung wiederum auf Ziai. Sie gibt eine Erklärung für die mitunter sehr polemische Abwehrreaktion der Globales-Lernen-Szene, indem sie schreibt: „Vermutlich war die Gegenkritik auch deshalb heftig, da der Vorwurf als heftig und die empirische Basis für diese Kritik als nicht ausreichend empfunden wurde“ (Scheunpflug 2014: 31). Ihre Kritiken an der Studie und den postkolonialen Publikationen zu Globalem Lernen lauten folgendermaßen:

1. Globales Lernen könne nicht pauschal als ganzes Konzept kritisiert werden. Hier müsse differenzierter vorgegangen werden.
2. Die Komplexität der pädagogischen Praxis werde von den theoretischen Kritiken stark unterschätzt.
3. Postkoloniale Kritik differenziert nicht zwischen dem Konzept Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (ebd.).

Leider führt die Autorin diese drei Kritiken nicht weiter aus. Es bleibt daher offen, wie das Konzept Globales Lernen „differenziert“ kritisiert werden könnte oder inwiefern die pädagogische Praxis zu komplex sei, um herrschaftskritisch, machtsensibel und selbstreflexiv zu agieren. Ihr Resümee aus der Debatte ist das Problem der normativen Argumentation. Diese produziere Überlegenheitsgefühle und werte damit den ganzen Globales-Lernen-Ansatz mitsamt seinen Vertreter_innen pauschal ab (ebd.: 32).

4 Kritiken

4.1 Eurozentrismus im Globalen Lernen

One would assume that activities in Europe labelled Global Learning, Development Education (DE) or Global Education would lean heavily on Southern Perspectives and concerns. This is, unfortunately, far from being the case. On the contrary, it has been based on Western/Northern images of „the other“ and of ourselves (Tvedt 1990 zitiert nach Jones/Nygaard 2016: 187).

Der Verzicht auf Begriffe wie „Ethnie“ oder „Stamm“ führt nicht zu einer Sprachlosigkeit oder zu terminologischen Leerstellen, sondern zu einer Erschütterung weißer Wissensarchive (Arndt 2012: 20).

Das Aufdecken von Eurozentrismen und ihrer Wirkungsweise auf Wissensproduktion und -repräsentation gehört zu den wichtigen Feldern für postkoloniale Forschung. Die Theoretikerinnen Castro Varele und Dhawan (2015) weisen aber darauf hin, dass es auch vor dem Aufkommen der postkolonialen Theorien in den akademischen Zentren des Globalen Nordens anti-eurozentrische Interventionen von vielfältiger Seite aus dem Globalen Süden gegeben habe. Postkoloniale Theorien haben den Zusammenhang von Repräsentationstechniken, Wissensproduktion und eurozentrischen Weltbildern bearbeitet. Eurozentrismus ist die Bezeichnung für eine Weltanschauung, die den Globalen Norden als Norm betrachtet. Mit dem Konzept des Eurozentrismus wurde der westliche Wissenschaftsbetrieb insbesondere in Bezug auf die kulturelle Repräsentation der *Anderen* kritisiert (ebd.). Postkoloniale Theorien gehen davon aus, dass eurozentrische Perspektiven auf die Welt durch den Kolonialismus global wirkmächtig geworden seien, nämlich dahingehend, dass Perspektiven der europäischen Norm auch in anderen Teilen der Welt etabliert worden seien. Diese globale Wirkmächtigkeit dauere bis heute an. (Castro Varela/Heinemann 2016; Kerner 2012)

Pädagogik ist nicht harmlos, weswegen Bildung eine zutiefst politische Angelegenheit darstellt. Wie postkoloniale Studien überzeugend aufzeigen konnten, wurden im Prozess der Kolonialisierung lokale Wissensbestände nicht nur disqualifiziert, sondern auch gelöscht. So verschwanden nicht nur hunderte Sprachen, sondern wurden zudem nicht eurozentristische Welterklärungen und Lebenspraxen vernichtet (Castro Varela/Heinemann 2016: 18).

In Entwicklungstheorien, die den Westen als Ziel der stufenweisen Entwicklung verstehen, spiegelt sich dieses Denken. Ähnliche Anschauungen gibt es im Bereich des Kulturverständnisses. Gerade Bereiche der Entwicklungspolitik und die Entwicklungsforschung sind Felder, in denen eurozentristische Weltvorstellungen einen repetitiven Charakter und eine lange Geschichte aufweisen (ebd.) Die Immunität in Teilen der Entwicklungsforschung wird deutlich, wenn zum Beispiel

Grundlagenwerke zu Entwicklungspolitik (Nohlen 2000; Nuscheler 2004; Nuscheler 2012) keinen Begriff des Eurozentrismus listen.

Wissensgenerierung und pädagogische Ansätze sind immer in gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet, die von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogen sind. Wer welches Wissen erschaffen kann, ist maßgeblich vom Standort der Wissensproduzierenden abhängig (Castro Varela/Heinemann 2016).

Dadurch, dass Wissensproduktion eingebettet ist in Machtasymmetrien, stellt jenes Wissen, welches allgemeingültige Wahrheit wird, ein privilegiertes Gut dar und kann nicht von allen gleichberechtigt hervorgebracht werden (vgl. Foucault 2003 zitiert nach Danielzik 2013: 26).

Die Frage wie Wissensproduktion stattfindet und welches Wissen in den gesellschaftlichen Kanon der allgemeinen Anerkennung einziehen kann, ist Gegenstand von postkolonialen Fragestellungen über Wissensproduktion und Wissensaneignungen. Für den Lernbereich des Globalen Lernens ist die Frage, wer spricht, ein zentraler Ausgangspunkt, um zu verstehen, wie diskursive Praktiken und die Darstellung und Herstellung von Welt vonstattengehen. Der Globale Norden ist der räumliche Ort, an dem Globales Lernen angeboten und von dem aus dem Rest der Welt gedacht wird. Dieses Unterfangen ist risikoreich, wenn Positionen und die dahinterstehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht mitgedacht und diskutiert werden. Werden diese Verhältnisse nicht benannt, kann sich ein Überlegenheitsgefühl bei den Teilnehmer_innen des Globalen Lernens einstellen. Danielzik schreibt:

Die Vermittlung von Wissen in Form des Lernens über andere und deren Inbezugsetzung und Messung am Eigenen steht – gewollt oder ungewollt – im Zentrum der meisten Materialien des GL und der BNE und regt zur postkolonialen Fragestellung an, wer welches Wissen über wen schafft und inwiefern dies Machtasymmetrien in Nord-Süd-Beziehungen verstetigt (Danielzik 2013: 26).

Postkoloniale Kritiken am Konzept des Globalen Lernens glauben nicht an Zufälligkeiten, was Inhalt, Methoden, Materialien und Debatten von Globalem Lernen anbelangt (Andreotti 2016). Das liberale Bildungsverständnis wird von postkolonialen Interventionen kritisiert.

Im OR [Anm. I.H. Orientierungsrahmen] und im Material des GL und der BNE werden Kolonialgeschichte, Rassismus und Kapitalismus nicht einfach vergessen, noch ist das eventuelle Unwissen darüber unschuldig. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess der aktiven Ausblendung durch den globalen Norden [...] (Danielzik 2013: 30).

Postkoloniale Kritiken weisen auf die enge Verknüpfung von eurozentristischer Wissensproduktion und der historischen Wirkmächtigkeit des Kolonialismus hin. Die Kritik an eurozentristischen Annahmen über den Rest der Welt eint alle postkolonialen Interventionen am Globalen Lernen. Damit geht einher, dass Globales Lernen bis

heute das Thema Kolonialismus und historische Verantwortlichkeiten fast zur Gänze ausblendet.

Der Kolonialismus hat ein diskursives Kräftefeld hinterlassen, dass BNE als Teil von Entwicklungspolitik strukturiert und 'Wissen' produziert. Dieses Wissen ist ein historisch gewachsener Komplex aus Diskursen, Praktiken, Institutionen und Alltagswissen (Danielzik 2012: D9).

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt aus postkolonialer Perspektive ist die eurozentristischen Geschichtserfassung, die die Welt aus einer hegemonialen weißen Erzählweise beschreibt. In der Studie von Glocal e.V. (2013) und anderen Arbeiten aus postkolonialer Perspektive (Danielzik 2013: 32) taucht die Kritik der subtilen hegemonialen Geschichtsauffassung wiederholt auf (Jones/Nygaard 2016; Andreotti 2016). In der Studie von Glocal e.V. (2013: 31 ff) wird kritisiert, dass die dominante europäische Erzählweise von Geschichte im Globalen Lernen nicht explizit markiert und als eine Möglichkeit unter anderen dargestellt werde (ebd.: 53; vgl. Glocal 2017).

Die Auffassung, dass nur weiße europäische Menschen als die alleinigen und einzigen Akteure von Geschichte, Politik, Wissens- und Kulturproduktion wahrgenommen werden, ist ein Aspekt dessen, was Eurozentrismus genannt wird. Im eurozentristischen Diskurs von Geschichte wurde und wird Europa vom Souverän und damit zum alleinigen Referenz- und Ausgangspunkt jeglicher anderer Geschichte(n) erhoben (Wayah 2017: 12).

4.1.1 Zusammenhang von Aufklärung und Rassismus

Wird die Aneignung von Wissen ernst genommen, so wird auch klar, warum postkoloniale Theorien zwangsläufig ein ambivalentes Verhältnis zur Aufklärung haben und nicht eine einfache Abweisung propagieren. [...] Eine Globale Bildung sollte diese schwerwiegende Rolle von Bildung reflektieren und die postulierte Harmlosigkeit und Universalität von Wissen infrage stellen (Castro Varela/Heinemann 2016: 19).

Da sich der liberale Diskurs um Globales Lernen stark auf die aufklärerischen Werte bezieht (vgl. Andreotti 2016: 203), scheint es unter dem Kritikpunkt „Eurozentrismus und Wissensproduktion“ von Relevanz, einige Anmerkungen zu machen, warum aus postkolonialer Perspektive ein unreflektierter Blick auf Aufklärung und Menschenrechtsdiskurse problematisiert wird. Um diesen Zusammenhang näher zu beleuchten, haben postkoloniale Theorien die wichtige Frage nach den Abläufen und Inhalten in der Wissensproduktion aufgeworfen.

Seit dem 17. Jahrhundert wurde im Zuge der Aufklärung unter Philosophen (Kant, Hegel, Voltaire, Rousseau, Petty, Hume etc.) in England, Frankreich und Deutschland ein Diskurs zu Fragen nach der „menschlichen Rasse“ entfacht. Die Konstruktion einer menschlichen „Rasse“ wurde zum ersten Mal von dem Arzt François Bernier aufgegriffen. Dieser wurde später für die Begründung der Rassentheorien von den Nationalsozialisten gefeiert. Wichtigster Theoretiker war Carl Linné, der mit einem

allgemeinen Rassifizieren von Biologie nicht nur Pflanzen und Tiere etikettierte, sondern auch den Begriff des Homo sapiens bildete. Neben der „europäischen Rasse“ unterscheidet er zwischen drei weiteren Kategorien: den „roten Amerikanern“, „gelben Asiaten“ und „schwarzen Afrikanern“. Diesen Klassifizierungen liegt die Idee zugrunde – die auch schon in der antiken Forschung zu biologischen Merkmalen der Menschen gebildet wurde –, dass die Farbe der Haut und das Temperament klimatisch beeinflusst seien und es möglich sei, Menschen nach ihren phänotypischen Merkmalen in Kategorien zu fassen, die im Zuge der Aufklärung in eine Bewertungsmatrix geordnet worden seien (Arndt 2012: 59). Die proklamierten Werte der Aufklärung waren Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Mündigkeit und Verstand (Arendt 2012: 60). Dass dies nicht für alle gelten sollte, wird mit Blick auf die genannten Philosophen gezeigt. So wurden mit Unterstützung des akademischen Diskurses Frauen und People of Color von Anbeginn von Grundrechten ausgeschlossen. Der weiße Mann war das Subjekt, das mit diesen Werten geschmückt werden sollte. Schwarze Menschen wurden abgewertet, gar als nicht menschlich deklariert und dabei wurden ganz nebenbei die Versklavung und Ausbeutung wissenschaftlich legitimiert (ebd.).

Bis heute wird die Aufklärung oft unkritisch als Wiege der europäischen Überlegenheit gewürdigt, wobei die hier vom Schreibtisch aus legitimierte Verbrechen an Afrikaner_innen und anderen People of Color nicht thematisiert werden. [...] Aufklärung als Erfindung von Freiheit und in dieses Geschichtsbild will es so ganz und gar nicht passen, dass diese Erfindung von Freiheit nicht von Anfang an Versklavung und Kolonialismus widersprach (ebd.: 61).

Das Ende des Sklaventums bedeutete nicht das Ende von Rassenideologien in der Wissenschaft. Ganz im Gegenteil. Der Kolonialismus stand vor seinem ersten internationalen Höhepunkt. Wissenschaftlich machte sich das mit der immer stärkeren Auseinandersetzung mit biologischen Merkmalen – zum Beispiel der Vermessung von Körperteilen im nationalsozialistischen Regime – bemerkbar (ebd.: 64 f.). Auch in der Literatur wurde das Kolonialthema zunehmend aufgenommen. Dies geschah zur legitimierte Absicherung europäischer Gewaltherrschaft und aus der Überzeugung, dass es sich dabei um die Bürde des weißen Mannes handle (ebd.). Die Denkbewegung des „racial turn“ plädiert dafür, die Existenz von menschlichen Rassen zwar zu verneinen, aber sehr wohl darüber zu sprechen, was diese Diskurse mit der Welt und insbesondere europäischen Wissensarchiven gemacht haben¹⁸ (Arndt 2013: 20).

¹⁸ Arendt plädiert für die Unterscheidung von der biologistischen Kategorie der „Rasse“ unter Anführungszeichen. Der Begriff *Rasse/race* wird *hingegen* als kritische Wissens- und Analysekategorie verwendet (Arendt 2013: 20).

Regina Richter plädiert in ihrem Beitrag zu machtkritischem/historisch-politischem Lernen dafür, „rassismuskritische Geschichte“ nicht als ein Teilgebiet von Geschichte zu behandeln. Rassismuskritik soll sich durch alle Bereiche historischer Vermittlung und Auseinandersetzung ziehen. Wenn es hingegen zu einem Sonderthema neben der `allgemeinen` Geschichte verkommt, riskieren diese Auseinandersetzungen, zu Nebenschauplätzen zu verkommen. Jedes Thema, jede Frage kann aus rassismuskritischer historischer Auffassung von Relevanz sein und muss auch dahingehend beleuchtet werden (Richter 2017).

Postkoloniale Kritiken am Globalen Lernen in Bezug auf die Aufklärung beanstanden das Nicht-Hinterfragen von weißen westlichen Wissensarchiven. Alternative Wissensproduktion und das Hinterfragen von dominanten Erzählweisen, insbesondere wenn diese dazu dienen, den Globalen Norden als die aufgeklärten Weltbürger/-innen zu begreifen und dabei nebenbei den Rest der Welt als arme, hilfsbedürftige Subjekte ohne eigene Handlungsmacht zu begreifen, werden kritisiert (Castro Varela/Heinemann 2016: 19ff.; Glokal e.V. 2013: 38).

4.1.2 Zur Frage des Menschenrechtsdiskurses im Globalen Lernen

Die Menschlichkeit war ein Ziel, das nur erreichbar schien, indem die allgemeinen Werte der Zivilisation verbreitet und immer mehr Menschen auf den Weg des Fortschritts gebracht würden: Der Aufbruch in die Moderne würde zuletzt die eine Menschheit zur Folge haben. Ganz konkret wurde dies alles nach dem 2. Weltkrieg. Unter dem Eindruck des verheerenden Krieges verkündete die Charta der Vereinten Nationen Grundsätze, die ein neues Zeitalter des Friedens einleiten sollten: Schluss mit den Kriegen und der nationalen Selbstsucht – es stand nun die internationale Verständigung und die Einheit der Menschheit auf dem Programm (Hartmeyer 2004: 2).

Globales Lernen beruft sich in seinen liberal-humanistischen deutschen Debatten immer wieder auf die postulierte Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die sich im Zuge der Aufarbeitungsphase nach dem Zweiten Weltkrieg juristisch artikulierte. Diese Erklärung war die Antwort eines *Nie mehr wieder* (vgl. ebd.). Postkoloniale Theoretiker_innen verweisen darauf, dass diese Gräueltaten auch deshalb so einschneidend für die Nachkriegszeit gewesen seien, da das erste Mal im Globalen Norden weiße Menschen vom Genozid erfasst worden seien. In den Kolonien sind Genozide an ganzen Bevölkerungsgruppen, Verschleppung, Versklavung und systematische Unterwerfung schon viel früher geschehen. 500 Jahre Kolonialismus haben Spuren hinterlassen, nicht nur im Denken, in den Schriften und dem Selbstbild der weißen europäischen Bevölkerung. Koloniale Herrschaften weisen in der gesamten Geschichte unfassbar grausame Züge auf und haben die Herausbildung der modernen Nationalstaaten nach sich gezogen. Bemerkenswerterweise wird dem

kaum Bedeutung zugemessen. Aram Ziai schreibt (2016: 195 ff.) dazu, wenn Linke erst einen Zivilisationsbruch mit Auschwitz attestieren würden, würden sie im gleichen Atemzug 400 Jahre Völkermord durch Kolonialismen unterschlagen. Er plädiert für eine gleichwertige Aufarbeitung dieser beiden Phänomene. James Baldwin, ein afroamerikanischer Intellektueller, schreibt in den 1960er Jahren, dass die Weißen vielleicht von den Gräueltaten der Massenvernichtung von Menschenleben in Deutschland überrascht worden seien. „Sie haben nicht gewußt, daß sie sich so aufführen können. Aber ich bezweifle sehr, ob die Schwarzen überrascht waren“ (Baldwin 1964: 62f. zitiert nach Castro Varela 2011: 53).

Wenn jedoch soziale und/oder politische Rechte eingefordert werden und sich die Forderung direkt oder indirekt auf die Menschenrechte beruft, bewegen wir uns letztendlich im Diskurs der Aufklärung. Eine absolute Zurückweisung der Aufklärung wäre sowohl riskant als auch unsinnig (Castro Varela 2011: 49).

Die Suche nach einem geeigneten Weg, wie mit dem Menschenrechtsdiskurs umgegangen werden kann, beschreibt Spivak (2008:181) so, dass „sie von unten zu gebrauchen“ seien. Das meint, die problematischen Verstrickungen zwar mitzunehmen, sie jedoch dennoch nicht als eurozentrisches Konstrukt aufzugeben. Spivak verweist auf die problematischen Politiken, die in den Nord-Süd-Verhältnissen prägend seien, nämlich die einen zu Opfern zu machen, hingegen die anderen mit Rechten auszustatten, um den Bedürftigen und Entrechteten *zu helfen*. „Menschenrechte werden vom Westen nicht gerade selten instrumentalisiert, um spezifische Vorstellungen von Regierung und Handel durchzusetzen“ (Castro Varela 2011: 55). Interessanterweise wurden die AEMR zu einer Zeit ausgerufen, als Europa sich noch in seiner Hochblüte der kolonialen Bestrebungen in Afrika befand. Diese historischen Schief lagen zeigen den großen Zynismus, mit welchem einerseits in Europa die Forderung nach der Gleichheit aller Menschen und ihr Recht auf Freiheit, Leben und Sicherheit proklamiert wurden, während der kolonialisierte Teil der Welt von diesem Schutz nur träumen konnte (ebd.: 54). Postkoloniale Interventionen sind immer auch Interventionen in den Wissensbetrieb und die Aufdeckung von Eurozentrismen in Begriffen, Konzepten und Theorien. Es ist ihnen ein Anliegen, im diskurspolitischen Kanon der Einigkeit zur globalen Durchsetzung der Menschenrechte im Globalen Lernen zumindest dahingehend zu intervenieren, wie diese historisch entstanden sind. Solange der Diskurs um Menschenrechte jenen nütze, die sich damit als zivilisierter und weiter betrachten, also eine Vorreiterrolle einnehmen würden und gleichzeitig mit Entwicklungspolitik, aber auch anderen Praktiken wie Expansion von Freihandel den Rest der Welt „entwickeln“, also ihm unter anderem auch zu den Menschenrechten verhelfen möchten, müsse die Verwendung

dieses Konzepts dekonstruiert werden, so die Kritiken (ebd.). Solange „[...] Menschenrechtspolitik fast ausschließlich den Globalen Süden im Fokus hat [...]“ und „dies die Welt einteilt in die, die Rechte geben und die, die keine Rechte haben“ (Castro Varela 2011: 55), scheint es weiterhin von hoher Bedeutung, westliche Legitimationsstrategien für das Retten der restlichen Welt zu hinterfragen – auch im Globalen Lernen. Die inhaltliche Komponente der Menschenrechte wird hingegen von postkolonialer Seite durchwegs anerkannt, nämlich, dass alle Menschen mit den gleichen Rechten geboren sind (ebd.).

4.2 Problematische Konzepte und Begrifflichkeiten im Globalen

Lernen

Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus tauchen im inhaltlichen Agenda-Setting und den Methoden des GL und der BNE so gut wie nicht auf (Danielzik 2013: 29).

Homogenisierung, Vereinfachung oder Stereotypisierung in den Materialien des Globalen Lernens mögen auch der Tatsache geschuldet sein, dass sich das Globale Lernen globale Interdependenzen als Lerngegenstand gewählt hat (Geißler-Jagodzinski 2007: 48).

4.2.1 Nachhaltige Entwicklung

Globales Lernen will sich explizit mit den globalen Zusammenhängen beschäftigen und verwendet dafür hauptsächlich die Begriffe Globalisierung und Weltgesellschaft. Dabei ist Globales Lernen stark in den institutionellen Verflechtungen der Entwicklungszusammenarbeit verankert. Die Praxis von Globalem Lernen ist untrennbar mit entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und deren Angeboten bezüglich Bildungsmaterial und Durchführung an Schulen verbunden. Dabei sind die Themen meist jene, die in Entwicklungsdiskursen auch zur Sprache kommen; Menschenrechte, Fair Trade, gerechter Konsum etc.¹⁹

Bereits die Tatsache, dass das BMZ gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz den OR [Orientierungsrahmen für Globales Lernen in Deutschland] erstellt hat, deutet darauf hin, dass GL und BNE institutionell und ideologisch im dominanten (staatlichen) Entwicklungsdiskurs verankert sind (Danielzik 2013: 28).

Diese Beziehung zum Entwicklungsbetrieb zieht sich nicht nur durch das Spektrum der Angebote von Globalem Lernen. Viele Programme von Globalem Lernen kommen in Freiwilligenprogrammen vor, die junge Menschen auf ihre Auslandseinsätze im Globalen Süden vorbereiten möchten²⁰ (vgl. quix 2016, iz3w 2012).

Der Leitgedanke im Globalen Lernen orientiert sich an der Idee der *nachhaltigen Entwicklung*. Auf internationaler Bühne ist das Konzept der nachhaltigen Entwicklung mit der Ablösung der Millennium Development Goals durch die Sustainable-Development-Goals-Leitidee des 21. Jahrhunderts im Entwicklungssektor dominierend. Der Begriff der Nachhaltigkeit ist auch in der Entwicklungszusammenarbeit angekommen. Ursachen sind Kritiken an modernisierungstheoretischen Paradigmen, da spätestens seit Rio 1992 die Endlichkeit der Ressourcen zur Kenntnis genommen wurde (Strategiepapier Globales

¹⁹ Vergleiche mit Internetseiten, die Globales Lernen für Schulen anbieten und Themen auflisten. Für Österreich ist die Homepage von www.baobab.at zu empfehlen.

²⁰ Beispiele sind Weltwärts, ASA und Jugend eine Welt.

Lernen 2019). Aber nicht nur die Endlichkeit der Ressourcen hat im Entwicklungsbereich zum Umdenken geführt. Die Entwicklungskritik ist fast so alt wie die Idee der Entwicklung an sich. Postkoloniale Theorien haben den Eurozentrismus im Entwicklungsdiskurs maßgeblich kritisiert. Das folgende Zitat zeigt, wie wenig diese Debatten um eurozentristisches Entwicklungsdenken im Globalen Lernen verbreitet sind und ist mit der Beanspruchung von weißer Deutungshoheit für nahezu alle Begriffe kaum zu übertreffen:

Der Begriff „Entwicklung“ ist in Frage zu stellen. Doch dies nicht als isoliertes Unterfangen. Es ist wichtig zu sehen, dass man über Entwicklung nicht diskutieren kann, ohne auf Begriffe wie Armut, Bedürfnisse, Gleichheit, Arbeit und Produktion, Planung und Fortschritt, Staat, Umwelt, Lebensqualität, Kultur, Raum und Zeit und andere grundlegende Begriffe mehr entsprechend einzugehen. All diese Begriffe haben ihre Bedeutung in der neueren Geschichte des Nordens und Westens erlangt und wurden später auf die übrige Welt übertragen (Hartmeyer 2004: 6).

Bis in die 1990er Jahre war es möglich, Post-Development Kritiken im Kanon der Entwicklungstheorien zu überhören. Zwanzig Jahre später ist es kaum möglich, die fundamentale Ablehnung des Konzepts „Entwicklung“ unerwähnt zu lassen beziehungsweise die Kritiken nicht in irgendeiner Form zu beantworten. Die theoretischen Grundlagen kamen zwar aus den 1990er Jahren und waren auch davor vorhanden, doch erst die Verbreitung von postkolonialen Theorien hat den Ansätzen der Post-Development-Vertreter_innen zu mehr Gehör verholfen. Post-Development bedeutet die fundamentale Ablehnung jeder Art von „Entwicklung“, also auch die Idee der *nachhaltigen Entwicklung* (Ziai 2014: 405 f.). Gustavo Esteva, einer der bekanntesten Post-Development-Vertreter, zeigt mit der „Erfindung der Unterentwicklung“ (Esteva 1992) auf, wie mittels des Entwicklungsdiskurses ein großer Teil der Weltbevölkerung als defizitär konstruiert wurde. Diese Zuschreibung sei Resultat einer Hierarchisierung zwischen den *Entwickelten und Unterentwickelten*. Gleichzeitig seien die Ziele und Versprechungen von Entwicklung für die meisten Menschen nicht eingelöst worden.

Entwicklung ist ein gesellschaftliches Experiment im Weltmaßstab, das für die Mehrheit der Betroffenen entsetzlich fehlgeschlagen ist. Ihre ‚Eingliederung‘ in den Weltmarkt zu fairen und gleichen Bedingungen ist zunehmend undurchführbar, während sich der Abstand zwischen Zentrum und Peripherie konstant vergrößert (Esteva 1995, 56-57).

Eine weitere Kritik richtet sich an die Legitimation, die durch Entwicklungsdiskurse geschaffen wurde. Wer definiert in der Theorie und Praxis, was Entwicklung sein soll und was damit vorangetrieben wird? Das Wissen um Entwicklung ist maßgeblich *weißes* Expert_innen-Wissen, welches Machtverhältnisse im Weiteren festigt. Kritiken am Konzept „Entwicklung“ listet der Politikwissenschaftler Aram Ziai (2014: 410) so:

- Entwicklung als Ideologie des Westens,

- als gescheiteres Projekt,
- als hierarchisierendes Konstrukt,
- als Kulturimperialismus,
- als Herrschaftslegitimation.

Diese Kritiken sind insofern von Relevanz, als sie auch die Grundlage dessen bilden, was postkoloniale Kritiker_innen an Globalem Lernen maßgeblich kritisieren. Globales Lernen im deutschsprachigen, liberal-humanistischen Diskurs bezieht sich explizit auf die Förderung einer nachhaltigen Weltentwicklung, die durch mündige und aufgeklärte Bürger_innen hergestellt – oder zumindest begünstigt – werden kann. Eine wichtige Stimme aus dem Globalen Süden, Yash Tandon, fragt 2009 in Bezug auf Development Education: „How can people that do not understand development do development education?“ (Jones/Nygaard 2016: 195). Die Autoren beziehen sich auf die Überschneidung der Akteur_innen von Globalem Lernen und des Entwicklungssektors beziehungsweise der katholischen Kirche sowohl als Geldgeber_in als auch Koordination von Globalem Lernen in der Praxis einerseits und der unterfundenen (historische) Auseinandersetzung von Entwicklungsdiskursen andererseits. Diese Frage muss als Aufforderung einer kritischen Auseinandersetzung mit theoretischen Paradigmen und Begriffen wie nachhaltige Entwicklung im Globalen Lernen verstanden werden. Dafür braucht es eine Auseinandersetzung mit Entwicklungstheorien und Entwicklungsdiskursen, historisch wie gegenwärtig. Die systematische Auslassung von Kolonialismus in der entwicklungspolitischen Bildung ist zudem zu beenden (Jones/Nygaard 2016).

Edward Said, einer der bekanntesten Theoretiker, hat mit dem Werk „Orientalismus“ (1978) vorgezeigt, wie der Westen in der Darstellung des Ostens/Südens eine Hervorbringung der Anderen durch (wissenschaftliche) Repräsentationstechniken erst erzeugt. In der Literatur wird dieser Prozess *Othering* genannt und beschreibt die Hervorbringung des Eigenen durch die Konstruktion *der Anderen*. Auffällig ist dabei, dass die Darstellung *der Anderen* explizit verläuft, wohingegen das Eigene nicht beschrieben und damit indirekt als Norm fixiert wird. Der Blick auf den *Orient* ist ein eurozentrischer, der die westliche Überlegenheitsannahme bestärkt. Said hat damit gezeigt, wie Wissensanhäufung, Lernen über die Anderen, die Darstellung und Repräsentation, für diese zu sprechen, mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Wissensproduktion zusammenhängen. Das Konzept Entwicklung dient in dieser Leseart als Modell der europäischen Überlegenheit, welches als Modell und Zielformulierung für den Rest der Welt herangezogen wird. „In den meisten Texten

zum Globalen Lernen findet sich ein stufenförmiges Entwicklungsdenken, allerdings eher bewusst-los (im Wortsinne), indem von ‚Entwicklungspolitischer Zusammenarbeit‘ die Rede ist“ (Albrecht-Heide 2012: D15). Auffällig ist dabei das einseitige Fokussieren auf den Globalen Süden, wenn es um Entwicklungsfragen geht (Geißler-Jagodzinski 2007: 47). Als Beispiel nennt Geißler-Jagodzinski das deutsche Internetportal zu Globalem Lernen. Hier würden Länder des Südens gelistet, nach Deutschland als eigene Länderrubrik für Globales Lernen suche man vergeblich.

„Seit den 1920er Jahren bis heute wird in deutschen Wörterbucheinträgen ‚entwickeln‘ bzw. ‚in einem Prozess vorwärts schreiten‘ und, spezifischer, als ‚in einem Prozess fortlaufend in eine neue Phase treten‘“ (Bendix 2011: 272) definiert. Die Entwicklungsdefinitionen haben sich in den letzten hundert Jahren kaum verändert. Die Diskurse um die „zu Entwickelnden“ und darum, wie diese Entwicklung umgesetzt werden kann, sind dennoch sehr stark von verschiedenen Diskursdekaden geprägt. Die Wörterbuchdefinition von Entwicklung vertritt die Idee eines modernisierungstheoretischen Paradigmas, welches sich durch ahistorische und apolitische Auslassungen charakterisieren lässt. Es geht um Stufen auf einem linearen Weg, der für alle Länder zu erklimmen ist (ebd.). Postkoloniale Theoretiker_innen haben darauf hingewiesen, in welchem Kontext die Idee von „Entwicklung“ entstanden ist und welche Vorgeschichte diesem Paradigma zu Grunde liegt. *Entwicklung* wird als ein weißes, westliches Konstrukt kritisiert, welches auch heute gewaltsame, diskursive und realpolitische Dominanzen ausübe (Ziai 2014; Jones/Nygaard 2016). Globales Lernen müsste nach postkolonialer Kritik den historischen Entstehungszusammenhang mitdenken und mit benennen – nämlich Kolonialismus, Sklavenhandel, imperiale Aneignung von Land, Ressourcen und Arbeitskraft – und die Folgen für die heutige internationale Arbeitsteilung und die Ausbreitung des kapitalistischen Weltsystems (Messerschmied 2004). Für postkoloniale Kritiker_innen ist fraglich, ob mit Begriffen und Konzepten wie „nachhaltige Entwicklung“ diese Prozesse in den Blick zu bekommen sind. Daher plädieren Kritiker_innen dafür, die ausgeblendete Vorgeschichte dieser gewaltvollen Aneignungsprozesse ins Zentrum von Entwicklungsdiskursen zu rücken (Glokal e.V.: 50ff.).

Bendix (2011) nennt Fragen, die aus postkolonialer Sicht an Globales Lernen gestellt werden müssten: Aus welchen Beweggründen werden Länder als Entwicklungsländer bezeichnet? Was bedeutet der Begriff Entwicklungszusammenarbeit? Wie sehen bi- und multilaterale Beziehungen abseits von „Entwicklungszusammenarbeit“ aus?

>E.politik<, >E.hilfe<, >E.zusammenarbeit< und >E.land< sollten als Unwörter und Euphemismen begriffen und die >entwicklungspolitischen< Beziehungen zwischen den Ländern des globalen Nordens und denen des globalen Südens auf ihre gewalttätigen und herrschaftssichernden Dimensionen befragt werden. Will man überhaupt von als >E.länder< bezeichneten Staaten sprechen, so ist zuallererst deutlich zu machen, worin die Notwendigkeit und die Intention einer hegemonialen verallgemeinernden Sprach- und Repräsentationspraxis besteht: So wäre es, je nach Kontext und Blickwinkel, sinnvoll, von ehemaligen Kolonien, wenig industrialisierten Ländern, weltwirtschaftlich marginalisierten Staaten/Regionen oder vom globalen Süden zu sprechen (Bendix 2011: 277),

Postkoloniale Kritiken plädieren dafür, Globales Lernen konsistenter zu gestalten und klare Bezeichnungen zu finden, wenn der Blick in den Süden geht. Bezüglich Afrika besteht gerade im Globalen Lernen die Tendenz, dass es als ein homogener, rückständiger Kontinent dargestellt wird. Zwar wird die Vielfalt immer wieder beschworen, wenn es aber dann um Entwicklungsprojekte geht, sind stereotype Bilder in den Materialien üblich (Geißler-Jagodzinski 2007; Glokal e.V. 2013: 36).

4.2.2 Globalisierung und Weltgesellschaft

Die heutige Gesellschaft kann nur noch als Weltgesellschaft betrachtet werden. Sie ist ein Problem- und Kommunikationszusammenhang im Welthorizont (Lang-Wojtasik 2012: 7).

Die Begriffe Globalisierung und Weltgesellschaft sind die wichtigsten Begriffe in der deutschen Debatte um Globales Lernen geworden. Globalisierung wird in den 1990er Jahren verortet und geht interessanterweise mit dem Paradigmenwechsel von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit – mit der Perspektive, vom Norden in den Süden zu schauen – zum Konzept des Globalen Lernens einher. Globales Lernen soll Menschen in einer globalisierten Welt ein besseres Verständnis und mehr Orientierung in der Komplexitätssteigerung ermöglichen. Globalisierung wird dabei als technische Beschleunigung in einer Welt verstanden, die immer näher zusammenrückt (Forghani 2004; Hartmeyer 2007/2008; Strategiepapier 2019, Orientierungsrahmen 2015). Die Idee der Weltgesellschaft hängt maßgeblich mit den neuen technologischen Kommunikationsmitteln zusammen. Echtzeitinformation, Telekommunikation und das Internet führen im Globalen Lernen zu der Annahme, dass Menschen einander global näher gerückt seien und alle in der Weltgesellschaft vor ähnlichen Problemen und gleichen Herausforderungen stehen würden: Umweltverschmutzung, Klimawandel, Ressourcenverbrauch (Strategiepapier Globales Lernen 2019). Dabei täuscht die Idee der Weltgesellschaft vor, wir alle seien im gleichen Maße betroffen, so postkoloniale Kritiken (Danielzik 2013: 31; Glokal e.V. 2013). Dabei wird der Blick auf die höchst unterschiedlichen Zugänge zu Mobilität, Kommunikation und Teilhabe verschleiert – kurz: die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wer zu wem fahren kann, wer wo

mitbestimmen kann und wie Privilegien verteilt sind. Das bleibt im Ansatz der Weltgesellschaft unreflektiert (Danielzik 2013).

Postkolonialen Analysen wird immer wieder die unzureichende materielle Analyse von Zusammenhängen zwischen Kapitalismus und Kolonialismus vorgeworfen (Castro Varele/Dhawan 2015: 296 f.). Dabei ist die internationale Arbeitsteilung häufig Grundlage postkolonialer Analysen. Kritiken am Globalen Lernen beziehen sich auf die unzureichende Thematisierung globaler und lokaler kapitalistischer Arbeitsteilung (Glokal e.V. 2013: 15). In Bezug auf die Begriffe Weltgesellschaft und Globalisierung wird kritisiert, dass Globales Lernen die unterschiedliche Positionierung und damit einhergehende Privilegien-Verteilung verschleierte (Danielzik 2013). Anstatt von kapitalistischen Produktionsverhältnissen, internationaler Arbeitsteilung und Ausbeutungsverhältnissen zu schreiben und zu lehren, wird die unkritische Übernahme von Konzepten wie *nachhaltiger Entwicklung* und verantwortungsbewusstes Konsumverhalten für einige im Globalen Norden angedacht (vgl. BER 2013).

Globalisierung muss als postkoloniales Phänomen verstanden werden. Globales Lernen könnte die nötige „Gedächtnisarbeit“ (Messerschmied 2004: 2) leisten, die Vergangenheit zu vergegenwärtigen und aus Geschichte zu lernen. Dabei ist zu beachten, dass postkoloniale Orte überall in der Welt existieren. Vor allem müsste der Kapitalismus als weltumspannendes System mit einer langen und komplexen historischen Vorgeschichte verstanden werden. Voraussetzung für postkoloniale Annäherungen sind Auseinandersetzungen mit historischen Herrschaftssystemen und kolonialen Verbrechen. Diese wurden aus dem Bewusstsein weitgehend eliminiert (ebd.). Globales Lernen suggeriert, ein Welt-Lernen sei ausgehend von dem Nahbereich der Lernenden möglich. Dabei wird unterschlagen, dass gerade dieser Nahbereich auch etlichen Einschränkungen unterliegt. Die Zone, von der aus Lernende sich die Welt aneignen, ist eine privilegierte (ebd.). Messerschmied plädiert daher dafür, zu erkennen, dass eine globale Informiertheit ein unmöglicher Anspruch von Globalem Lernen darstelle. Aus diesem Grund sei die Beschränkung auf die eigene Zone, sich mit seinem Nahbereich kritisch auseinanderzusetzen, für sie ein gangbarer Weg. „Ich schlage vor die Perspektive zu wechseln und uns der Illusion von globalem Lernen zu verweigern. Stattdessen könnte es einen Versuch wert sein, sich auf die eigene Zone zu besinnen, auf den begrenzten Kontext unserer gesellschaftlichen Existenz im privilegierten Teil der Welt“ (ebd.). Dies sei eine Haltung der kritischen Reflexion über Macht- und Herrschaftsverhältnisse, über Konzepte,

Theorien und Weltbilder. „Das Versprechen des Globalen Lernens lenkt ab von der Tatsache, dass wir nach wie vor in geteilten Welten leben, ja dass die gegenwärtige Globalisierung Spaltungen vertieft“ (Messerschmidt 2004: 5). Diese Fokussierung auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, auf das historische Lernen, die Auseinandersetzungen mit Rassismus und Privilegien und die inhaltliche Fokussierung auf die eigene Zone ist von Seiten des Globalen Lernens folgendermaßen durch Krämer beantwortet worden:

Welch' eine elegante Problemlösung. Globales Lernen war einmal gerade als Grenzüberschreitung gedacht, als Perspektivenwechsel, der in der ohnehin globalisierten Welt endlich auch andere Regionen und Menschen jenseits der „eigenen Zone“ in den Blick nimmt und nach weltweiten Zusammenhängen und Verantwortlichkeiten fragt. Jetzt soll es zurück zur Forschungsperspektive [sic] gehen, weil der Blick über den Tellerrand angeblich nur ein kolonialer Blick sein kann. Verhältnisse in anderen Ländern gehen uns nichts mehr an. Nicht-Einmischung wird zur Tugend erklärt (Krämer 2013: 4).

4.2.3 Geschlechterverhältnisse

Bernhard Weidinger verfasst 2007 eine Diplomarbeit mit dem Titel „Globales Lernen und Geschlecht. Auslassungen und Anschlussstellen“ an der Universität Wien. In dieser Arbeit wird dargestellt, inwiefern Globales Lernen und Geschlecht bisher nicht zusammengedacht wurden. Weder gebe es Fragen, die Geschlecht in der pädagogischen Praxis von Globalem Lernen bearbeiten, noch werde auf theoretischer Ebene dem Thema Geschlechterverhältnisse im Globalen Lernen Aufmerksamkeit geschenkt (Weidinger 2007). Auf der theoretischen Ebene der Auseinandersetzung mit Aspekten der Geschlechterverhältnisse im Globalen Lernen bleibt die Recherche ernüchternd. Neben der genannten Diplomarbeit gibt es kein neueres Werk aus dem Fachbereich Globales Lernen, welches sich mit einer Verknüpfung von Geschlechterverhältnissen und Globalem Lernen auseinandersetzt. Sind Fragen nach Rassismus und postkoloniale Kritiken zwar marginal angekommen und werden auch gelegentlich, mitunter polemisch, abgearbeitet (vgl. Overwien 2013, Krämer 2013), ist die Aufforderung, Geschlecht und Globales Lernen zusammen zu theoretisieren, bisher nicht weiter aufgegriffen worden – wenngleich postkoloniale Kritiken am Konzept auch die fehlenden Geschlechterverhältnisse als eine unbeleuchtete Ebene von Herrschaftsverhältnissen kritisieren (Glokal e.V. 2013: 39 f).

Inhaltlich problematisieren postkoloniale Analysen die Darstellung von Frauen. Wenn diese thematisiert werden, gibt es eine abwertende, vereinfachende und teilweise exotisierende Darstellung im Globalen Süden (vgl. Glokal e.V. 2013: 39). In der

Materialstudie von Glocal e. V. wird festgestellt, dass Frauen und Mädchen im globalen Süden zwar im Vergleich zu Männern sehr häufig in den Erzählungen und Darstellungen vorkommen. Dabei sind zwei Erzählweisen auffällig. Frauen und Mädchen wird einerseits die Position von Diskriminierung, Unterdrückung und Alleingelassen sein durch die Männer im Globalen Süden zugeschrieben. Es werden stereotype Bilder von gewalttätigen Männern und hilflosen Frauen gezeichnet. Andererseits werden Frauen als besonders tüchtig, aufopfernd und damit als die „zentralen Hoffnungsträgerinnen“ für die Entwicklung der betroffenen Länder stilisiert. Frauen werden dabei zu den „Heilsbringerinnen von Entwicklung“ und damit zu Subjekten, die im kapitalistischen Sinne von Entwicklungshilfe als besonders unterstützenswert gelten (Glocal e.V. 2013: 39f.). Dabei werden historische Entstehung und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, die fundamental auch Geschlechterverhältnisse mitbestimmen, nicht erwähnt.

Geschlechtergerechtigkeit ist im Globalen Süden noch nicht so weit fortgeschritten wie bei `Uns` und die Gesellschaften sind nicht emanzipiert. Die Unterdrückung der Frauen im Globalen Süden ist entwicklungshemmend. Daher müssen sie durch Unterstützung der Entwicklungszusammenarbeit empowert werden (Glocal e.V. 2013: 40).

Diese Darstellungsweise begünstigt ein europäisches Überlegenheitsgefühl. In Abgrenzung zu Gesellschaften im Globalen Süden scheinen die Frauen in Europa emanzipiert und gleichberechtigt. Chandra Talpade Mohanty untersucht die Darstellung von „westlichen“ Feministinnen der subalternen Frau im globalen Süden und bezeichnet diese Praxis als diskursive Homogenisierung. Dabei werden Frauen in der Regel als Opfer männlicher Gewalt und unterdrückender Familienverhältnisse dargestellt und besonders abhängig von Entwicklungsprozessen (Mohanty 1988: 63 f). Diese Erzählung begünstigt des Weiteren eine europäische Intervention, um Frauen zu „helfen“, indem Geschlechtergerechtigkeit durch Entwicklungszusammenarbeit gefördert bzw. sogar erst durch diese hergestellt wird. In Abgrenzung zu einem als unterlegen und defizitär konstruierten *Anderen* entsteht damit ein Selbstbild bei den Lernenden, welches von einer Überlegenheit gekennzeichnet ist (ebd.).

Fundamental für solche Art Analyse ist die Einsicht, dass das Sprechen über die `Anderen` mehr darüber aussagt, wie `Wir` uns selbst sehen, als über die, über die `Wir` sprechen. Wissen hat demzufolge wenig mit Wahrheit und objektiver Erkenntnis zu tun, sondern ist von Macht durchwoben und dient(e) dazu, koloniale Herrschaft und Gewalt zu legitimieren (Glocal e.V. 2013: 13).

4.2.4 Kulturverständnis

[...] so bedeutet das Ende von Sprachen, dass ganze Kulturen endgültig aus der Geschichte der Zivilisation getilgt sind. Denn jede Art des Sprechens bedeutet eine eigene Sicht auf den Menschen und die Natur, eine besondere Weise, Trauer und Freude zu empfinden und einen Sinn im Gang der Ereignisse zu entdecken. Es macht einen Unterschied, ob man auf Deutsch, auf Suaheli oder auf Zapotekisch betet, liebt, träumt und nachdenkt (Hartmeyer 2004: 1).

Kulturen werden im Globalen Lernen hervorgehoben. Ziel im Globalen Lernen ist es, einen positiven Beitrag zum kulturellen Verständnis zu leisten. Dabei besteht die zugrundeliegende Annahme, es gebe verschiedene Kulturen, die wenig übereinander wissen, und dieses fehlende Wissen sei die Ursache für Missverständnisse und Konflikte in der Welt (Andreotti 2016). Die meisten Materialien von Globalem Lernen verfolgen das Ziel, zum besseren interkulturellen Verständnis beizutragen (Glokal e.V. 2013: 25 ff). Durch die sogenannten interkulturellen Kompetenzen sollen Lernende ein besseres Verständnis für andere Kulturen und mehr Empathie aufbringen können.

Globales Lernen ist deshalb auch interkulturelles Lernen. Es befähigt uns Entwicklungen aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften zu beleuchten und unser Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen. Es ist entwicklungsbezogenes Lernen, das uns befähigt, berührt zu sein vom Leben der Menschen in anderen Erdteilen, empört zu sein, solidarisch zu sein (Hartmeyer 2004: 9).

Andere Kulturen spielen im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft eine ebenso bedeutende Rolle wie in Bezug auf Menschen im Globalen Süden (Danielzik 2013).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den Materialien mit interkultureller Kompetenz immer ein Erwerb von Kompetenzen von Mitgliedern der dominanten Weißen, christlich sozialisierten, bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft gemeint ist. Kompetenzen, die Menschen in Deutschland beispielsweise entwickeln (müssen), um mit diskriminierenden Situationen oder rassistischen Strukturen umgehen zu können, wird keine zentrale Bedeutung zugemessen. Stattdessen geht es darum, aus einer dominanten Perspektive sich Wissen über 'Andere' anzueignen und Unterschiede so zu managen, dass keine offenen Konflikte auftreten, sondern die aktuellen Machtverhältnisse aufrechterhalten werden (Glokal e.V. 2013: 26).

Aber nicht nur im Globalen Lernen ist der zentrale Stellenwert von Kultur zu beobachten. Kultur(en) sind in der Entwicklungszusammenarbeit generell ein wichtiges Feld geworden. Kaum eine Organisation, die im Entwicklungssektor tätig ist, kommt ohne „interkulturelle Trainings“ aus, die die „interkulturellen Kompetenzen“ der Teilnehmenden fördern sollen (Weiß 2013: 32f.). Doch welches Verständnis liegt diesem Kulturbegriff zugrunde? Aus postkolonialer Perspektive wird Kultur und Diskursen um Interkulturalität mit Vorsicht begegnet. Interkulturelle Bildungsangebote, die sich einem besseren Kulturverständnis verschrieben haben, teilen die Grundannahme, dass es verschiedene Kulturen gibt und es beim Aufeinandertreffen zu Konflikten oder zumindest Missverständnissen kommen kann. Dabei wird angenommen, Kultur überschneide sich mit Herkunft, „Ethnie“ oder Religion.

Nationalstaatliche Zugehörigkeit wird häufig mit einer bestimmten Kultur oder Identität gleichgesetzt (Glokal e.V. 2013: 25). Wenn alle Beteiligten die Möglichkeit hätten, über die unterschiedlichen Kulturen zu lernen, so die Annahme, könnten bessere Umgangsformen beim Zusammentreffen von Menschen *verschiedener Kulturen* bewirkt werden. Postkoloniale Kritiken bemängeln an dieser Vorstellung von interkultureller Begegnung die Nicht-Thematisierung von Machtunterschieden zwischen den Beteiligten. Statt Rassismus und weißen Privilegien tritt ein sogenanntes Management zwischen konstruiert *Anderen* auf (ebd.; vgl. BER 2013).

Das Verständnis von Kultur(en) reicht von einem statisch-fixen nationalstaatlichen Verständnis bis zu einem eher offenen, fluiden Kulturbegriff, der einer gewissen Konstruktion unterliegt und daher auch veränderbar ist (Weiß 2013: 32). Bei einem engen Kulturbegriff gehen Vertreter_innen von sogenannten Kulturkategorien aus, die bestimmte Verhaltensweisen in Bezug auf den Umgang mit Zeit, Arbeit, Organisation etc. bestimmen (ebd.). Insbesondere dieser enge Kulturbegriff wird aus postkolonialer Sicht scharf kritisiert, nämlich für die „Ethnisierung und Kulturalisierung von Situationen und Problemlagen. Menschen werden in der Konsequenz auf bestimmte Verhaltensweisen festgeschrieben“ (Weiß 2013: 32). Eine weitere zentrale Kritik an diesem starren Kulturbegriff und den dazugehörigen interkulturellen Trainings ist, dass von einer weißen Mehrheitsperspektive ausgegangen wird. Die Idee von der eigenen Kultur wird dabei durch ein kontinuierliches, unkritisches *Othering* erst selbst unbewusst hervorgebracht und bestätigt. Rassismuskritische Bildungsformate verweisen auf diese Kulturalisierung und die Verschleierung von Rassismus als Herrschaftsverhältnis, welche durch diese Angebote weiter betrieben werden. Die Gleichsetzung von Kulturen und nationaler Herkunft, wie sie in liberalen Globales-Lernen-Programmen immer noch sehr verbreitet sind (Andreotti 2016), werden dabei kritisch zurückgewiesen. Rassismuskritische Angebote in machtkritischen Bildungssettings fokussieren Herrschaftsverhältnisse, nehmen den historischen Blick auf Kolonialismus als Ausgangspunkt für Analysen und problematisieren rassistisches Dominanzverhalten. Ein kritischer Kulturbegriff, der auf Ethnisierung und Rassismus verweist, ist dafür Voraussetzung. Postkoloniale Interventionen fordern, den interkulturellen Kompetenz-Diskurs zu hinterfragen. Gerade im entwicklungspolitischen Bereich, wo es schon einige Angebote in diese Richtung gibt, müssten kritische Kulturdebatten und Rassismus viel stärker berücksichtigt werden und Einzug halten (Weiß 2013: 35).

In Materialien zu Globalem Lernen wird der Kulturbegriff an sich nicht in Frage gestellt (Glokal e.V. 2013: 25 f). Noch weniger erfolgt die Verortung von Neo-Rassismus, welcher nicht mehr an Biologie, sondern an unterschiedlichen Kulturen festgemacht wird (Ziai 2013: 22). Dass diese kulturellen Zuschreibungen heute als neue Differenzmarker benutzt werden und es sich fast ausschließlich um Beschreibungen der *Anderen* handelt, wird nicht beachtet. Kultur haben vor allem die konstruiert *Anderen*. Geißler-Jagodzinski gibt als Beispiel die Ländersuche im deutschen Internet-Portal Globales Lernen an. Hier fällt auf, dass Deutschland als eigene Rubrik nicht auffindbar ist. „Globales Lernen ist zuallererst einmal ein Lernen mit der Blickrichtung auf die Anderen“ (Geißler-Jagodzinski 2007: 47). Die eigene Kultur wird im Globalen Lernen nicht explizit zum Thema gemacht. Das bewirkt auch eine Unterscheidung zwischen den Lernenden, nämlich den weißen Kindern der Mehrheitsgesellschaft, und den *Anderen*, die eine bestimmte Kultur vertreten. „Interkulturelles Lernen braucht immer die Schablone *des Anderen*, um funktionieren zu können. *Das Eigene* wird nicht zum Thema gemacht, sondern läuft als unsichtbarer Maßstab, als Norm, an dem Unterschiede gemessen werden, mit“ (Glokal e. V. 2013: 26).

In Materialien des Globalen Lernens kommt es häufig zu rassistischen, exotisierenden und kolonialistischen Bildwelten, die vermutlich nicht bewusst so sind, aber durch mangelnde Hinterfragung von Geschichte und Repräsentationspraxen den alltäglichen (positiven) Rassismus weiter verstärken (Glokal e.V. 2013: 28 f und 34 ff). Oft treten solche Praxen eher subtil auf. Wenn verschiedene Lebensformen in unterschiedlichen Teilen der Welt verglichen werden sollen, liest sich das zum Beispiel so: „vom Indianer-Tipi über das Zeremonien Haus der Maori bis hin zum Reihenhaushaus in Deutschland“ (Museum für Völkerkunde zitiert nach Danielzik 2013: 29). Diesem Mechanismus liegt zugrunde, dass Menschen aus dem Globalen Süden Bilder voraussetzen, die eine lange Entstehungsgeschichte im Globalen Norden haben. Die Vorstellung von Menschen, die sich stets in ländlichen, deprivierten Zuständen befinden, der „Natur authentisch nahe“, „traditionelle Kulturen“ pflegend und körperliche Arbeit leistend, zieht sich durch die Darstellung der Materialien des Globalen Lernens (Glokal e.V. 2013: 36f). Wird zum Beispiel der afrikanische Kontinent (und generell der Globale Süden) in seiner „Vielfalt“ beschrieben – „3000 Bevölkerungsgruppen und mehr als 2000 Sprachen“ (Gemeinsam für Afrika e. V. 2011: 4) –, bleibt Europa in seiner Darstellung meist ein relativ einheitliches Gebilde. Es wird im europäischen Kontext nicht von Ethnien gesprochen. Im Regelfall werden unmittelbar nach der Aufzählung, wie „vielfältig“ der

Kontinent Afrika sei, pauschalisierende Fragen gestellt, die insbesondere Frauen und Mädchen homogenisieren und als weniger emanzipiert darstellen.

Wie leben Mädchen und Frauen in Afrika? Afrikanische Familien übertragen ihren Töchtern schon früh verantwortungsvolle Aufgaben. Junge Mädchen kümmern sich um ihre Geschwister, gehen weite Wege zum Wasserholen, sammeln [...] (Infozentrum Globales Lernen: Materialkoffer zitiert nach Danielzik 2013: 29).

Postkoloniale Untersuchungen kritisieren die Homogenisierung des Globalen Südens. Afrika ist dabei von einer besonderen Vereinfachung betroffen. Der afrikanische Kontinent und die Menschen, die dort leben, werden als homogen „afrikanisch“ beschrieben. Von der Vielfalt ist keine Spur mehr. Global Lernenden wird nicht zugemutet, Afrika als nicht singuläres Gebilde zu verstehen. Weiters fällt in diesem Beispiel der eurozentristische Blick auf die Frauen im Globalen Süden auf. Frauen sind demzufolge fremdbestimmt, tätigen die einfachen und körperlich schweren Arbeiten, leben im Dorf und gehen keiner Lohnarbeit nach (Geißler-Jagodzinski 2004: 48). Feministische postkoloniale Theoretiker_innen haben zu diesem gewaltvollen Mechanismus des *Othering* wichtige Interventionen geleistet (Mohanty 1988; Spivak 2003). Dabei ist die implizite Hervorbringung der weißen Frau in diese Strategie eingeschrieben. Danielzik problematisiert diese Darstellungsweise in Bezug auf die Ausblendung von patriarchalen Geschlechterverhältnissen als kulturellen Zustand der afrikanischen Frauen: „[...] ganz so, als gäbe es die afrikanische Kultur und die afrikanische Frau, als würden historisch entstandene Geschlechterverhältnisse, gesellschaftliche Stratifizierung und Machtverhältnisse keine Rolle spielen“ (Danielzik 2013: 29).

Lerninhalte, die nicht über vermeintlich typische kulturelle Fixierungen hinausgehen, sollen nach postkolonialer Kritik lieber ganz weggelassen werden. Das Problem der Stereotype und klischeehaften Vermittlung über Lebenswelten und Kulturen der *Anderen* liegt in der Reproduktion von bestehenden Vorurteilen. „Das Problem liegt in der Verallgemeinerung, die das, was nicht dem Klischee entspricht, nicht mehr wahrnimmt und repräsentiert“ (Geißler-Jagodzinski 2007: 48). Deshalb fordert Geißler-Jagodzinski Globales Lernen stärker auf, das zu fokussieren, was nicht dem Klischeedenken entspricht. „Eine Anforderung an Materialien, die etwa Lebensverhältnisse in anderen Ländern als Inhalt einführen, wäre deshalb, neben dem ‚Typischen‘ auch das abzubilden, was überrascht und einer Stereotypenbildung entgegenwirkt“ (ebd.).

4.2.5 Rassismus

Rassismus ist die Verknüpfung von Vorurteil mit institutioneller Macht. Entgegen der (bequemen) landläufigen Meinung ist für Rassismus eine ‚Abneigung‘ oder ‚Böswilligkeit‘ gegen Menschen oder Menschengruppen keine Voraussetzung. Rassismus ist keine persönliche oder politische ‚Einstellung‘, sondern ein institutionelles System, in dem soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen für weißen Alleinherrschaftserhalt wirken. Rassismus ist ein globales Gruppenprivileg, das weiße Menschen und ihre Interessen konsequent bevorzugt. Rassismus ist white supremacy (Sow zitiert nach Arndt 2011: 37).

Der sogenannte positive Rassismus tritt immer wieder dort auf, wo Menschen es ‚gut meinen mit den Anderen‘. Da ist der Entwicklungssektor im besonderen Maße betroffen, stützt sich ja sein Selbstbild auf die Idee, den anderen Menschen in der Welt zu helfen. (Ziai 2013) Kolonialistische Verhaltensweisen wie Paternalismus, Fremdzuschreibungen, rassistische und klischeehafte Repräsentationstechniken, Ermächtigungsstrategien für bereits privilegierte Gruppen, weißer Expert_innenstatus aus dem Globalen Norden und das Sprechen für andere sind keine Seltenheit im Entwicklungssektor und ziehen sich als Kritiken an Methoden, Materialien und theoretischer Konzeptualisierung durch das Globale Lernen in gleicher Weise. Rassismus muss als ein strukturelles gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden werden. Alle Menschen sind in diesem Verhältnis geboren und sozialisiert. Rassismus ist wirkmächtig, indem er weiße Menschen privilegiert und Menschen of Color strukturell diskriminiert. Rassismus ist historisch gewachsen und untrennbar mit Kolonialismus und ökonomischer Ausbeutung verbunden. (Glokal 2016: 12 f.)

Postkoloniale Theorien verstehen Rassismus als eine spezifische Form von Denkweisen und Praxen, die Menschen anhand von physischen und/oder kulturellen Zuschreibungen konstruieren und hierarchisieren (Glokal e.V. 2016: 12). Rassismus wird im Alltagsverständnis häufig als ein Phänomen betrachtet, das von rechten Bewegungen und Personen ausgeht, und dabei als ein individueller Akt der Abwertung von Menschen nicht weißer Hautfarbe verstanden (Glokal e.V. 2013: 28). Die Rassismus-Kritik am Globalen Lernen ist untrennbar mit dem Kulturverständnis verbunden. Postkoloniale Kritiken werfen Globalen Lernen vor, Rassismus weder ausreichend zu thematisieren noch ernst genug zu nehmen, ja ihn selbst zu (re-)produzieren (Danielzik 2013; Ziai 2013; BER 2013). Im Globalen Lernen wird häufig von Vorurteilen zwischen den Kulturen gesprochen und dabei deutlich gemacht, dass alle Menschen mit Vorurteilen und klischeehaften Bildern leben würden und es ab und zu notwendig sei, sich diese auch zu vergegenwärtigen. Dieses Verständnis wird von postkolonialer Seite stark kritisiert.

Von Vorurteilen, Klischees und Stereotypen zu sprechen, wenn es sich tatsächlich um Rassismus handelt, bedeutet, diesen zu materialisieren, zu einer menschlichen

Grundeigenschaft zu ernennen und seine institutionelle, gesellschaftliche und strukturelle Dimension zu leugnen. Beim Gebrauch des Konzepts des Vorurteils verbleibt die Auseinandersetzung auf der Ebene von Individuen und Gruppen und Rassismus wird auf eine bloße Meinung reduziert und damit des gesellschaftlich-historischen Kontextes entledigt (Glokal e.V. 2013: 29).

Rassismus wird im Globalen Lernen als etwas partikulares begriffen und dabei der Perspektive beraubt, dass es sich um ein gesellschaftliches Verhältnis mit einer entsprechenden Institutionalisierung handelt (Danielzik 2013). Wenn Rassismus als ein Thema bearbeitet wird, kommt häufig der Konnex auf Zuwanderung und/oder Migrationsgesellschaft zustande.

Hier verkommt Rassismus in den Materialien des GL und der BNE allzu oft zu einem quasi-natürlichen Prozess, der immer nur dann virulent wird, wenn Menschen vermeintlich `fremder Kulturen` aufeinandertreffen – ganz so, als wäre Rassismus ein allen Menschen natürlich gegebener Reflex, der durch die Annäherung an, und das Wissen über, die vermeintlich Fremden zu korrigieren wäre (Danielzik 2013: 30).

Entwicklungszusammenarbeit wird nicht nur im Globalen Lernen nicht mit Rassismus verknüpft. In Wörterbüchern zu Entwicklungspolitik (Nohlen 2000; Nuscheler 2005) gibt es keine Hinweise auf Rassismus oder gar eine Verknüpfung von Entwicklungspolitik, Entwicklungstheorien und Entwicklungszusammenarbeit mit Rassismus. Wissenschaftliche Studien (Melber 1992; White 2002; Goudge 2003; Kothari 2006a; Kothari 2006b) bestätigen aber genau diesen Zusammenhang, nämlich eine Kontinuität zwischen Kolonialzeit und entwicklungspolitischen Motiven und Bildern über die *Anderen* und der Rolle des helfenden Eingreifens (Ziai 2013: 22). Selbstverständlich sind es nicht nur vereinzelte Studien, die die Überschneidungen zwischen Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit aufarbeiten. Ein Blick auf kritische Entwicklungstheorien zeigt, dass gerade postkoloniale Ansätze das Problem von kolonialistischen Blick- und Bildwelten hervorheben (vgl. Ziai 2014; Schröder 2016; Castro Varela/Dhawan 2015).

Historisch haben rassistische Diskurse eine lange Vorlaufzeit. In der europäischen Aufklärung entstand die Idee der menschlichen Rassen. Es war die Zeit der Einteilung von Menschen unterschiedlicher phänotypischer Merkmale und der daran geknüpften Aufgaben. Rassismus war untrennbar mit der biologischen Kategorisierung und damit einhergehender Wertung verbunden. Dabei wurde dem weißen Mann die höchste menschliche Wertigkeit zugesprochen und ihm die Humanisierung *der Anderen* aufgetragen. In den letzten Jahrzehnten ist ein Wandel von rassistischer Argumentation zu beobachten.

[...] Rassismus beginnt dort, wo körperliche Merkmale oder kulturelle Spezifika einer bestimmten Großgruppe so mit deren „inneren Werten“ in Verbindung gebracht werden, dass

man den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit abspricht (Butterwegge 2002: 16 zitiert nach Ziai 2013: 23).

Die Verschiebung von rein körperlicher Festmachung auf kulturelle Distinktion ist in den letzten Jahrzehnten in rassistischen Diskursen auffällig. Die explizite Aussprache von Höher- und Minderwertigkeit ist in dieser Verschiebung selten anzutreffen. Begriffe wie „Kultur“ oder „Ethnie“ werden zu Ersatzdiskursen mit den Eigenschaften, die Menschen nach ihrer Herkunft entsprechend zugeschrieben werden (Ziai 2013: 23; Arndt 2013: 18 ff.). Für den Bereich Globales Lernen muss darauf hingewiesen werden, dass rassistischer Sprachgebrauch unabhängig von der Intention der Sprechenden Wirkmächtigkeit hat. Es braucht keine rassistische Überzeugung, um Rassismus zu reproduzieren. „Tatsächlich [...] hängt ein ideologischer Diskurs nicht von den bewussten Intentionen derjenigen ab, die innerhalb dieses Diskurses Aussagen machen“ (Hall 1989: 158 zitiert nach Ziai 2013: 23). Durch das gesellschaftliche Verständnis von Rassismus als etwas am rechtsextremen, neonazistischen Rand wird es erschwert, eine Person mit rassistischem Denken, Sprechen oder gar Handeln zu konfrontieren. Gerade dies führt bei *Weiß*en zu einer starken Abwehrhaltung, wenn es um die Auseinandersetzung mit eigenen Rassismen geht. Schwierig ist es auch, Institutionen im Entwicklungssektor auf Rassismus in Strukturen, Abläufen und Personalentscheidungen hin zu überprüfen (Rosen 2013: 32f.). Austen P. Brandt, Begründer von Phoenix e. V. sowie Antirassismus- und Empowerment-Trainer, sieht nach wie vor die größte Herausforderung darin, Rassismus als etwas Strukturelles zu betrachten. Er räumt zwar ein, dass es immer mehr weißen Menschen gelinge, ein gewisses Problembewusstsein bezüglich strukturellen Rassismus zu entwickeln, doch werde Rassismus immer noch gerne in die Verantwortlichkeit des rechten Rands der Gesellschaft gedrängt (Brandt 2013: 8ff.). Gerade für jene Bereiche, die sich auf die Fahnen geschrieben haben, im Sinne einer gerechteren Welt zu agieren, kommt der Rassismusvorwurf ungerechtfertigt und teilweise sind starke Abwehrreaktionen²¹ die Folge (Ziai 2013).

Vielmehr ist das Nicht-Wahrnehmen von Rassismus ein aktiver Prozess des Verleugnens, der durch das weiße Privileg, sich nicht mit (dem eigenen und/oder kollektiven) Rassismus auseinandersetzen zu müssen, gleichermaßen ermöglicht wie abgesichert wird (Arndt 2011: 43).

²¹ Vergleiche dazu die Beiträge von Krämer (2013) und Overwien (2013).

4.3 Umgang mit Geschichte und Kolonialismus

In früheren Zeiten gab es die „weißen Flecken“ auf der Landkarte, das Unentdeckte, fremde Kulturen anderer Menschen. Heute repräsentieren Ökonomie, Technologie, der Ausbau der Verkehrswege, die grenzenlose elektronische Kommunikation jene Bereiche, in denen die inneren Grenzen gefallen sind. Auf ihnen wird unsere Weltgesellschaft gebaut; auf ihren Prinzipien und Grundannahmen ruht sie. Andere treten in den Hintergrund. Die alte Kulturvielfalt rettet sich oft nur mehr in Folklore und Nostalgie, und die Fusionen der Weltkonzerne arbeiten an der Integration interkultureller Unterschiede (Hartmeyer 2004: 3).

Denn die Art und Weise, wie wir Erinnerungen dokumentieren, was wir als kollektive Erinnerung verstehen und wie wir nationale Geschichte schreiben und vermitteln, sind politische Fragen, die die sozio-politischen und materiellen Realitäten, in denen wir in Deutschland leben, begründen, tradieren und legitimieren. Dies erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit der Konstruktion von kollektiver Erinnerung und Geschichtsschreibung aus einer dekolonialen und intersektionalen Perspektive (Wayah 2017: 11).

Angebote zum Globalen Lernen, welches mit entwicklungspolitischen Bestrebungen Hand in Hand geht, schließen im Duktus an die koloniale Zivilisierungsmission an. So ist eine immer wieder reproduzierte Legitimationslegende die „europäische Hand, die dem Rest der Welt hilft sich selber zu helfen“. Das damit einhergehende Narrativ wirkt bis heute und spiegelt sich auch in zahlreichen Modulen Globalen Lernens [...] Die Idee der armen, ungebildeten postkolonialen Subjekte wird dabei in immer neuen Bildern der vermögenden, gebildeten und modernen Menschen im Westen entgegengesetzt“ (Castro Varela/Heinemann 2016: 20).

Postkoloniale Bildungswissenschaftler_innen wie Danielzik (2012 und 2013), Andreotti (2016), Glokal e.V. (2013) und Castro Varela/Heinemann (2016) kritisieren in ihren Ausführungen die systematische Ausblendung und das Fehlen von Kolonialismus. Zwar soll die ganze Welt in den Blick genommen werden, aber auf der historischen Zeitachse beschränkt sich dieser Anspruch auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, das Ausrufen des westlichen Postulats von Entwicklung und die formale Unabhängigkeit vieler ehemaliger Kolonialstaaten. (Jones/Nygaard 2016) Wie sich koloniale Herrschaften über die Welt ausbreiten konnten, wer welche Rolle in dieser Aufteilung hatte und wie das in den Diskurs der postkolonialen Zeit hineinwirkt, bleibt dabei im Hintergrund. Kolonialismus wird so, wenn überhaupt, zu einem Thema unter anderen und damit der Perspektive beraubt, als ein Phänomen verstanden zu werden, das alles, was nach diesem kam, maßgeblich mitbestimmt. (ebd.)

Wenn, dann wird Kolonialismus außerhalb Europas in ein 'dort' verlagert und als ein Teil der ehemaligen kolonialisierten Regionen wahrgenommen – nicht als etwas, was auch Europas Geschichte maßgeblich prägt (Danielzik 2013: 29).

Weiters schreibt Danielzik:

Kolonialismus erscheint im Material des GL und der BNE jenseits von 'hier' und losgelöst von der (europäischen) Geschichte des Kapitalismus und Rassismus; Kolonialismus wird i.d.R. als abgeschlossene Epoche beschrieben, die lediglich partielle Spuren hinterlassen haben [...] (ebd. 2013: 29).

Globales Lernen setzt den historischen Blick bei dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Gründung der OECD an (Jones/Nygaard 2016: 193). Die Materialstudie von

Glokal e.V. (2013: 31) hingegen attestiert einen Blick, der noch kürzer zurückreicht, nämlich in die 1990er Jahre, zu der Zeit, als Globales Lernen selbst begründet wurde in Abgrenzung vom Nord/Süd-Paradigma hin zur Globalisierung. Diese unzureichende historische Kontextualisierung von Inhalten im Globalen Lernen mache es schwierig, gegenwärtige Verteilungskämpfe und Machtverhältnisse zu verstehen, so Kritiken aus postkolonialer Perspektive.

A DE [Development Education] struggling to distance itself from its hegemonic colonial past easily ends up legitimizing it, or concealing or diverting attention away from understanding history as well as development (Jones/Nygaard 2016: 192).

Das Fehlen von gesellschaftlicher Auseinandersetzung mit und Aufarbeitung der Kolonialzeit ist kein exklusives Problem der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens. Diese kollektive Ausblendung zeigt sich in kolonialen Straßenbezeichnungen, dem Bedienen rassistischer Sprache und exotisierenden Bildwelten, in denen *die Anderen* konstruiert werden. Nicht nur im Entwicklungssektor fehlt es an Bewusstsein für diese historischen Zusammenhänge. Doch für diesen Sektor ist eine unzureichende Auseinandersetzung besonders schmerzvoll und bezeichnend für nicht abgeschlossene, paternalistisch-bevormundende Paradigmen. (BER 2013) Wird auf die enorme Bedeutung von Repräsentation, Sprache und der Frage, wer überhaupt sprechen kann und gehört wird, mit Abwehrmechanismen reagiert, ist das zwar menschlich nachvollziehbar, ruft aber nach einem Ins-Zentrum-Rücken von historischen Auseinandersetzungen (Arndt 2013; Ziai 2013). Richtlinien für Globales Lernen von weltwärts (2007), ASA, dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ des BMZ und KMK (2007 und 2015) sowie das „Jahrbuch Globales Lernen 2010“ (VENRO) und alle vorherigen, herausgegeben von VENRO, zeichnen sich durch die Gemeinsamkeit der kollektiven Aussparung des Lernbereichs Kolonialismus aus.

Eine genauere Analyse der Angebote des Globalen Lernens zeigt, dass in keinem der zentralen Konzepte unsere koloniale Vergangenheit in ihrer mörderischen Grunddimension thematisiert wird. [...] Kolonialismus wird lediglich als Globalisierungsprozess und abstrakter grenzziehender Akteur in so genannten Entwicklungsländern angesprochen, ohne unsere Vorfahren als deren gewalttätige AkteurInnen zu benennen (Albrecht-Heide 2012: D14f).

Geschichte ist im postkolonialen Verständnis immer im Plural zu lesen, um auf die Multiperspektivität und den davon abhängigen Standort hinzuweisen. Weder sind ihre Erzählweisen zufällig noch beliebig, sondern „[...] *produzieren* selber rassistische, sexistische etc. Unterscheidungen und Machtungleichheiten, sie sind Teil der Strukturen und diskriminieren oder privilegieren damit Menschen“ (Richter 2017: 20

f.). Zentral für postkoloniale Fragen an Geschichtsvermittlung ist die Positionierung der Sprechenden. Das bedeutet, dass es gewissen Gruppen eher zugestanden wird, allgemeinbildende Auffassungen zu produzieren, als anderen. Auffallend dabei ist vor allem der Ausschluss von Theorien, Erfahrungswelten und Perspektiven von People of Color im liberal-humanistischen Globalen Lernen, die im Kanon der westlichen Wissensproduktion tendenziell unberücksichtigt bleiben (vgl. Richter 2017: 21).

Wenn überhaupt, dann werden People of Color als passive (geschichtslose) Opfer oder als `die Anderen` (z.B. als `demokratiefeindlich`) dargestellt, *über* die gesprochen wird: Ihre eigenen Stimmen und Zeugnisse kommen selten zu Wort (ebd.).

Charakteristisch für diese Lücken in der Wahrnehmung ist die explizite Auslassung von Kontinenten und der dort lebenden Menschen vor Beginn der Kolonialherrschaft. Die Geschichte Afrikas oder Amerikas taucht erst dann in der eurozentristischen Geschichtserzählung auf, wenn die Europäer dort gelandet sind, wenn Europa die *Anderen entdeckt* (Danielzik 2013). Susanne Grindel schreibt in ihrer Auseinandersetzung zur Darstellungsweise des afrikanischen Kontinents in deutschen Schulbüchern, dass es in den letzten Jahren einen bescheidenen Einzug von postkolonialen Theorien in den deutschen Geschichtsunterricht gegeben habe. Dabei weist sie darauf hin, dass dies bei dieser Darstellungsweise aber in einer „nationalen Deutung des Kolonialismus verhaftet“ (Grindel 2012: D11) bleibe. Bei genauerer Betrachtung von Bild- und Textwelten zum Thema Kolonialismus im Schulbuch werde deutlich, dass es um die Unterstreichung der „kulturell Anderen“ geht. (ebd.) In Schulbüchern würden immer noch die „positiven Seiten“ des Kolonialismus herausgestrichen. Das Gleiche passiere in Materialien zu Globalem Lernen. Verglichen mit Themen wie der Erste Weltkrieg oder dem Nationalsozialismus sei die Kolonialzeit ein Nischenthema (ebd.: D12). Afrikanische Geschichte rückt in deutschen Schulbüchern erst um 1800 in den Blick, wo es um die Aufteilung des Kontinents ging. Grindel sieht die Ursache in dem europäischen Bild vom geschichtslosen Afrika. Sie schreibt daher: „Solange in europäischen Schulbüchern die vorkoloniale Geschichte Afrikas keine Rolle spielt, bleibt auch die postkoloniale Darstellung letztlich einer kolonialen Sichtweise verhaftet“ (ebd.: 13). Es ist daher auch von zentraler Bedeutung, zwischen dem Geschehenen und der Geschichte, die darübergeschrieben wird, zu unterscheiden. „Menschen sind nicht passiv, geschichtslos oder unmündig, sondern sie werden von den dominierenden Geschicht(lichkeits)vorstellungen dazu *gemacht*“ (Richter 2017: 27).

Materialien zu Globalem Lernen teilen laut der Studie von Glokal e.V. (2013) die einseitige Verknüpfung von Kolonialismus als Thema afrikanischer Länder. Die Kolonialmächte tauchen in dieser Erzählweise selten auf. Dabei ist auffällig, dass die Kontinuitäten zwischen Entwicklungszusammenarbeit und Kolonialismus und die dazugehörigen Diskurse nicht bearbeitet werden. Kolonialismus wird in Materialien zum Globalen Lernen mitunter gerechtfertigt oder verharmlost. Pro- und Contra-Listen im Globalen Lernen sind bezüglich Kolonialismus keine Seltenheit.

Das Abwägen von Positivem und Negativem aus europäischer Perspektive ist nicht nur grausam, sondern hat auch etwas von einer simplifizierenden Einnahmen-Ausgaben-Rechnung. Ja, es gab Massaker, aber es sind Straßen gebaut worden. Ja, es gab eine Ausbeutung von Ressourcen, aber Schienen wurden gebaut. Dabei wird allerdings vertuscht, dass tatsächlich die meiste Infrastruktur dafür ausgelegt war, den Abtransport von Ressourcen so schnell und effektiv wie möglich zu gestalten. Nicht zu vergessen ist in dieser Haushaltsrechnung, dass unter Ausgaben Mord, Versklavung, Folter, Vergewaltigung, Ausbeutung und allumfassende Entmenslichung verbucht werden müssen (Glokal e.V. 2013: 32).

Folgendes Beispiel, wie Lernende im Globalen Lernen mitunter an das Thema Kolonialismus herangeführt werden ist besonders perfide:

Die Aufgabe der Kleingruppen ist es nun, sich anhand von Kartenmaterial für ein (afrikanisches) Land zu entscheiden, das sie 'kolonialisieren' möchten. Die Entscheidung der Gruppen und die gewählte Strategie zur 'Kolonialisierung' werden anschließend vorgestellt und durch die Nachbearbeitung zum Rollenspiel in einen aktuellen Zusammenhang gebracht. Den Abschluss und dritten Teil bildet eine Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Aspekt von Kolonialismus im Rahmen einer Aktionsplanung (WeltGarten Witzenhausen 2010: 2 zitiert nach Glokal e.V.: 2013: 33).

Hier werden Lernende dazu angehalten, selbst ein afrikanisches Land nach ihrem Belieben zu kolonialisieren und später die unterschiedlichen Strategien diesbezüglich vorzustellen.

Die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Rassismen bleibt im Globalen Lernen weitgehend von historischen Verknüpfungen befreit. Die Begriffe „Ausländer“ und „Fremdenfeindlichkeit“ stehen zeitlos im Raum und werden einer notwendigen Geschichtsaufarbeitung beraubt (vgl. Ofuatey-Alazard 2011: 142). Diese fehlende Thematisierung von Kolonialismus und die dazugehörige Fortführung kolonialer Sprach- und Bildwelten stehen in einem besonders problematischen Zusammenhang.

Für die Darstellung Afrikas gelten de facto andere Regeln als für die Darstellung Europas. Das ist nicht nur in Deutschland so, erklärt sich historisch (Kolonisation) und lebt in den Schulbüchern fort (Poenicke 2003: 119 zitiert nach Ofuatey-Alazard 2011: 150).

Im Globalen Lernen werden Bilder produziert und verbreitet, die im höchsten Ausmaß problematisch sind und die Reproduktion von Stereotypen befördern. So wird Afrika als ein Mangelkontinent, die Bewohner werden zu hilflosen Opfern stilisiert, denen nur die Aktivierung und das Engagement aus dem Ausland zur Rettung kommen können

(Danielzik 2012: D9). Im paternalistischen Ton werden weiße Expert_innen herangezogen, die koloniale Begriffe und Bilder verwenden, um dem Rest der Welt helfend zu begegnen (Glokal e.V. 2013: 34 ff und 45 ff) Das führt dazu, dass

[...] das ‚Rasse‘konzept [weiterhin] verbreitet und Rassismus wie ein quasi-natürliches Phänomen als Folge der vermeintlichen Existenzen von ‚Rassen‘ dargestellt wird, obwohl in beiden Fällen das Gegenteil zutrifft: Es gibt keine ‚Rassen‘, dafür aber Rassismus als ein von Menschen gemachtes Prinzip (Ofuatey-Alazad 2011: 150).

Globales Lernen müsste sich mit Diskussionen und Erkenntnissen aus der zeitgenössischen Rassismusforschung stärker auseinandersetzen. Kulturkonstruktionen, die den Menschen auf Grund ihrer geographischen Herkunft gewisse Eigenschaften, Interessen und Verhaltensweisen zuschreiben, sind im Globalen Lernen immer noch vorzufinden (Glokal e.V. 2013: 27).

Postkoloniale Bildungsprogramme berufen sich auf den zentralen Stellenwert von historisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen im Bildungsbereich. Denn Geschichte und wie diese gelehrt und vermittelt wird, ist maßgeblich von Herrschaftsverhältnissen mitgeprägt (Richter 2017). Glokal e. V. hat aus diesem Grund die Broschüre „Connecting the Dots“ (2017) herausgegeben. Der Untertitel der Broschüre lautet „Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand“ und attestiert der „hegemonialen Geschichtsschreibung [...] unzählige Leerstellen“ (Glokal e.V. 2017: 5). Wer in der Geschichtsschreibung erfasst und gehört und wer ausgelassen wird, ist nach postkolonialer Analyse nicht zufällig. Glokal e.V. hat im Zuge der Broschüre auch ein eLearning-Tool entwickelt²³. Dafür wurde eine machtkritische Zeitstrahlmethode entwickelt, an der anhand von unterschiedlichsten Zitaten verschiedenste Race-, Class- und Gender-Perspektiven aus allen Teilen der Welt gesammelt wurden. „Diese Multiperspektivität auf Geschichte soll dazu beitragen, Geschichte(n) umzuschreiben, neu zu lernen, zu verlernen und selbst aktiv zu werden in widerständiger und nicht-hegemonialer Geschichtsschreibung“ (Glokal e.V.: 6). Dabei ist die Herausforderung für Lernende, die Zitate zeitlich, örtlich und von der Perspektive her auf einem Zeitstrahl zuzuordnen. Die Stimmen der Kolonisatoren wie auch des antikolonialen Widerstands können so wahrgenommen und vermittelt werden. Ziel der Methode ist es, Geschichte als umkämpftes Feld begreifbar zu machen. Sie ist menschengemacht und abhängig von Perspektiven. Der Fokus auf Widerstand kann ermutigen und ermächtigen, sich mit herrschenden Ungleichheitsverhältnissen näher zu beschäftigen und sich politisch zu engagieren (Glokal e.V. 2017: 37). Der Zeitstrahl kann nicht nur in seiner Gesamtheit mit allen gesammelten Zitaten verwendet werden, sondern auch

²³ www.connecting-the-dots.org

anhand folgender thematischer Rubriken: „Arbeit, Entwicklung, Gender, gesellschaftliche Naturverhältnisse, Herrschaft, Kapitalismus, Kolonialismus, Kultur, Migration und Flucht sowie Rassismus“ (ebd.). Das Tool wird in weitere Sprachen übersetzt (vgl. Glokal e.V. 2017: 34-45). Ismahan Wayah schreibt „In einer zunehmend globalisierten Weltgesellschaft Schüler*innen ein Geschichtsverständnis zu vermitteln, das ausschließlich weiße, christlich-säkulare Akteur*innen erwähnt, ist höchst problematisch“ (Wayah 2017: 13) Weiters leitet die Autorin daraus ab: „Wenn wir als Bildungsbeauftragte den Anspruch haben, Schüler*innen dort abzuholen, wo sie stehen, müssen wir ihre Lebensgeschichten ernst nehmen“ (ebd.: 16).

4.4 Konstruktion von Identitäten

„Für den größten Teil Afrikas aber ist die Situation durch die Gleichzeitigkeit von Tradition und Moderne geprägt: Medizinmann und Arzt, Voodoo-Priester und Pfarrer, Hexerei und Wissenschaft, Tier-Fetisch und Handy, Eselkarre und Auto...“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2009: 7) [...] Das Motiv der Spaltung der Welt in einen modernen 'Westen' und einen 'noch nicht' modernen 'Rest' zieht sich durch die Methoden der GL und der BNE. Im angeführten Beispiel dient die Süd-Süd Dissoziation der Hierarchisierung und der Markierung des 'Selbst' als rational, entwickelt und erstrebenswert sowie die Fixierung der 'Anderen' an den Platz des stetig differenten Gegenübers (Danielzik 2013: 28).

Zwar bleibt die „strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen“ (Strategiepapier 2009: 7) nicht unerwähnt, diese wichtige Dimension spiegelt sich dann aber letztlich weder in den didaktischen Überlegungen, noch in den Zielen wieder, in denen es vor allem darum geht, imperiale Subjekte des Westens von ihrer „Unsicherheit, Nicht-Wissen und [dem] Risiko von Orientierungslosigkeit“ zu befreien und bei ihnen eine solidarische Handlungskompetenz auszubilden. (Castro Varela/Heinemann 2016: 20).

Postkoloniale Kritiken am liberal-humanistischen Globalen Lernen streichen die Wirkmächtigkeit von Inhalten und Darstellungsweisen auf Lernende hervor. Die grundlegende Kritik bezieht sich auf die Positionszuweisung. Die Objektivierung der 'passiven Opfer' funktioniert durch die diskursive Erzeugung der 'helfenden Subjekte', die durch Angebote des Globalen Lernens erzeugt werden. Dabei werden die einen zu aktiven Handelnden, *die Anderen* zu hilfsbedürftigen Empfangenden (Glokal e.V. 2013: 36f.). Die Sehnsucht vom Aktiven-helfen-wollens hat eine lange Geschichte welche eng mit eurozentristischen Vorstellungen von Entwicklung und Kolonialismus verwoben ist. Dabei werden weißen Positionen im globalen Norden Handlungsmacht und politische Verantwortung zugeschrieben, um dem Rest der Welt zu helfen. Der Ansatz des Globalen Lernens ist historisch aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen und bis heute eng mit diesem verbunden. (siehe Kapitel Organisationen und Finanzierung) Abzulesen ist dies zum Beispiel in einer Kernkompetenz des Orientierungsrahmen (2007: 77) wo es heißt: „Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen. Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.“ Hier werden Lernende im globalen Norden nicht nur dazu angehalten über Arten von Entwicklungsprozessen und internationalem Eingreifen nachzudenken, sie sollen auch die geeignetste Methoden diesbezüglich vorschlagen. Globales Lernen sieht die drei Ebenen des „Erkennen – Bewerten – Handeln“ für Lernende vor. Diese Kombination führe zu „Allmachtsphantasien“ der Lernenden, so die Kritik. (Glokal e. V. 2013: 37) Astrid Albrecht-Heide (2012: D14) sieht durch Programme und Paradigmen im Globalen Lernen eine Fortschreibung eines europäisch-weißen Superioritätsdenkens, welches sich insbesondere darin charakterisiere, dass es keine Auseinandersetzung mit

„historischen Lasten des europäischen und deutschen Kolonialismus“ gebe. Zwar seien gewisse Begrifflichkeiten und Schlagwörter getauscht worden – Albrecht-Heide nennt das Beispiel von „Solidarität mit“ statt „Hilfe für“ –, doch habe dies nicht die inhaltlichen Leerstellen mit kritischen Diskursen über Machtverhältnisse befüllen können. „Wir verzichten nicht auf unsere herrschaftliche Subjektposition“ (ebd.).

Weiterer zentraler Kritikpunkt aus postkolonialer Perspektive ist die Darstellung der Weltgesellschaft, die höchstens als „heterogen“ beschrieben werde (Strategiepapier 2009). Dabei werde subtil unterstellt, dass alle Menschen auf der Erde im gleichen Boot sitzen und alle über die gleiche Handlungsmacht verfügen würden (Glokal e.V. 2013; Danielzik 2013). Begriffe wie „global“, „Globalität“, „Globalisierung“, „Weltgesellschaft“ durchziehen die Methoden und inhaltliche Ausrichtung des Globalen Lernens. Damit wird die Idee transportiert, dass alle Menschen voneinander abhängig wären, dass alle Menschen für die zukünftige Entwicklung und Fragen des Umweltschutzes und der gerechten Verteilung gleich adressiert werden könnten und dass sie die gleichen Handlungsspielräume hätten. So werden historische Verantwortlichkeiten und aktuelle Verteilungs- und Verbrauchsfragen außen vorgelassen. Doch „Nord-Süd-Beziehungen verlaufen asymmetrisch. Das Globale ist kein Raum von Gleichen, sondern durchzogen von Herrschaftsverhältnissen, die sich maßgeblich aus dem europäischen Kolonialismus ableiten“ (Danielzik 2012: D10). Trotz dieses Anspruchs der einen Weltgesellschaft wird in Materialien und theoretischen Texten (vgl. Lang-Wojtasik 2010) eine Spaltung zwischen den weißen Schüler_innen ohne und jenen mit Migrationsunterschied unterschieden.

Die radikale Veränderung unserer Lebensverhältnisse bedeutet eine große Herausforderung. Über die ausländischen Mitmenschen steht die 3. Welt vor und in unserer Tür, via TV werden uns die vielfältigsten sozialen und kulturellen Orientierungsmuster schon als Kinder vermittelt und längst deckt im täglichen Konsum die Welt unseren Tisch (Hartmeyer 2004: 4).

Postkoloniale Kritiken an Globalem Lernen richten sich auch an die Kompetenzorientierung der Lernenden im Globalen Norden. Hier werden jene, die sich ohnehin in einer privilegierten Position befinden, dazu angehalten, einen positiven Umgang mit den Unterdrückten der Welt zu entwickeln, ohne ihre eigene herrschaftliche Positionierung zu reflektieren.

Viele Formulierungen und Methoden machen implizit deutlich, dass die Handlungskompetenzen den Subjekten des globalen Nordens zugeschrieben werden: so besteht eine der zehn „Gestaltungskompetenzen“ darin, „Empathie und Solidarität für Benachteiligte und Unterdrückte zeigen“ zu können [...] (Danielzik 2012: D9).

Die genaue Betrachtung von Zielvorstellungen des Globalen Lernens macht die subtilen Zuweisungen von Handlungsmacht und Subjektstatus deutlich. Zum Beispiel

formuliert ASA die Ziele von Globalem Lernen mit „Lernen, Erfahren und Bewegen“ oder die Organisation Weltwärts mit „Lernen durch tatkräftiges Handeln“. In dieser Vorstellungswelt wird deutlich, wer handelndes Subjekt im Bildungsprogramm werden kann und wem die Objektposition *der Anderen* vorbehalten ist (Albrecht-Heide 2012: 15). Während in deutschen Entwicklungsorganisationen wie ASA diese Kritiken in den letzten Jahren angekommen²⁴ zu sein scheinen, ist im österreichischen Diskursfeld von Globalem Lernen wenig Auseinandersetzung mit Kritiken zu vernehmen. Die österreichische Homepage zu Globalem Lernen verweist auf den herausgegebenen Leitfaden zu Qualitätskriterien des Globalen Lernens aus dem Jahr 2011, der postkoloniale Kritiken vollständig ausspart. Danielzik (2012) weist trotz gewisser kritischer Anpassungen auf die fehlende Auseinandersetzung mit Fragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen hin, indem die Auseinandersetzung mit Kolonialismus, Rassismus oder Kritiken am Entwicklungsdiskurs immer noch vermieden würden.

Durch Einverleibung und Zähmung progressiven und radikalen Denkens im Feld der BNE werden ursprünglich kritische Begrifflichkeiten angepasst und bleiben als leere Signifikanten an der Oberfläche hängen. Kritische Inhalte werden damit zur Legitimationshilfe gemacht (Danielzik 2012: D10).

In diesem Setting erscheinen die Zielvorstellungen und Kompetenzorientierung von Globalem Lernen als Fortschreibung kolonial-rassistischer Überlegenheit und Verantwortung für weiße Europäer, dem Rest der Welt zu helfen. Insbesondere in Kombination mit klischeehaft stereotypen Darstellungsweisen *der Anderen* und „eine[r] regelrechte[n] Phobie, Rassismus und Kolonialismus beim Namen zu nennen“ sei diese Verschränkung höchst problematisch (Danielzik 2012: D9).

Was macht das etwa mit (dem Geschichtslernen) einer Schwarzen Schülerin, wenn ihr überall rassistische (und sexistische) Geschichtspräsentationen begegnen, wenn Schwarze Menschen nicht oder nur einseitig und negativ dargestellt werden, wenn ihr immer wieder vermittelt wird, dass sie anders und nicht zugehörig ist, oder dass sie keine Geschichte hat? Oder wenn andersherum ein *weißer* Schüler meist Erfahrungen macht, die seine Besserstellung und sein Dazugehören im Vergleich zu anderen als normal bestätigt? (Richter 2017: 23)

4.4.1 Zielgruppe

Entwicklungspolitische Bildung findet in Deutschland heute in einer Migrationsgesellschaft statt. Entsprechend sollte sich die Arbeit kontinuierlich und dynamisch anpassen (Reddy 2010: 13).

²⁴ Auf der Homepage von ASA (<https://asa.engagement-global.de/globales-lernen-im-asa-programm.html>) ist ein Leitfaden zum Umgang mit Rassismus, Diskriminierung und Machtstrukturen zu finden sowie die Referenz von der Glokal e.V.-Broschüre „Mit kolonialen Grüßen“. Weiters heißt es, dass ASA am Code of Conduct teilnehme, um stereotype, rassistische Bildwelten in ihren Programmangeboten zu vermeiden.

In Methoden des Globalen Lernens wird deutlich, dass sich Angebote des Globalen Lernens an die weiße Dominanzgesellschaft richten. Diese Spaltung spielt sich zum Beispiel dann ab, wenn es um die deutsch-österreichische „Migrationsgesellschaft“ geht. Hier wird immer wieder zwischen den „Autochthonen“ und den „Menschen mit Migrationshintergrund“ unterschieden (Glokal e.V. 2013: 42). Glokal e.V. beschreibt eine Methode, die in den Klassenzimmern im Rahmen von Globalem Lernen angewendet wird und die darin besteht, die Schülerinnen und Schüler Pro- und Contra-Listen zu der Frage erstellen zu lassen, inwiefern die Migrationsgesellschaft, also die Anwesenheit von konstruiert *Anderen*, Vor- und Nachteile für die Mehrheitsgesellschaft (in diesem Zusammenhang die Klassengemeinschaft) bringe.

Dieses Problem der unterschiedlichen Zuweisung von Handlungsmacht beschränkt sich nicht auf den globalen Raum. Die unterschiedliche Ansprache wird auch in der deutsch-österreichischen „Migrationsgesellschaft“ thematisiert. Es gibt eine imaginierte Teilung zwischen den autochthonen Deutschen/Österreicher_innen und den *Anderen* mit Migrationshintergrund, wahlweise auch Ausländer_innen. Letztere werden nicht einheitlich definiert (zum Beispiel andere Staatsbürgerschaft), sondern an ihrer nicht weißen Hautfarbe festgemacht. *Normale* deutsche Schüler_innen sind daher eher mit heller Hautfarbe charakterisiert, die anderen, die dieses Kriterium nicht erfüllen, werden zu Ausländer_innen (Glokal e.V. 2013: 41). Ein Beispiel für diese Teilung ist im Orientierungsrahmen als Teilkompetenz beschrieben: „mit Kindern anderer Länder bzw. Kulturen in der Klasse bzw. in der Nachbarschaft gemeinsame Aktionen planen und durchführen“ (Orientierungsrahmen 2007: 97 zitiert nach Danielzik 2013: 31). Anhand dieser Zielformulierung wird deutlich gemacht, von wem Globales Lernen gemacht und an wen es gerichtet ist. Hier wird ausdrücklich die weiße Mehrheitsgesellschaft adressiert, indem Kompetenzerwerb für bessere Umgangsformen in einer Gesellschaft angestrebt wird, um auch mit Nicht-Weißen umzugehen. Dass es dabei zu einer praktizierten Definitionsmacht kommt, ist unbewusster Nebeneffekt, nämlich wer wirklich zu den Autochthonen gezählt werden kann und wer eben nicht. (ebd.) Dieses Prinzip spiegelt sich auch in zahlreichen Methoden des Globalen Lernens wider, in denen die nationale, religiöse, ethnische Herkunft an den Faktor Kultur gebunden wird. Kinder, die in Deutschland/Österreich geboren wurden und noch nie in dem Land waren, in dem ihre Vorfahren geboren wurden, werden in diesen Methoden zu *Vertreter_innen ihrer Kultur*. So wird es der weißen Mehrheitsgesellschaft vermeintlich ermöglicht, etwas über *andere Kulturen* zu lernen, die durch diese Repräsentationsweise erst hervorgebracht werden. Danielzik

schreibt in diesem Zusammenhang: „GL ist somit ein Weiß-Weißes-Selbstgespräch, das durch das Empowerment die Überlegenheitsvorstellungen der Angehörigen der Dominanzgesellschaft bestätigt“ (2013: 31). Diese Mechanismen sind insofern problematisch, als sie einem nicht geringen Anteil von Menschen eine Nicht-Zugehörigkeit vermitteln. Diese Art des Lernens wird aus postkolonialer Perspektive als „Gewaltvolle Repräsentation der `Anderen` als unverrückbar different“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 16) bezeichnet. Postkoloniale Kritiken weisen auf die Problematik hin, Schülerinnen und Schüler im Globalen Lernen zum einen stereotype und verallgemeinernde Bilder der prekären Lage von Menschen im Globalen Süden vorzusetzen, um dann den Lernenden das Gefühl von Handlungsmacht und Verantwortung mitzugeben. Sie schreiben: „Die kolonial-rassistische Folgerung ist, dass es die moralische Pflicht von EuropäerInnen sei, zu handeln und einzugreifen“ (Danielzik 2012: D9). Ziel und Leitidee des Globalen Lernens ist durch Kompetenzvermittlung und Kompetenzerwerb die Hinleitung zu einem verantwortlichen Weltbürgertum im Sinne der nachhaltigen Entwicklung. Diese Zielvorstellung wird nicht nur für seine Ermächtigung der bereits Privilegierten im weltweiten Gefüge von postkolonialen Seiten kritisiert (Castro Varela/Heinemann 2016), sondern auch für die Trennung zwischen aktiv handelndem Weltbürgertum, welches dem passiv Empfangenden helfen solle.

Es wird implizit zwischen Globalisierenden und Globalisierten unterschieden: Während die einen zu Weltbürgern werden, indem sie z.B. mit entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen in den globalen Süden ziehen, um „verantwortungsvoll“ (Orientierungsrahmen 2007) Veränderung herbeizuführen, bleiben die `Anderen` als fixierte Einheit im Lokalen verhaftet und werden zu Objekten europäischer Wissens- und Kompetenzerweiterung gemacht. Der globale Süden bleibt im Bereich des GL lokal und somit bezüglich der Gestaltung von Welt begrenzt und abgegrenzt (Danielzik 2013: 31).

4.5 Akteur_innen

Für eine kritische Globale Bildung scheint uns wichtig, diese im Sinne Spivaks im Zusammenhang mit einer ethischen Haltung, die die grundlegende Infragestellung neokolonialer Strukturen zum Ziel hat, zu skizzieren. Das ist nicht so ganz einfach, denn oft sind die, die Globale Bildung vorantreiben, vermitteln oder an dieser partizipieren, zufrieden mit dem So-wie-es-ist. Sie sind kaum dazu zu motivieren, auch nur kleine Privilegien aufzugeben, wenn dies einher geht mit Veränderungen in der eigenen Lebensführung. Ein notwendiges Verlernen zu initiieren erfordert darum Experimentierfreudigkeit und Räume, die Denkeperimente zulassen. (Castro Varela/Heinemann 2016: 19)

Im Text von Gregor Lang-Wojtasik „Globales Lernen als Bildungsauftrag auch für Migrant_innen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für ein neues pädagogisches Handlungsfeld“ (2010) wird deutlich, dass es in der deutschen Globales-Lernen-Szene sehr wohl ein Bewusstsein für das Fehlen nicht weißer Perspektiven gibt. Lang-Wojtasik stellt die Notwendigkeit von Migrant_innen im Globalen Lernen offen in Frage:

Eigentlich müssten Migrant_innen aufgrund ihrer spezifischen Biographien und Hintergründe geradezu prädestiniert sein, im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit tätig zu werden. Immerhin müssten sie über einen spezifischen Erfahrungshorizont verfügen, der es ihnen ermöglicht, in die Herausforderungen einer grenzüberschreitenden Welt einzuführen und Optionen für die Veränderung der Gesellschaft anzubieten. [...] [I]ch bin bei der Hoffnung auf spezifische Fähigkeiten von Migrant_innen im Feld Globalen Lernens ähnlich zurückhaltend, wie bei der bildungspolitisch favorisierten, aber empirisch bisher kaum evidenten Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Migrant_innen erfolgreicher unterrichten könnten als Menschen ohne Migrationshintergrund (Lang-Wojtasik 2010: 1).

Warum sollten Migrant_innen prädestiniert sein, Globales Lernen im Sinne eines Bildungsauftrages zu organisieren? Oder anders gefragt: Was könnte das Spezifische an Bildungsangeboten von Migrant_innen sein, damit sich Lernmöglichkeiten im Kontext der Weltgesellschaft ereignen können? (Lang-Wojtasik 2010: 7)

Hier wird die Abwesenheit für Perspektiven of Color gerechtfertigt, indem Migrant_innen ihre spezifischen Erfahrungswelten bzw. deren Relevanz für Globales Lernen abgesprochen werden. Nach Lang-Wojtasik sind diese Perspektiven entbehrlich und wenn überhaupt nur für Schüler_innen mit Migrationshintergrund von Relevanz. Die Abstinenz nicht weißer Perspektiven im Globalen Lernen zeigt sich an Trainer_innen, die mehrheitlich weiß sind. Ebenso sind Autor_innen im deutschsprachigen Raum zu Globalem Lernen der weißen, akademischen Mittelschicht angehörig (Geißler-Jagodzinski 2007: 46). Dies begünstigt eine hegemoniale Perspektive und Herangehensweise, aus der ein Bildungsansatz konzipiert wird (ebd.).

Auf der konzeptuellen Seite ist diese weiße Dominanz in der relativen Offenheit bezüglich des Formats, Inhalts und der Methoden von Globalem Lernen zu spüren (Geißler-Jagodzinski 2013: 44f.). Der Orientierungsrahmen (2007) fordert explizit eine

Offenheit, was im Lernprozess als relevant anerkannt wird, welche Themen behandelt und wie diese bewertet werden und welche Handlungsmöglichkeiten sich für die Lernenden daraus ergeben. Diese Offenheit macht im Sinne des Beutelsbacher Konsenses (Reinhardt 2016) – nämlich das Verbot für explizite Beeinflussung von Lernenden – auch Sinn. Bei genauerem Blick wirkt diese demokratische Offenheit, vor allem vor dem Hintergrund der Macher_innen von Globalem Lernen, aber problematisch. Wenn Globales Lernen sich bestimmten Themenfeldern und Perspektiven of Color nicht annähert, wird es zu einem machtblinden Bildungsprogramm, das sich hervorragend in ein *wertneutrales* Informationsangebot einfügt. Globales Lernen müsse sich mit historischen Verflechtungen und Herrschaftsverhältnissen intensiver beschäftigen, so postkoloniale Kritiken (Glokal e.V.: 2013: 31f). Das liegt an den Themen, welche durch Globales Lernen beleuchtet werden sollen (die weltweiten Interdependenzen und Verflechtungen), und den Wirkungen auf das Leben der Lernenden („Verantwortungsübernahme“) sowie der übergeordneten Bestrebung, „die Welt zu einer gerechteren zu machen“ (vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2019; Orientierungsrahmen 2007).

Hierzu ist die schmerzhaft Annäherung an und die Auseinandersetzung mit der (historisch gewachsenen) eigenen Privilegierung vor allem für die in Deutschland lebenden weißen Deutschen notwendig, wie sie in den neueren Konzeptionen rassismuskritischer Bildungsformate angestrebt wird (Geißler 2013: 44).

Die Konstruktion von Individuen oder Gruppen beinhaltet notwendigerweise ein Sprechen über diese. Postkoloniale Fragestellungen stellen als zentrale Ausgangslage die Frage nach dem Subjekt, also welches spricht, wie es spricht und über was es spricht. „Ein Leitmotiv, das sich durch die gesamten Materialien zieht, ist die Tatsache, dass Menschen aus dem Globalen Süden nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit haben, für sich selbst zu sprechen“ (Glokal e.V. 2013: 34). In Materialien des Globalen Lernens sei es typisch, dass für und über den Globalen Süden gesprochen wird und Menschen aus den Regionen, über die gelernt werden soll, äußerst selten oder überhaupt nicht selbst zu Wort kommen. Die Unsicherheit, ob die Aussagen wirklich von den Betroffenen kommen oder von den Materialmacher_innen im Zuge der Entwicklung selbst eingefügt wurden, bleibt meist offen. (ebd.)

Auffällig ist jedoch, dass Menschen aus dem Globalen Süden in den meisten Fällen nicht durch eigene Zitate, sondern durch von den Herausgeber_innen der Materialien verfasste Geschichten und Beschreibungen zu Wort kommen. Quellenangaben fehlen dabei fast durchgehend (ebd.: 36).

Dies beinhaltet die Gefahr, dass eurozentristische Bilder und Klischees durch diese Statements weiter unterstrichen werden (ebd.: 34). Die Studie von Glokal e.V. (2013:

39ff.) kommt zu dem Ergebnis, dass Betroffene, wenn sie zitiert werden, entweder in einer exotisierenden Form dargestellt und im Sinne der Repräsentation ihrer Kultur angerufen werden oder in Form von Hilfesuchenden, die von ihren zahlreichen Problemen (Hunger, Armut, Krankheiten, fehlende Perspektiven, fehlende soziale Infrastruktur) berichten. Diese Art Menschen aus dem Globalen Süden zu präsentieren ist kein alleiniges Problem von Globalem Lernen, sondern zieht sich vielmehr insgesamt durch den entwicklungspolitischen Sektor. Dieses Sprechen hat eine lange Tradition, die sehr stark mit dem Kolonialismus verwoben ist (ebd.; Bendix/Danielzik 2013: 36 f.). Die Ursachen für diese einseitige Darstellung von Menschen aus dem Globalen Süden können mit der fehlenden Kooperation von Organisationen aus dem Globalen Süden zusammenhängen, die für die Materialentwicklung komplexere Positionen vertreten könnten. Aus postkolonialer Perspektive wird zudem kritisiert, dass sowohl beim Orientierungsrahmen (2007) als auch bei der Methodenentwicklung die Abwesenheit von People of Color auffallend sei. Glokal e.V. (2013: 35) schreibt dazu, „dass fast durchgehend weiße deutsche Mitarbeitende die Methoden entwickeln, Materialien herausgeben und Qualitätskriterien und Standards erarbeiten“.

Aus postkolonialer Perspektive werden das Fehlen beziehungsweise die starke Unterrepräsentation von People of Color in der theoretischen Auseinandersetzung um Globales Lernen, der Austausch mit Partnerorganisationen im Globalen Süden sowie die *weiße* Mehrheit von Menschen in der pädagogischen Vermittlung von Globalem Lernen kritisiert. Eindrücklich wird in kritischen Texten zur pädagogischen Praxis von Globalem Lernen beschrieben, wie Akteur_innen of Color zur Unterstützung von kulturalistischen und rassistischen Stereotypen herangezogen würden (Akinyoseoye 2013; Brandt 2013; iz3w 2012). Spricht ein_e Trainer_in zu den politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Lagen von „Dritte-Welt Ländern“, handelt es sich meist um weiße Expert_innen aus dem Globalen Norden. Wird hingegen etwas Authentisches, Partikulares, Kultur Darstellendes gebraucht, werden People of Color angefragt, die in den Bildungszusammenhängen tanzen, kochen oder *ihre Kultur(en)* als Ganzes repräsentieren und darstellen sollen. Von diesen werden in den seltensten Fällen komplexe inhaltliche Auseinandersetzungen oder gar kritische Anmerkungen zu globalen Verflechtungen erwartet. (Reddy 2013: 13) Dieser Paternalismus und Rassismus erfolgen meist auf unbewusster Ebene (Akinyosoye 2013: 42f.). Das hat mit eurozentristischer Sozialisierung zu tun, da *weiße* Menschen es eher gewohnt sind, andere *Weiße* als Expert_innen zu hören. Reddys Vorschlag lautet daher, die

Eventveranstaltungen, in denen es um kollektive „Kulturvermittlung“ geht, auf ihren inhaltlichen Gehalt zu hinterfragen.

Anstatt solcher Spiel-, Musik- oder kulinarischer Events sollten tiefer gehende kulturelle und soziopolitische Realitäten der Länder vermittelt werden, um den „Kampf der Unterdrückten“ gegen strukturelle Diskriminierung verstehen zu lernen (Reddy 2013: 13).

In der Iz3w (2012: D4f) wird die prekäre Lage von Trainer_innen und Engagierten im Bereich Globalen Lernens aufgezeigt. Es handelt sich häufig um schlecht oder gar unbezahlte Formate, in denen gerade kritische Trainer_innen of Color weder Kritik an den Organisationen, deren Hierarchien noch an der inhaltlichen Ausrichtung des Bildungsprogramms üben können. Urmilla Goel, die rassismuskritische Veranstaltungen als Trainerin in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit anbietet, formuliert es so:

Zu grundlegend darf die Kritik für Institutionen und Hauptberufliche allerdings nicht sein, weil sie sonst ihre Legitimation oder Karrieremöglichkeit gefährdet. Da die Institutionen den Rahmen bestimmen und über finanzielle und organisatorische Mittel verfügen, können sie ihnen zu weit gehende Kritik verhindern und kritische Teamende ohne Begründung nicht mehr beschäftigen. [...] Da sie finanziell von Aufträgen abhängig sind, können sie sich Kritik an Strukturen und Institutionen kaum leisten (Goel 2012: D5).

Die Nicht-Miteinbeziehung von Trainer_innen of Color wird häufig mit dem Nicht-Vorhandensein von Migrant_innen mit entsprechenden Fachkenntnissen gerechtfertigt. Prasad Reddy hinterfragt dies so: „Woher beziehen diese Organisationen ihre Legitimation, interkulturelles Lernen zu vermitteln oder EZ-Maßnahmen umzusetzen, ohne Vertreter/innen anderer Länder oder Regionen einzubeziehen?“ (Reddy 2013: 13). Die Barrieren für migrantisch-diasporische Organisationen für den Eintritt in den entwicklungspolitischen Lernbereich zeigt Lucía Muriel (2013), die sich im Verein moveGLOBAL (existiert seit 2012) engagiert. Ausgangslage für dieses Projekt war eine Erhebung, wonach der über 80 Prozent der in Berlin tätigen migrantisch-diasporischen Organisationen ehrenamtlich arbeiten. Muriel beschreibt die Zusammenarbeit zwischen Entwicklungssektor und migrantisch-diasporischer Bildungsszene so:

Der Zusammenhang zwischen Migration und Entwicklung ist für deutsche Eine Welt-Akteure ein sperriges, unbekanntes Terrain. Gleichzeitig wird es immer mehr zum Modethema. Wir Migrant/innen dagegen haben in diesem Bereich seit Jahrzehnten Expert/innenwissen gesammelt, Erfahrungen und Selbsterfahrungen bis hin zur Schamgrenze gemacht, interne Identitätsdebatten bis hin zur Neufindung durchlaufen und theoretisches Wissen produziert. Dieser Prozess war auch eine existentielle Notwendigkeit, eine Überlebensstrategie. Nun hat man uns in der Entwicklungspolitik „entdeckt“ – und die deutschen Akteur/innen der Entwicklungspolitik merken, dass wir uns nicht mit ein paar Sensibilisierungsseminaren aneignen lassen (Muriel 2013: 15).

Die Barrieren zwischen migrantisch-diasporischen Organisationen und dem Bildungsbereich Globales Lernen sind beachtlich. Vor allem fehlt es migrantischen Organisationen an Informationen über Organisationen und deren Logiken, die sich im entwicklungspolitischen Bildungsbereich engagieren. In Szenen von Globalem Lernen oder BNE mangelt es an einem Bewusstsein für die inhärenten Ausschlüsse von Trainer_innen of Color. Wenn diese dann doch einbezogen werden, erfolgt das häufig auf unreflektierte, paternalistische Weise, indem sie Vertreter_innen ihrer Kultur(en) repräsentieren sollen. Strukturell lässt sich dieses Fehlen von migrantischen Stimmen und Perspektiven auch daran festmachen, dass ihre Arbeit ehrenamtlich und unentgeltlich passiert. Es fehlt an finanziell abgesicherten Planstellen sowie Förderprogrammen an sich, die eine durchgehende Einbeziehung von Multiperspektivität sicherstellen. Dies führt letztlich dazu, dass Akteur_innen of Color strukturell unterrepräsentiert sind (Muriel 2013: 16).

Die Strukturen, in denen Globales Lernen konzipiert wird, Inhalte entwickelt werden und die pädagogische Arbeit durchgeführt wird, sind weiße Strukturen. Diese Strukturen werden auf die weiße Akteur_innenebene hin nicht befragt. Sie sind Teil des Globalen Lernens und damit auch Teil des Problems (Geißler 2013: 45). Die Globales-Lernen-Szene muss sich nicht nur mit globalen Herrschaftsverhältnissen befassen, sondern auch selbstkritisch auf die Strukturen und Akteur_innen schauen. Wo gibt es Ausschlussmechanismen? Wie werden diese produziert? Warum bleiben People of Color außerhalb der Strukturen und Programme? Welche Perspektiven werden im Globalen Lernen dadurch bedient und welche werden nicht gehört? Die Erfahrungsberichte von Trainer_innen of Color sind als Lektüreempfehlung bezüglich Diskriminierung und Ausschlüssen wichtige Textgrundlagen (Broschüre Glocal e.V. 2013; Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag 2013; iz3w 2012). Für die Globales-Lernen-Szene im deutschsprachigen Raum wäre die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungswelten, Vorschlägen und Perspektiven sehr nützlich. Denn offensichtlich fehlt dieses Wissen Akteur_innen im Globalen Lernen, wenn ein bekannter Vertreter der Globales-Lernen-Szene diese Frage stellt: „Es wäre in einem ersten Schritt interessant zu erfahren, wie Migrant*innen selbst ihre Option für spezifische Bildungsbeiträge im Feld Globalen Lernens einschätzen“ (Lang-Wojtasik 2010: 10). Postkoloniale Kritiker_innen wie Andreotti (2016), Castro Varela/Heinemann (2016:19), Glocal e.V. (2013) plädieren für eine radikale selbstkritische Auseinandersetzung mit Ansprüchen an Bildungsprozesse und weißen Privilegien von Seiten der Globales-Lernen-Szene.

4.6 Handlungsempfehlungen und Ziele von Globalem Lernen

Handlungsorientierung ist seit ehedem ein konstitutives Merkmal des Globalen Lernens. Sie eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, aus dem Erkannten und Reflektierten persönliche und politische Konsequenzen zu ziehen (VENRO 2010: 4f.).

In allen liberal-humanistischen Definitionen zu Globalem Lernen wird der Kompetenzerwerb der Lernenden fokussiert. Globales Lernen zielt auf eine Erziehung zur Mündigkeit, zur Nachhaltigkeit, zur Weltoffenheit und zur Empathie ab. Die Leitideen sind die Konzepte der *nachhaltigen Entwicklung* und der globalen Gerechtigkeit. In Grundlagentexten wird betont, dass Schüler_innen und Lernende Verantwortung für ihre Entscheidungen, für ihr Handeln und ihren Konsum übernehmen sollen (Hartmeyer 2007; Lang-Wojtasik 2012; Asbrand/Scheunpflug 2005). Die Schlagworte Weltgesellschaft und Erziehung zum Weltbürgertum bündeln diese verschiedenen Zielmarkierungen des Globalen Lernens (VENRO 2010). Im Arbeitspapier von VENRO wird explizit aufgezählt, welche Handlungsoptionen sich aus Programmen des Globalen Lernens heraus ergeben.

Zum vielfältigen Spektrum dieses Bereichs gehören Aktionen zur Unterstützung von Schulpartnerschaften, Spendenläufe und Infoveranstaltungen, Weltmusikabende und Filmvorstellungen, internationale Chats und Online-Diskussionen, Schulweltläden und Klimaschulen sowie die Beteiligung an verschiedenen entwicklungspolitischen Kampagnen (VENRO 2010: 4).

In der Materialienstudie von Glocal e.V. wurde aufgezeigt, dass weniger als die Hälfte aller untersuchten Materialien Hinweise auf mögliche Handlungsoptionen geben (Glocal e.V. 2013: 45). Die dabei angedachten Handlungsoptionen weisen meist einen Veranstaltungscharakter auf (vgl. VENRO 2010: 4; Glocal e.V. 2013). Häufig werden die angebotenen Programme mit konkreten praktischen Zielen verknüpft, die Lernende in eine aktive Position bringen sollen. Eigeninitiative und Engagement sind wichtige Begriffe im Globalen Lernen. Dabei werden die angedachten Optionen für Aktivitäten von postkolonialen Kritiken insofern problematisiert, als sie deutlich machen, welche Paradigmen unhinterfragt in der pädagogischen Praxis wirksam werden: die Ebene der aktiv helfenden Lernenden im Globalen Norden, die Verantwortung für die nachhaltige Entwicklung im globalen Raum einnehmen, ohne dabei (historische) Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die den globalen Verbrauch oder die internationale Arbeitsteilung betreffen, kritisch zu hinterfragen (Glocal e.V. 2013). Besonders problematisch ist die fehlende Reflexion von Rassismus. Dies macht sich in klischeehaften Veranstaltungen bemerkbar, die das übergeordnete Ziel der „Kulturenverständigung“ verdeutlichen. In den Materialien finden sich angedachte

Aktivitäten wie „afrikanisch kochen“, „Musikinstrumente basteln“ oder „das Klassenzimmer in ein afrikanisches Dorf verwandeln“ (ebd.; BER 2013; Iz3w 2012). Speziell Trainer_innen of Color weisen auf die Problematik hinter diesen Kulturbeggnungen hin, die gerade Menschen aus dem Globalen Süden und mit Migrationshintergrund eine statische Kulturrepräsentation zuweisen, während gleichzeitig *Kulturen* im Globalen Norden nicht in der gleichen Art und Weise wahrgenommen, thematisiert und bearbeitet werden (Danielzik 2013; BER 2013).

4.6.1 Spendensammeln

Die Spendenakquisition ist auch innerhalb der liberalen Globales-Lernen-Szene umstritten. In fast allen Grundsatzpapieren zu Globalem Lernen im deutschen Diskurs wird diese Instrumentalisierung von Programmen des Globalen Lernens kritisch bewertet und abgelehnt (vgl. Hartmeyer 2007). Dennoch ist in der Praxis genau dies häufiger Inhalt von Programmen des Globalen Lernens. Hier ist die enge Verknüpfung von Globalem Lernen mit den konzipierenden und durchführenden Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit zu beachten.

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nicht-Regierungsorganisationen ist in der Regel Teil einer Kommunikationsstrategie von Organisationen, deren Handeln im Inland stark von dem strategischen Interesse bestimmt ist, sich auf einem von Konkurrenz geprägten Spendenmarkt behaupten zu können (VENRO 2000: 9).

Globales Lernen wird von Teilen der entwicklungspolitischen Organisationen immer noch als politische Inlandsarbeit begriffen. Organisationen, die im entwicklungspolitischen Sektor mit Entwicklungsprogrammen tätig sind²⁵, haben einen anderen Zugang als Organisationen, die sich ausschließlich auf Globales Lernen als ein Bildungsformat stützen. In Ersteren dienen die Programme des Globalen Lernens häufig zur Bewerbung eigener Initiativen und Projekte und dem Promoten für Spenden, um diese zu unterstützen (Glokal e.V. 2013: 45). Aber auch bei Schulpartnerschaften gibt es häufig die Idee, Charity-Veranstaltungen im Rahmen des Globalen Lernens zu organisieren und so die Partnerschulen finanziell direkt zu unterstützen (ebd.). Das Thema Spenden taucht auch auf inhaltlicher Ebene im Globalen Lernen oft auf. Die Frage, was denn mit Spendengeldern passiert, kommt häufig in Materialien zu Globalem Lernen vor (ebd.: 46).

²⁵ Typische Organisationen, die im eigentlichen Sinn entwicklungspolitische Projekte weltweit betreiben und in Deutschland/Österreich auch Globales Lernen anbieten, sind unter anderem Brot für die Welt, Unicef, World Vision, Care und Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe. Organisationen, die Jugendliche auf Auslandseinsätze vorbereiten, bieten häufig auch Globales Lernen an. Beispiele sind Weltwärts oder Jugend eine Welt.

4.6.2 Ein anderer Konsum

Auffallend ist im Globalen Lernen, dass das Thema Kapitalismus als solches nicht im Zentrum der Verhandlung und Auseinandersetzung steht, obwohl der Anspruch auf eine Auseinandersetzung mit den globalen Verflechtungen in einer sogenannten „Weltgesellschaft“ immer wieder genannt wird. Globales Lernen beruft sich im deutschen Sprachraum in der liberal-humanistischen Ausrichtung auf den Schwerpunkt der *nachhaltigen Entwicklung*. Es gelang der Post-Development-Bewegung, auf die Endlichkeit der Ressourcen und das Zusammenwirken von grenzenlosem Wachstum, Arbeits- und Ausbeutungsmechanismen und der dazugehörigen Umweltzerstörungen hinzuweisen. Globales Lernen hat sich aus diesem Grund, nämlich die starken Debatten der 1980er Jahre, dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Leitidee verschrieben (Strategiepapier 2019). Es ist gelungen, im Sinne der „Nachhaltigkeit“ auf das Zusammendenken von Wirtschaft, Soziales und Umwelt hinzuweisen. Alle drei Bereiche müssen bedient werden, um nachhaltige Entwicklung zu garantieren, so die Idee. Die Natur wird so aber zu einer Ressource, die mit Effizienzsteigerung besser verwaltet werden kann. „Viele Methoden des GL und der BNE folgen diesem Ressourcen- und Verwertungsdenken und verhindern damit, kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen entgegen zu treten“ (Danielzik 2013: 30). So lautet eine Kritik an der Ausblendung kapitalistischer Produktionsverhältnisse. Statt das Wachstumsimperativ zurückzudrängen, geht es um den besseren Umgang mit Ressourcen: durch „Effizienzsteigerungen“ bzw. den *sozialeren/nachhaltigeren* Konsum (ebd.). Anhand der Schwerpunktthemen lässt sich erkennen, dass Konsum und Handelsfragen ein zentraler Stellenwert beigemessen wird. Fair Trade und der Weg ehemaliger Kolonialwaren wie Kaffee, Schokolade, Bananen sowie Weltläden als Orte des Globalen Lernens sind Inhalt der meisten Materialien im Globalen Lernen (Glokal e.V. 2013: 46, vgl. auch Lang-Wojtasik 2012). Dabei wird der Weg von Produkten nachgezeichnet, die im Globalen Süden produziert und zu niedrigen Preisen am Weltmarkt gehandelt werden. Fair Trade wird als individuelle Alternative und Lösungsmöglichkeit für einen ausbeuterischen Weltmarkt und die armen Landwirt_innen im Globalen Süden skizziert. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Zielvorstellungen von Globalem Lernen bei manchen Akteur_innen schlicht „besserer Konsum“ sind:

Die Konfrontation mit Widersprüchen schafft Möglichkeiten, die *Kultivierung eines reflektierten Perspektivenwechsels* wahrscheinlich zu machen – z.B. anhand einer Weltkarte aus einem anderen kulturellen Kontext (hier Japan). Um dies zu realisieren, bieten auch Weltläden eine besondere Lernplattform. Hier ist es möglich – nach gründlicher Vorbereitung – mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anhand konkreter Produkte die Begrenztheit des Wissens der

Welt zu begreifen und bisher unerwartete Perspektiven als neues Wissen kennen zu lernen. Vor diesem Hintergrund kann die Frage nach einer Entscheidung für oder gegen individuellen Konsum (Schokolade, Kaffee, Tee, Bananen) begründet anders getroffen werden. Angesprochen sind Möglichkeiten, zu Bildungsprozessen *nachhaltigen Konsums* anzuregen und so die Funktion der heranwachsenden Generation als *'consumer citizen'* zu fördern (Lang-Wojtsik 2012: 13).

Die Studie von Glocal e.V. (2013) kommt zu dem Schluss, dass Fair Trade und Weltläden durchgehend als positive Alternative präsentiert würden. Kritische Anmerkungen, wie sie in Deutschland von Radio Dreiecksland (2013) und dem Westfälischen Dampfboot (2012) aufgebracht wurden unter dem Titel „Weltläden als Kolonialwarenläden bzw. ist eine bessere Welt käuflich?“, werden im Globalen Lernen nicht thematisiert beziehungsweise zur Diskussion gestellt. Globales Lernen beruft sich auf die Handlungsmacht der Konsument_innen und suggeriert, dass die finanziell besser Gestellten die Verantwortung in Form eines nachhaltigen und gerechteren Konsums tragen sollten. Konsumkritik ist eine weitere Herangehensweise im Globalen Lernen und propagiert das Bild von „weniger ist mehr“. Die Herangehensweise, Konsum an sich zu hinterfragen, ohne dabei auf die Verteilungslage aufmerksam zu machen, problematisiert Glocal e.V. (2013) als klassistisch. Der Blick müsste vielmehr auf die nationale wie internationale Vermögensverteilung gerichtet werden, statt eine Wohlfühlatmosphäre für die besser Situierten zu schaffen, wenn sie Bio- und fair gehandelte Produkte einkaufen (Glocal e.V. 2013: 46). Diese Strategie, so vermuten postkoloniale Kritiken, liege auch daran, dass es für Akteure in der Praxis verlockend sei, „einfache“ Lösungen und Strategien anbieten zu können. Die Teilung zwischen jenen, die sich den guten Konsum leisten können, und jenen, für die das nicht gilt, transportiert implizit auch eine Wertung. Bessergestellte Gruppen können sich in Abgrenzung zu den anderen als *die Guten/Gerechten* verstehen und gehen mit einem bestätigt-positiven Selbstbild aus Bildungsprogrammen. Die damit verbundenen Klassenverhältnisse werden strategisch und inhaltlich ausgeblendet. Es wird so getan, als könnten sich alle für den *besseren* Konsum entscheiden. Die Bedienung von bürgerlichen Klassenressentiments ist aus postkolonialer Sicht besonders problematisch. Alle, die nicht in der Lage sind, ihre individuellen Konsumententscheidungen entsprechend diesem Weltbild auszurichten, werden dabei weiterer Diskriminierung ausgesetzt (Danielzik 2013: 31).

4.6.3 Interkultureller Kontakt und Wissen über den Globalen Süden vermitteln

Das Lernen über das Globale umfasst eigentlich monströse Inhalte. Es geht um nicht mehr oder weniger als die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen allen Gesellschaften, Kulturen, Religionen. Es beschäftigt sich mit den elementarsten Fragen menschlichen Überlebens, Lebens und Zusammenlebens (Hartmeyer 2004: 4).

Globales Lernen ist mit der Zielsetzung angetreten, Lernende die Auseinandersetzung mit globalen Verhältnissen in Bildungsprogrammen zu ermöglichen. Es wird zwar explizit nur noch selten gesagt, „Wissen über Menschen in Entwicklungsländern“ vermitteln zu wollen, doch zieht sich diese inhaltliche Schwerpunktsetzung praktisch durch die ganze Konzeptualisierung des Globalen Lernens (Glokal e.V. 2013: 4; 27; 46). Postkoloniale Kritiker_innen verweisen auf die Notwendigkeit, sich mit Herrschaftsverhältnissen entlang historischer Auseinandersetzung wie Kolonialismus, Privilegien, Rassismus und kritischer Selbstreflexion zu beschäftigen. Sie argumentieren, dies aus einer historischen Verantwortlichkeit, nämlich Entwicklungszusammenarbeit, Entwicklungstheorien, Entwicklungsprojekte und weißes Überlegenheitsdenken kritisch zu bearbeiten (Jones/Nygaard 2016; Danielzik 2013: 28f). Bildungsangebote, die sich auf diesem Feld ohne kritischen Bezug bewegen, riskieren den Vorwurf, historische und gegenwärtige Ungleichheitsverhältnisse weiter zu verfestigen. Die ersten Reaktionen von Vertreter_innen aus der Globalen Szene sehen diese radikale Selbsthinterfragung und -kritik als massiven Angriff, nämlich die Verschiebung der Perspektive auf den Globalen Süden zurück in den Globalen Norden, und lehnen dies ab (Krämer 2013; Overwien 2013).

Glokal e. V. hat die Aneignung von Wissen über die Welt als zentrale Handlungsbetätigung von Lernenden in Materialien von Globalem Lernen attestiert (Glokal e.V. 2013: 46). Sowohl die „Aneignung von mehr Wissen sowie die Weitergabe des gewonnen Wissens an andere“ seien Zielformulierungen im Globalen Lernen (ebd.).

Ein angestrebter Austausch zwischen *Kulturen* in Form von Schulpartnerschaften, Fernreisen und Freiwilligendiensten wird auch im Bereich des Globalen Lernens als wichtiger Schlüssel für die Begegnung unterschiedlicher Menschen angesehen. Vermeintlich authentische Einblicke in andere *Kulturen* sollen so dazu führen, scheinbar natürliche Vorurteile abzubauen und damit ein Stück Richtung friedliche Welt zu gehen (Glokal e.V. 2013: 46).

Dabei wird nicht reflektiert, dass eine Wissenstradierung, die eurozentrische Stereotype und Rassismen genauso wenig mitdenkt wie global-gesellschaftliche Machtverhältnisse, nicht zu Begegnungen auf Augenhöhe, sondern zu einer Reproduktion von ungleichen Machtverhältnissen und Diskriminierungen führt (Glokal e.V. 2013: 46).

Globales Lernen soll Lernenden Spaß bereiten. Zudem steht das Bedürfnis nach *Gutem Tun* im Vordergrund. Radikale Fragen nach Umverteilung (national und global) werden nicht aufgeworfen, ebenso wenig die Frage nach emanzipatorischen Bewegungen, (historischen) sozialen Kämpfen im Süden wie im Norden, Organisationen jenseits vom Entwicklungsbereich bzw. Regierungen und Unternehmen. Damit verfestigt sich das Bild, wer (nicht) Einfluss nehmen kann, auf die notwendigen Veränderungen zu mehr sozialer Gerechtigkeit (Glokal e.V. 2013: 47).

Außerdem geht es bei Machtkritik meines Erachtens nicht um *mein* richtiges, gutes Handeln als Lehrende, um meine moralische Integrität oder political correctness. Übergeordnetes Ziel und Sinn von Machtkritik sollte praktische Antidiskriminierung und Inklusion sein, also die gesellschaftspolitische Frage, wie Diskriminierung konkret abgebaut, Menschen ein gleichberechtigtere Teilhaben und selbstbestimmtes Leben ermöglicht werden kann (Richter 2017: 24).

Machtkritische Bildungsbemühungen zielen dabei auf Antidiskriminierung, Empowerment und kritische Fragen der Repräsentation ab. Bei Antidiskriminierung steht die Beendigung von Ausschlüssen in Bildungszusammenhängen im Mittelpunkt. Dabei sollen Inhalte, Methoden, Theorien, Bilder und Geschichten so gewählt werden, dass niemand von diesen diskriminiert und/oder exkludiert wird. Rassistische Begrifflichkeiten und Diskurse werden in diesen Zusammenhang genannt. Empowerment fordert die Stärkung der Lernenden, sich gegen unterdrückende Verhältnisse zur Wehr zu setzen. Voraussetzung dafür sind die Anerkennung und Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Empowerment in Bildungsprozessen meint, „Menschen [zu] ermöglichen, sich zu `wappnen`, ihre Rechte ein[zu]fordern und selbstbestimmt lernen und leben zu können“ (Richter 2017: 24).

5 Conclusio

Eine Globale Bildung sollte diese schwerwiegende Rolle von Bildung reflektieren und die postulierte Harmlosigkeit und Universalität von Wissen infrage stellen. [...] Es ist bei jeder Art von Bildung wichtig, sowohl die Strukturen zu verändern als auch die Inhalte der Wissensvermittlung zu überprüfen (Castro Varela/Heinemann 2016: 19).

Aktuell lassen die meisten Materialien des GL und der BNE nur einen begrenzten Raum zu, um dominante Geschichtserzählungen, Wirtschaftsweisen, gesellschaftliches Zusammenleben und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen. Die Lernenden erhalten keine Unterstützung dabei, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse und ihre eigene Verstricktheit darin grundlegend zu hinterfragen. Aus diesem Grund müssten GL und BNE konsequent bei einem transhistorischen und transnationalen Geschichts- und Gegenwartsverständnis ansetzen und sich für das Gewordensein von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen interessieren (Danielzik 2013: 32).

Postkoloniale Kritiken fordern die Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen in theoretischer Konzeptualisierung wie inhaltlicher pädagogischer Ausgestaltung. Diese Fokussierung auf Ungleichheitsverhältnisse muss in das Zentrum von Wissensproduktion und Wissensvermittlung rücken. Alle inhaltlichen Bereiche und Themen müssen durch eine machtkritische Brille erfasst und vermittelt werden. Die bis heute völlig unterrepräsentierten Bereiche im Globalen Lernen sind laut postkolonialen Kritiken (Glokal e.V. 2013; Glokal e.V. 2017; BER 2013; lz3w 2012; Andreotti 2016; Danielzik 2012 und 2013):

- Rassismus und weiße Privilegien
- Sexismus und fehlende Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen
- Kapitalismus und Klassismus
- Kolonialismus und die Hinterfragung der eurozentristischen Geschichtserzählung.

Um diese Missstände ins Zentrum von Globalem Lernen zu rücken, sind eine kritische Selbstbetrachtung und Selbstreflexion von Seiten des Globalen Lernens – von Akteur_innen der theoretischen Konzeptualisierung sowie in der pädagogischen Praxis – bezüglich theoretischer Annahmen und der Verwendung von Konzepten und Begrifflichkeiten nötig. Ein bewusster Umgang mit Diskursen und Begriffen wird auch von Vertreter_innen der Globales-Lernen-Szene gewünscht (vgl. Scheunpflug 2007/2008: 2). Postkoloniale Interventionen im Globalen Lernen kritisieren die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und die Idee der Hinleitung zur globalen Gerechtigkeit, unter Verwendung problematischer Begrifflichkeiten und der Anrufung des weißen, verantwortungsbewussten und handelnden Subjekts (Glokal e.V. 2013).

Statt Globalisierung als singuläres Gebilde zu verstehen, würden postkoloniale Perspektiven kapitalistische Produktionsverhältnisse thematisieren, inklusive der damit einhergehenden (internationalen) Arbeitsteilung und klassistischer Verhältnisse. Postkoloniale Ansätze im Globalen Lernen plädieren für einen Blick auf die ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse als zentrales Ausgangsthema von Globalisierung (Messerschmied 2004). Sie kritisieren an Globales-Lernen-Settings die thematische Schwerpunktsetzung auf gerechten Konsum und Fair Trade (Glokal 2013: 46). Das biete zwar einerseits den Vorteil, einfache Lösungsansätze in einer komplizierten Welt anbieten zu können, verdecke aber andererseits den strukturellen Blick auf Herrschaftsverhältnisse in internationalen Handelsbeziehungen, ihre lange Vorgeschichte und die bis heute andauernde neokoloniale Ausbeutung von Arbeitskraft und Rohstoffen. Diese Fokussierung befördere zudem ein Überlegenheitsgefühl einer kleinen Mittel- und Oberschicht, die durch den gerechten Konsum scheinbar auch die gerechte Positionierung einnehmen könne (Danielzik 2012; Albrecht-Heide 2012; Glokal e.V. 2013: 46).

Postkoloniale Kritiken intervenieren im Globalen Lernen dahingehend, dass sie auf dominante Wissensannahmen hinweisen und dazu auffordern, diese zu reflektieren. Um dies zu ermöglichen, gehen postkoloniale Bildungsansätze davon aus, dass Wissensproduktion, Wissensvermittlung und Repräsentation selbst Felder sind, die umkämpft sind und in denen durch kritische Betrachtungsweisen Bewusstsein geschaffen werden muss. Wissen muss als (historisch) umkämpftes Feld verstanden werden. Es ist nicht zufällig, wer welches Wissen produzieren und vermitteln kann und welche Personen und Positionen dabei nicht gehört werden (Castro Varela/Heinemann 2016). Postkoloniale Theorien sagen allerdings nicht, dass die übergangenen Subalterne die „besseren, weil unterdrückten“ Positionen vertreten (Castro Varela/Dhawan 2015). Wer welches Wissen und welche Perspektive einbringt, hat maßgebliche Auswirkungen auf die Auswahl von Theorien und macht möglicherweise das Hinterfragen und Verlernen von dominanten Wissensannahmen möglich (Scherr 2012; Danielzik 2013). Postkoloniale Theorien fordern aktiv zum Verlernen hegemonialer Annahmen auf. Im Bereich des Globalen Lernens geht es um dominante Paradigmen, auf die sich das Konzept bezieht (Andreotti 2016). So verschleiert die Annahme der einen Weltgesellschaft die unterschiedlichen Erfahrungen, die Machtverhältnisse und die verschiedenen Zugänge und Möglichkeiten von Personen (Glokal e.V. 2013). Der postkoloniale Theoretiker Geißler-Jagodzinski fordert Globales Lernen auf, klischeehafte Stereotype nicht weiter

zu bedienen. Es solle nach ihm lieber gar nicht angeboten werden solange rassistische, kulturalistische Repräsentation und Vorurteile bedient werden (Geißler-Jagodzinski 2013).

Globales Lernen thematisiert Kolonialismus laut den Analysen postkolonialer Kritiken als historisches Herrschaftsverhältnis mit globalen Nachwirkungen in unzureichendem Maße (BER 2013; Grindel 2012; Danielzik 2013; Jones/Nygaard 2016; Glokal e.V. 2013 und 2017). Das ist nicht ausschließliches oder alleiniges Problem von Globalem Lernen, aber gerade ein Bildungsprogramm, welches sich dem globalen Lernen widmen möchte, müsste dieses historische Herrschaftsverhältnis als zentrales Momentum internationaler Beziehungen anerkennen und in seine Programme entsprechend aufnehmen. Kolonialismus kommt, wenn überhaupt, auch im Globalen Lernen nur in Bezug auf die ehemaligen kolonialisierten Staaten und da allenfalls in Bezug auf afrikanische Länder vor (Arndt 2001; Grindel 2012). Weder werden die Täterschaft und die daraus abgeleitete historische Verantwortlichkeit zum Thema, noch findet ein Lernen aus dieser Geschichte statt (Glokal e.V. 2017). Kolonialismus wird auch in Materialien von Globalem Lernen stark verharmlost oder überhaupt nicht thematisiert (Glokal e.V. 2013 und 2017). Damit wird nicht nur die Vorgeschichte des Entwicklungsdiskurses unterschlagen, sondern wirkt bis heute in die post/koloniale Herrschaft von Realpolitik über Verteilungsgerechtigkeit, kulturelle Repräsentation und weißes Expert_innen-Dasein ein (Ziai 2013). Die heutige (akademische) Wissensproduktion ist maßgeblich von Kolonialismen beeinflusst. Es ist ungleich verteilt, wer überhaupt (globales) Wissen produzieren kann und wer im partikularem verhaftet bleibt (Castro Varela/Heinemann 2016).

Um diese historische Herrschaftsgeschichte zu thematisieren, müsse eine Position eingenommen werden, die von radikaler Selbstkritik und Selbstreflexion begleitet ist, so eine postkoloniale Forderung. (Danielzik 2013: 32; Albrecht-Heide 2012; Scherr 2012; Glokal e.V. 2013: 48 ff) Gerade der liberal-humanistische Diskurs um Globales Lernen zeichnet sich durch seine mehrheitlich bürgerlich-akademischen und weißen Akteur_innen aus und reproduziert schon durch das Fehlen von Stimmen aus dem Globalen Süden bzw. Positionen und Personen of Color die Förderung von weißem Expert_innentum (Geißler-Jagodzinski 2013). Diese Zusammensetzung der Akteur_innen ist zudem eng mit dem entwicklungspolitischen Sektor und der katholischen Kirche verwoben (Hartmeyer 2016). Die Reproduktion der *Anderen*, im postkolonialen Diskurs auch *Othering* genannt, zieht sich durch die theoretische

Konzeptualisierung von Globalem Lernen, so auch in Beispielen der pädagogischen Praxis. Das Ziel *Lernen über die ganze Welt*, verknüpft mit dem höchst problematischen Kulturverständnis im Globalen Lernen, führt dazu, dass die *Anderen* als stetig different reproduziert werden (Glokal e.V. 2013: 34 ff). Dass diese Art von Lernen zu weißen Überlegenheitsgefühlen beiträgt, haben postkoloniale Interventionen aufgezeigt (Danielzik 2013 26ff). Postkoloniale Kritiken bezweifeln, dass ein Bildungsansatz mit dem Anspruch, über die ganze Welt zu lernen, diesem in nicht vereinfachender Weise gerecht werden kann (Geißler-Jagodzinski 2013: 44ff).

Ich schlage vor die Perspektive zu wechseln und uns der Illusion von globalem Lernen zu verweigern. Stattdessen könnte es einen Versuch wert sein, sich auf die eigene Zone zu besinnen, auf den begrenzten Kontext unserer gesellschaftlichen Existenz im privilegierten Teil der Welt (Messerschmidt 2004: 5).

Messerschmidt (ebd.) plädiert für die Fokussierung auf die eigene Zone, den eigenen Nahbereich und dafür, diese als Ausgangsort und Bereich der Untersuchung zu verstehen, in dem globale Ungerechtigkeiten wirksam werden. Es geht ihr vor allem auch um die Bewusstwerdung von Privilegien.

Postkoloniale Bildungsprozesse sind Bildungsprozesse im Ausnahmezustand. Sie konfrontieren uns damit, dass die Versprechen universaler Menschlichkeit und somit auch das Bildungsversprechen selbst permanent gebrochen werden (Messerschmidt 2004: 6).

Ein postkolonialer Vorschlag lautet, dass inhaltliche Lernbereiche nicht das Ziel vertreten sollen, über die ganze Welt zu lernen, sondern sich thematisch und räumlich beschränken und hier differenziert, detailliert, multiperspektivisch und kritisch-historisch arbeiten sollten (Glokal e.V. 2017)²⁶. Unterschiedliche Positionen von Menschen mit unterschiedlichen Privilegien stellen verschiedene Forderungen. Lernende sollen für Standpunkte und Herrschaftsverhältnisse sensibilisiert werden, statt stereotype Bilder von ganzen Kontinenten präsentiert zu bekommen. Zudem dürfen Lernende nicht in kürzester Zeit dazu aufgefordert werden, Problemlösungen für Menschen im Globalen Süden zu erarbeiten und anbieten zu können. Dies als eurozentristische und paternalistische Herangehensweise zu erkennen und Lernenden nicht zu suggerieren, sie könnten durch kleine Veränderungen im Konsum *die Welt retten*, wäre begrüßenswert. Stattdessen soll eingeübt werden, die eigenen Privilegien kritisch zu reflektieren und hegemoniale Annahmen zu verlernen. (Glokal e.V. 2013 und 2017)

²⁶ Ein Beispiel dafür ist die Zeitstrahlmethode von Glokal e.V. 2017.

Ferner fordern postkoloniale Interventionen die Auseinandersetzung mit politischen und emanzipatorischen Kämpfen, sowohl historisch als auch in der Gegenwart (Glokal e.V. 2017). Es braucht eine Offenheit, von Menschen aus dem Globalen Süden zu lernen, ihre Kämpfe zu analysieren und diese zu unterstützen. Statt Fair Trade zu promoten, könnten emanzipatorische soziale Bewegungen als ein Lernfeld des Globalen Lernens verstanden werden. Was sind die Forderungen von wem, wie organisiert sich dieser Widerstand, was geht ihm historisch voraus und welche Wirkung nimmt dieser auf andere Länder der Welt? Dafür müsste aber der defizitäre Blick auf Menschen im Globalen Süden als die passiven Objekte ohne Handlungsmacht vollständig aus dem Globalen Lernen beseitigt werden. Statt immer die gleichen Bilder der armen, verlassenen, deprivierten ländlichen Bevölkerung von ganz Afrika anzurufen, müssten die Geschichten differenzierter und überraschender sein (Geißler-Jagodzinski 2013). Dies erfordert eine weitere Distanzierung vom entwicklungspolitischen Sektor, der ja zum Teil Interesse daran hat, diese einseitigen, stereotypen Bilder in Bildungsprozesse einzubringen (BER 2013). Postkoloniale Ansätze fordern die kritische Betrachtung von entwicklungspolitischen Organisationen und Institutionen – im derzeitigen Setting von Globalem Lernen ein schwieriges Unterfangen, sind die Abhängigkeiten finanziell und ideell doch sehr stark (Jones/Nygaard 2016). Globales Lernen muss sich zukünftig noch viel stärker von den Strukturen und Institutionen des (weißen) entwicklungspolitischen Sektors lösen und einen eigenen, kritischeren Weg einschlagen (Jones/Nygaard 2016; Glokal e.V. 2013).

Postkoloniale Kritiken fordern die Integration von Akteur_innen und Positionen of Color in alle Ebenen von Globalem Lernen; in die theoretische Konzeptualisierung, Ausarbeitung von Lernangeboten (Materialien, Methoden) so auch als durchführende Akteur_innen in der pädagogischen Praxis jenseits der Anrufung kultureller Stereotype wie „afrikanisch kochen, trommeln, singen“ (vgl. BER 2013). Inhaltlich muss die Teilung in helfende, aktive Subjekte und bedürftige, passive Objekte durch Ansätze des Globalen Lernens beendet werden. Die Unterscheidung zwischen einem *weißen Wir* und einem *nicht weißen Anderen/Ausländer* in den heutigen Migrationsgesellschaften ist im höchsten Maße rassistisch und wird von postkolonialer Seite massiv an Globalem Lernen kritisiert (Danielzik 2013; Glokal e.V. 2013; BER 2013).

Ähnlich stabilisieren auch Angebote Globalen Lernens die postkolonialen Herrschaftsverhältnisse, wenn sie nicht konsequent daraufhin ausgelegt sind, die eigene privilegierte Position im globalen Kontext zu hinterfragen und zu dekonstruieren, auch denen Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu ermöglichen, über die etwas gelernt werden soll und gleichzeitig im Blick zu behalten, dass es notwendig ist auch von ihnen zu lernen, wenn

globales Lernen wirklich und tatsächlich zum Ziel hat, eine gerechte und friedliche Weltgesellschaft durch Weltbürger/innen/bildung zu erreichen (Castro Varela/Heinemann 2016: 21).

Globales Lernen müsste sich, statt verkürzter Lösungen wie gerechten Konsum oder der Konzentration auf die Kompetenzgenerierung der weißen Mehrheitsgesellschaft, mit Unsicherheiten umzugehen und diese aushalten zu lernen, Auseinandersetzungen mit Privilegien, Exklusionen und Ausschlüssen von nicht weißen Personen und der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen durch eine kritischere Verwendung von Begriffen und Theorien widmen. Eine Haltung des Empowerments für alle Lernenden müsste Ziel sein, sich als politische Subjekte mit Handlungsmacht zu verstehen (Glokal e.V. 2017).

In Anbetracht einer asymmetrischen Ignoranz, die ein Unwissen der Bevölkerung im globalen Norden vis-à-vis dem globalen Süden darstellt, das nicht nur verziehen wird, sondern geradezu funktional ist, um die Suprematie des Nordens zu erhalten, muss Globale Bildung dahin zielen, Privilegien zu dekonstruieren (Castro Varela/Heinemann 2016: 19).

5.1 Persönliches Resümee

Die liberale Ausrichtung von Globalen Lernen ist vermutlich die Ursache für steigende Beliebtheit des Bildungsansatzes und die mittlerweile starke Verankerung sowohl von Seiten der Austrian Development Agency (in Deutschland BMZ) und dem Bildungsministerium (in Deutschland KMK). Es fließt viel Geld in diesen Bildungsansatz, der aktive Weltbürger_innen für die nachhaltige globale Weltentwicklung und Gerechtigkeit verspricht. Dieses Verständnis passt sich in die herrschenden Verhältnisse optimal ein und begünstigt einen apolitischen und ahistorischen Blick auf die Welt. Die Hinterfragung von weißen Dominanzen und historischen Verantwortlichkeiten bleibt außen vor. Historische wie gegenwärtige Herrschaftsverhältnisse und Machtungleichgewichte können, müssen aber nicht benannt und bearbeitet werden. Dies bleibt den Macher_innen von Globalen Lernen freigestellt. Weiße Privilegien bleiben erhalten und die unangenehmen Fragen nach Rassismus, *Otherring* und kritischer Selbstreflexion bleiben außenvor. Globales Lernen kann selbst in seiner Ausgestaltung Rassismus reproduzieren, indem Trainer_innen of Color zu klischeehafter Kulturvermittlung gebeten werden, Rassismus als ein Missverständnis zwischen Kulturen missverstanden wird oder Kolonialismus gar verharmlost wird. Globales Lernen soll in erster Linie Spaß machen und Lernende dazu motivieren Gutes zu tun. Dies fügt sich mit politischen Zielen von Entwicklungsorganisationen, die für ihr eigenes Dasein auf Spenden angewiesen sind, hervorragend zusammen.

Wie auf diese Ausgangslage reagieren? Es herrscht die Annahme Globales Lernen in seiner derzeitigen Form ist besser als nichts. Dem würden postkoloniale Kritiker_innen entgegen halten, dass auch gut gemeinte Ansätze, gerade wenn sie in mehrheitlich weißen Räumen wirken, nicht per se positiv zu bewerten sind. Inhaltliche Kritik an einem Feld zu üben, dass sich traditionell als die Guten/Helfenden begreifen ist ein schwieriges Unterfangen. Der wichtigste und unmittelbar notwendigste Schritt ist postkoloniale Kritiken am Globalem Lernen ernst zu nehmen, sich mit diesen Auseinandersetzen und Überlegungen für die Praxis anstellen. Machtkritische pädagogische Ansätze haben bereits viel kritische Vorarbeit geleistet. Es gibt Broschüren, Bücher, Workshops und Kurse um sich inhaltlich diesem Bereich und den Kritiken anzunähern. Vertreter_innen des Globalen Lernens müssten die Bereitschaft zeigen, sich und ihre Ausrichtung auf diese Kritiken hin zu hinterfragen. Das Konzept ist ein sehr offenes, doch wenn postkoloniale Kritiken erhoben wurden, ist von dieser Offenheit nur noch wenig zu spüren. Die Auseinandersetzung mit weißen Privilegien ist notwendig, wie auch eine Einbeziehung von Akteur_innen und Personen of Color dringend erforderlich sind. Bisher wirkende Ausschlüsse müssen stärker ausgemacht werden und Wege entwickelt, wie diese zu beseitigen sind. Um dies zu gewährleisten ist im ersten Schritt ein intensive Auseinandersetzung vom Kulturen-Verständnis notwendige Voraussetzung. Rassismen, koloniale Herrschaft und postkoloniale Wirkungen, kapitalistische Produktionsverhältnisse, Sexismen und kritische Entwicklungsdiskurse müssen dringend als zentrale inhaltliche Ebenen in Globales Lernen integriert werden um gesellschaftliche und globale Ungleichheiten auszumachen. Die Ziele von Globalem Lernen kritisch zu überdenken, nämlich dahingehend, dass es für Lernende wie Lehrende ebenso um eine selbstkritische Auseinandersetzung gehen müsse, statt das helfende, aktive, weiße Subjekt anzurufen, welches in kürzesten Lernsettings Lösungen für globale Herausforderungen erarbeiten könne. Diese paternalistischen Annahmen mit langer Geschichte könnten ein kritisches Lernfeld darstellen. Der letzte und wohl praktischste Schritt müsste eine eindeutige Trennung vom entwicklungspolitischen Sektor bedeuten. Unter dieser Gemengelage dominieren Interessen, die Lernende einer realen Gefahr der Instrumentalisierung aussetzen, wie das auch Vertreter_innen von Globalen Lernen seit Jahren sehen. (vgl. Hartmeyer 2007) Nichtregierungsorganisationen, die gleichzeitig Entwicklungszusammenarbeitsprojekte im globalen Süden betreiben und von Spendenakquisition abhängig sind, sollten nicht die Materialmacher bzw. die durchführenden Akteur_innen in der schulischen Praxis darstellen. Es braucht

einheitliche Qualitätsstandards und regelmäßige Kontrollen für diese. Dafür müsste eine grundsätzliche, klare Definition von Globalem Lernen entwickelt werden, in der die genannten Forderungen enthalten sind. Problematische Materialien, wie sie leider in großer Menge vorhanden sind, müssten aus dem Verkehr gezogen werden. Die bisherige Qualitätssicherung von Globalem Lernen in Österreich hat postkoloniale Inputs nicht aufgenommen. Dieser müsste dahingehend überarbeitet werden. Für die pädagogische Praxis ist zudem eine verpflichtende pädagogische wie inhaltliche Ausbildung zu absolvieren und die Trainer_innen entsprechend zu entlohnen. Zudem sind regelmäßige Supervisionen und fortlaufende Weiterbildungskurse sicher zu stellen. Dies alles müsste in akademische Debatten eingebettet werden, die eine kritische Weiterentwicklung des theoretischen Ansatzes voranbringen wollen.

Im Zuge der Arbeit habe ich zeitweise meinen Blick geweitet und von anderen Perspektiven auf machtkritische Bildungskonzeptionen gelesen. bell hooks ist eine wichtige Inspiration aus feministischer, postkolonialer Sicht auf kritische Lehre und kritisches Lernen, insbesondere in Bezug auf Rassismen. Aber auch die kritische Weißseinsforschung, insbesondere Arbeiten, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Lernräumen beschäftigen, geben viele Perspektiven für die Zukunft, die genauer zu betrachten in Bezug auf Globales Lernen lohnend wären. Eine weitergehende vertiefende Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene mit Ansätzen der kritischen Weißseinsforschung, erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf machtsensible und rassismuskritische Lernräume und die oben beschriebene vertiefende Auseinandersetzung mit bell hooks und feministisch-postkolonialen Theorien generell sind wichtige Ansätze.

Eine Beschränkung dieser Arbeit ist die Nicht-Beforschung pädagogischer Praxis des Globalen Lernens. Vereinzelt wurde zwar auf die Materialstudie von Glokal e.V. (2013) und anderen Brochüren (BER 2013; Glokal e.V. 2017) zurückgegriffen, aber gerade hier bräuchte es regelmäßige Wiederholungen von Materialstudien des Globalen Lernens wie es Glokal e.V. 2013 machte. Kritische Interventionen brauchen Zeit, um in der politischen und pädagogischen Praxis anzukommen und entsprechend in die praktische Arbeit einzufließen. Im Zuge der deutschen postkolonialen Intervention ergab sich der Eindruck, dass Interventionen aus der Praxis Rückwirkungen auf die theoretische Konzeptualisierung von Globalem Lernen haben. Das Beispiel des machtkritischen, historischen Lern-Tools von Glokal e.V. „Connecting the Dots“ (2017) ist ein konkretes Beispiel für Theorieproduktion aus der Praxis. Aber nicht nur hinsichtlich Methoden und Materialien bräuchte es eine weitere Beforschung. Eine

umfassende Studie zu Einstellungen, Motivationen und Privilegien von Trainer_innen von Globalem Lernen wäre aufschlussreich. Die deutschsprachige Szene um den liberal-humanistischen Diskurs im Globalen Lernen ist mehrheitlich weiß, akademisch und mit bürgerlich-akademischen Hintergrund (Geißler-Jagodzinski 2013).

Unverständlich ist die fehlende Auseinandersetzung von Globaler Lernen Seite rund um postkoloniale Kritiken am Konzept, der Methoden und der pädagogischen Praxis. Die Resonanz von Seiten der Globales-Lernen-Szene ist bescheiden und meist abwertend den Kritiker_innen gegenüber. Das mag vielleicht daran liegen, dass die Kritiken als persönliche Angriffe verstanden werden (Scheunpflug 2014) und daraus eine Abwehrhaltung entstand. Offen bleibt für mich, inwiefern das mit den Geber-Strukturen rund um Globales Lernen zu tun hat. Die historische Verflechtung als entwicklungspolitischer Bildungsansatz, auf den sich heute wiederberufen wird (Strategiepapier 2019), lässt vermuten, dass gerade Kritiken an Entwicklungstheorien und dem Paradigma des Helfens schwieriger zu hinterfragen sind. Globales Lernen wird maßgeblich aus freiwilligen, katholischen, entwicklungsbewegten Organisationen betrieben. Gepaart mit der Abstinenz einer eindeutigen Definition von Globalem Lernen sind die freien Interpretationen, was unter dem Namen Globalem Lernen angeboten werden kann eine bleibende Herausforderung. Vermutlich wird sich in den nächsten Jahren der Diskurs dazu intensivieren. Erste Hinweise auf Veränderungen gibt das neue Strategiepapier zu Globalem Lernen in Österreich von Januar 2019. Kritische Selbstreflexion und Inklusion werden gefordert, ebenso wie mehr Aufmerksamkeit auf die Reproduktion von Rassismus. Dabei ist aber festzuhalten, dass auch in dem neuen Papier die hegemonialen Ansätze im Globalen Lernen nicht hinterfragt werden. Diese These beruht auf den Erfahrungen auf dem internationalen Parkett. Im englischsprachigen Raum gab es erste postkoloniale Interventionen an Global Citizenship Education schon vor über zwanzig Jahren und diese werden bis heute in Debatten – auch durch die Verankerung in der Wissenschaft – ganz anders diskutiert. Vielleicht ist die stärkere akademische Etablierung ein Weg in Richtung einer vertiefenden, kritischen Auseinandersetzung mit Paradigmen, Leitideen und Kompetenzen. Postkoloniale Interventionen liefern wertvolle Hinweise, in welche Richtung diese gehen müssten.

6 LITERATURVERZEICHNIS

Aikins, Jushua Kwesi/Bendix, Daniel (2010): post(-)kolonial. In: PERIPHERIE. Nr. 120. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster. 478-481.

Akinyosoye, Olajide (2013): „Dann tanzen und trommeln sie eben“. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (BER) (Hg.): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. 42-43.

Albrecht-Heide, Astrid (2012): Gönnerhaftes Globales Lernen. Ein Plädoyer für den kritischen Umgang mit Weißsein. In: IZ3W. Vol. 329. D14f.

Andreotti, Vanessa O. (2006): 'Soft versus critical global citizenship education', Policy & Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Herbst, 40-51.

Andreotti, Vanessa O. (2011a): Actionable postcolonial theory in education. Palgrave Macmillan. New York.

Andreotti, Vanessa O. (2011b): (Towards) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. In: Globalisation, Societies and Education, Vol. 9 (3-4), 381-397.

Andreotti, Vanessa O. (2014): The Political Economy of Global Citizenship Education. Routledge. London.

Andreotti, Vanessa O. (2014): Postcolonial Perspectives of Global Citizenship Education. Routledge.

Andreotti, Vanessa O. (2016): The educational challenges of imagining the world differently. In: Canadian Journal of Development Studies. Vol. 37(1), 101-112.

Andreotti, Vanessa O. (2016): Global Education and Social Change. The Imperative to Engage with Different Discourses. In: Hartmeyer/Wegimont (Hg.): Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann. Münster, New York, 199-204.

Arndt, Susan (2001): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster, Unrast Verlag.

Arndt, Susan (2009): ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der ‚racial Turn‘ als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, Unrast Verlag, 340-362.

Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt/Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag. Münster, 37-43.

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag, Münster.

Arndt, Susan (2012): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. C.H. Beck, München.

Arndt, Susan (2013): Ersatzdiskurse. Von „Stamm“ und „Rasse“ zu „Ethnie“. In: BER – Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hg.): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, 18-21.

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP. 25. Jg. Vol. 3, 13-19.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, 469-484.

Ashcroft, Bill et al. (2007): POST-COLONIAL-STUDIES. The key concepts. Routledge. <http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/else-liliani-ssmhum/postcolonialstudiesthekeyconceptsroulledgekeyguides.pdf> [18.04.2019]

Bendix, Daniel (2007): ‚Afrika‘ in der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Kursiv – Journal für politische Bildung. Vol. 3, 74-80.

Bendix, Daniel (2008): Entwicklungspolitik im Zeichen der Millennium Development Goals. Eine antirassistische Perspektive auf die deutsche EZ. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag u.a. (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 26-28.

Bendix, Daniel (2011): Entwicklung/entwickeln/Entwicklungshilfe/Entwicklungspolitik/Entwicklungsland. In: Arndt/Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern

spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, 272-278.

Bendix, Daniel/Danielzik, Chandra-Milena (2013): Bacardi-Feeling und Entwicklungsauftrag – Zum Zusammenhang von Exotismus und Entwicklungszusammenarbeit. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER) (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 36-37.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER) (2013): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Broschüre im Eigenverlag, Berlin.

Bourn, Douglas (2014): The Theory and Practice of Global Learning. In: Development Education Research Centre. Research Paper No. 11, 1-49. http://clients.squareeye.net/uploads/glp/GLP_pdfs/Research/DERC_report_11_-_The_Theory_and_Practice_of_Global_Learning.pdf [28.5.2017]

Bourn, Doug (2016): Developing a Research Culture for Global Learning. In: Hartmeyer/Wegimont (Hg.): Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann. Münster/New York, 161-170.

Brandt, Austen P. (2013): Was bleibt – und was sich verändert – Erfahrungen aus 25 Jahren antirassistischer Arbeit. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER) (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Broschüre im Eigenverlag, Berlin, 8-11.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Butterwegge, Christoph (2002): Rechtsextremismus. Herder Verlag. Freiburg.

Castro Varlea, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Transcript Verlag, Bielefeld.

Castro Varela, Maria do Mar (2011): „Wir haben das Recht auf kostenlose Geschirrspülmaschinen“ – Soziale Gerechtigkeit, Recht und Widerstand. In: Castro Varela/Dhawan: Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. LIT Verlag, Berlin, 36-61.

Castro Varlea, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Transcript Verlag, Bielefeld.

Castro Varela, Maria do Mar/Heinemann, M.B. (2016): Globale Bildungsbewegung – Wissensproduktion verändern. In: ZEP. Vol. 2, 17-22.

Danielzik, Chandra-Milena (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: IZ3W. Vol. 329. D8-10.

Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP. Vol. 1, 26-33.

Danielzik, Chandra-Milena; Kiesel, Timo; Bendix, Daniel (2013): Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildung. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 50-55.

Deutschmann, Anna (2014): Inhaltsanalysen. Qualitative Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation. In: Dannecker, Petra/Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden der Entwicklungsforschung. Wien. Mandelbaum Verlag, 94-110.

Dirim, Inci/Castro Varela, Maria do Mar/Heinemann, Alisha M.B. et al. (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript, Bielefeld, 85-96.

Eckert, Andreas/Randeria, Shalini (2009): „Geteilte Globalisierung“. In: Randeria, Shalini/Eckert, Andreas (Hg.): Von Imperialismus zum Empire. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 9-33.

Esteva, Gustavo (1992): Development. In: Sachs, W. (Hg.): The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power. Zed Books, London, 6-25.

Feldmann, Florian (2012): „Die Auseinandersetzung mit Rassismus braucht Zeit“. In: iz3w, März/April 2012, D4.

Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht? In: Materialien und Medien zum Globalen Lernen. www.globaleducation.at [20.04.2018]

Foucault, Michel (2003) [1971]: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.

Friedrichs, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Geißler, Christian (2013): Lernziel universale Weiß-heit? – Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag BER (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 44-47.

Geißler-Jagodzinski, Christian (2007): Lernziel universale Weiß-heit? Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 42f.

Geißler-Jagodzinski, Christian (2007): Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag u.a. (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 46-49.

Gemeinsam für Afrika e.V. (2009): Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht der Sekundarstufe I und II. Bielefeld. http://www.fairstyria.at/cms/dokumente/11328766_54526105/9d459a23/Lehrmaterial%20ein%20anderes%20Bild%20von%20Afrika.pdf [18.4.2019]

Gemeinsam für Afrika e.V. (2011): Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/um_sek_maedchen-und-frauen-bewegen-afrika._2011.pdf [21.12.2018]

Glokal e.V. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Studienherausgeber_innen: Glokal e.V., 1-61. https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf [28.4.2019]

Glokal e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. Berlin. Eigenverlag.

Glokal e.V. (2016): Das Märchen von der Augenhöhe. Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften. Glokal Berlin.

Glokal e.V. (2017): Willkommen ohne Paternalismus. Hilfe und Unterstützung in der Unterstützungsarbeit. Glokal Berlin.

Glokal e.V. (2017): Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen. Glokal Berlin.

Glokal e.V. (2017): „Connecting the Dots“. Lernen aus Geschichte(n) zur Unterdrückung und Widerstand. Glokal Berlin.

Goel, Urmila (2012): „Auch die Institutionen hinterfragen“. In: iz3w (Hg.) Vol. 329, März/April 2012, D4-D5.

Goudge, Paulette (2003): The Whiteness of Power. Racism in Third World Development and Aid. London. Lawrence & Wishart.

Grindel, Susanne (2012): Expansion oder Invasion? Die Kolonialgeschichte in europäischen und afrikanischen Schulbüchern. In: Iz3w (Hg.). Vol. 329. März/April. D11-13.

Hacker, Hanna (2012): Queer Entwickeln: feministische und postkoloniale Analysen. Mandelbaum Verlag. Wien.

Hall, Stuart (1989): Die Konstruktion von `Rasse` in den Medien. In: Hall (Hg.): Ideologie – Kultur – Rassismus. Ausgewählte Schriften. Hamburg, 150-171.

Hartmeyer, Helmuth (2004): Globales Lernen: Entwicklung in Erfahrung bringen. In: Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/globales_lernen_-_entwicklung_in_erfahrung_bringen.pdf

Hartmeyer, Helmuth (2007/2008): Globales Lernen in Österreich: Entwicklung und Perspektiven. In: VENRO (Hg.) Jahrbuch Globales Lernen. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Hartmeyer%3A%20Globales%20Lernen%20in%20%C3%96sterreich.pdf> [18.04.2019]

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich. Iko-Verlag Berlin. Frankfurt am Main, London.

Hartmeyer, Helmuth/Wegimont, Liam (2016): Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann. Münster, New York.

Hooks, Bell (1996): Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Orlanda Frauenverlag. Berlin.

Hooks, Bell (2010): Teaching Critical Thinking. New York. Routledge.

Hooks, Bell (2013): Writing Beyond Race. Living Theory and Practice. Routledge.

Infozentrum Globales Lernen (2013): Globalisierung am Beispiel von.... 24 Materialkoffer zum Globalen Lernen. Kirchlicher Entwicklungsdienst (KED) (Hg.). https://www.nordkirche-weltweit.de/fileadmin/user_upload/zmoe/media/politischesHandeln/KED_Materialien/Lernkofferbroschuere.pdf [18.04.2019]

Iz3w (2012): Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten. Vol. 329, Dossier 1-22.

Jouhy, Ernst (1996): Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zu Bildung in Nord und Süd. Iko Verlag, Berlin.

Jones, John Y./Nygaard, Arnfinn (2016): Whose Reality Counts? On Southern Perspectives in Global Education in Europe. In: Hartmeyer/Wegimont (Hg.): Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann. Münster, New York, 187-198.

Kazeem-Kaminski, Belinda (2016): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Zaglossus, Wien.

Kerner, Ina (2012): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Junius. Hamburg.

Konrad, Katrin (2013): Globales Lernen und die Gefahr der Reproduktion von Stereotypen. Diplomarbeit Universität zu Köln.

Kößler, Reinhart (2009): Deutschland postkolonial. Verdrängen, vergessen, verleugnen. In: INKOTA Dossier 5: Der Kolonialismus und seine Folgen – 125 Jahre nach der Berliner Afrika-Konferenz. Berlin, 2-24.

Kothari, Uma (2006): Critiquing 'race' and racism in development discourse and practice. In: Progress in Development Studies 6 (1), 1-7.

Kothari, Uma (2006): An agenda for thinking about 'race' in development. In: Progress in Development Studies 6 (1), 9-23.

Krämer, Georg (2013): Augen zu vor der Schuld der Anderen. In: Welt-Sichten. Magazin für globale Entwicklung und ökumenische Zusammenarbeit. Vol. 9. <https://www.weltsichten.org/brennpunkte/17572/augen-zu-vor-der-schuld-der-anderen> [20.4.2017]

Krause, Johannes (2016): NGOs in Global Education. From Promoting Aid towards Global Citizen Empowerment for Change. In: Hartmeyer/ Wegimont (Hg.): Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann, Münster. 149-159.

Kübler, Annette (2007): Bereit für unseren Konsum. Exotismus und Rassismus in der Praxis des Globalen Lernens. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag u.a. (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 44f.

Lang-Wojtasik, Gregor (2010): Globales Lernen als Bildungsauftrag auch für Migranten/innen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für ein neues pädagogisches Handlungsfeld. Beitrag für die Tagung 'Migrantinnen und Migranten als Akteure und Partner in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit'. 23./24.4.2010. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Lang-Wojtasik%20Globales%20Lernen%20als%20Bildungsauftrag.pdf> [20.12.2018]

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Klemm+Oelschläger. Münster/Ulm.

Lang-Wojtasik, Gregor (2012): Weltgesellschaft als Herausforderung für die Schule. Perspektiven für die Lehrendenbildung. In: Paulo Freire Zentrum (Hg.): Globales Lernen in Österreich. Potentiale und Perspektiven, 6-17.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick/Kardoff/Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch, Hamburg, 468-474.

Messerschmied, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“, Feb.

2004. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf [18.04.2019]

Messerschmied, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Brandes und Apsel. Frankfurt am Main.

Mohanty, Chandra Talpade (1988): Under Western Eyes: Femenist Scholarship and Colonial Discourses. Femenist Review, No. 30. S 61-88.

Muriel, Lucía (2013): Da steht noch einiges im Weg – Barrieren für migrantisch-diasporische Organisationen auf dem Weg zur entwicklungspolitischen Partizipation. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER) (Hg.): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 14-17.

Nohlen, Dieter (2000): Lexikon Dritte Welt. Länder. Organisationen. Theorien. Begriffe. Personen. Rowohlt, Hamburg.

Nuscheler, Franz (2004): Entwicklungspolitik. Lern- und Arbeitsbuch. Dietz, Bonn.

Nuscheler, Franz (2012): Entwicklungspolitik. Lern- und Arbeitsbuch. Dietz, Bonn.

Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Koloniale Kontinuitäten in Deutschland. In: Arndt/Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag. Münster, 136-153.

Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Unrast. Münster.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2007): https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf [18.04.2019]

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2015): https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [18.04.2019]

Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. IZ3W. Vol. 8. 2013.

http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/iz3w-overwien_globales_lernen_neu_kurzbeo-24-07-2013end.pdf [28.5.2017]

Poenicke, Anke (2003): Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis. Schwerpunkt Schulbücher. In: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hg.): Zukunftsforum Politik. Nr. 55, 7-124.

Quix – Kollektiv für kritische Bildungsarbeit (2016): Willst du mit mir gehen? Gener_Sexualitäten_Begehren in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wien. Eigenverlag.

Radio Dreiecksland (2013): Weltläden als moderne Kolonialwarenläden? <https://rdl.de/beitrag/weltl-den-als-moderne-kolonialwarenl-den> [10.1.2019]

Reddy, Prasad (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld 2010, 102-140.

Reddy, Prasad (2013): Development Diversity. Über den Umgang mit den fünf Rassismus-Fallen der EZ. In: Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin 2012, 112-113.

Reinhardt, Sibylle (2016): The Beutelsbach Consensus. Journal of Social Science Education. Vol. 15, Nr. 2, 11-13.

Reinert, Erik S. (2007): How Rich Countries got Rich ... and why Poor Countries Stay Poor. Constable. London.

Richter, Regina (2007): Was könnte machtkritisches-historisch-politisches Lernen sein? Vorschläge am Beispiel Rassismuskritik. In: Glokal e.V. (Hg.): Connecting the dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand, Berlin. 10-17.

Rosen, Andreas (2013): Ausstieg aus der Überlegenheit. Erfahrungen mit Rassismus aus Sicht einer Förderinstitution. In: BER – Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 32-35.

Röder, Roland (2012): „Reclaim the game“. In: iz3w (2012). Vol. März/April 2012, D5.

Said, Edward (1978): Orientalism. Vintage Books. USA.

Sauer, Walter (2014): Expeditionen ins afrikanische Österreich. Ein Reisekaleidoskop. Mandelbaum Verlag. Wien.

Scherr, Albert (2012): Unterscheidungen verlernen. Über die Notwendigkeit rassismuskritischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZ3W. Vol. 329. D16f.

Scheunpflug, Annette/Asbrand, Barbara (2006): Global Education and Education for sustainability. In: Environmental Educational Research. Vol. 12. 2006, 33-46.

Scheunpflug, Annette (2007/2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: Jahrbuch Globales Lernen, 1-7.

Scheunpflug, Annette (2012): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik/Klemm (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm+Oelschläger, Münster, 89-93.

Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität. In: ZEP. Vol. 4, 31f.

Schmidt, Lukas/Schröder, Sabine (2016): Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen. Wien, Mandelbaum Verlag.

Schröder, Sabine (2016): Alternativen zu `Entwicklung`. In: Schmidt/Schröder (Hg.): Entwicklungstheorien. Klassiker, Kritik und Alternativen. Wien, Mandelbaum Verlag, 290-419.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main.

Sow, Noah (2009): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Goldmann. München.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. In: Harasym. New York/London, Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2002): >>Discussion. An Afterword on the New Subaltern<<. In: Chatterjee/Jeganathan (Hg.): Subaltern Studies XI: Community, Gender and Violence. New Delhi, Permanent Black, 305-334.

Spivak, Gayatri (2003): „A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: politics and the imagination“. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol. 28, 609-624.

Spivak, Gayatri (2008): Other Asias. Malden/Oxford. Blackwell.

Strategiegruppe Globales Lernen (2019): Strategie Global Citizenship Education/ Globales Lernen.
http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/Strategie_Neu_Jaenner_2019_25012019.pdf [18.04.2019]

Tvedt, T. (1990): Images of „the other“. About the developing countries in the aid era. Universitets-folaget. Oslo.

Van der Heyden, Ulrich/Zeller, Joachim (2007): Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Sutton Verlag, Erfurt.

VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliederorganisationen. Bonn (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).

VENRO (2010): Globales Lernen trifft neue Lernkultur. VENRO-Arbeitspapier Nr. 19.

VENRO (2012): Jahrbuch Globales Lernen. Bonn.
https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Sonstige/Global esLernen_v05_150dpi.pdf [18.04.2019]

Wachendorfer, Ursula (2005): Weiße halten Weiße Räume Weiß. In: Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt (Hg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast. Münster. 530-539.

Wegimont, Liam (2016): Global Education. Paradigma Shifts, Policy Contexts, Conceptual Challenges and a new Model of Global Education. In: Hartmeyer/Wegimont (Hg.): Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges. Waxmann. Münster, New York, 225-242.

Weidinger, Bernhard (2007): Globales Lernen und Geschlecht. Auslassungen und Anschlussstellen. Diplomarbeit Universität Wien.

Weiß, Birte (2013): Mehr Fragen als Antworten. Interkulturell-antirassistische Trainings in entwicklungspolitischen Arbeitsfeldern. In: BER – Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 32-35.

Westfälisches Dampfboot (2012): Fair Trade – eine bessere Welt ist käuflich. Peripherie 128.

Wayah, Ismahan (2017): *Wir* schreiben Geschichte. Alternative Archive als dekoloniale Praxis. In: Glokal e.V. (Hg.): Connecting the dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin, 10-17.

Weltgarten Witzenhausen (2010): So nah und doch so fern – als Entdecker auf kolonialen Spuren. <http://www.weltgarten-witzenhausen.de/bildungsangebote/schulklassen-kinder-jugend-und-konfirmandengruppen/angebot-fuer-sek-1/55-so-nah-und-doch-so-fern-als-entdecker-auf-kolonialen-spuren-im-tropengewachshaus> [20.12.2018]

White, Sarah (2002): Thinking race, thinking development. In: Third World Quarterly 23 (3), 407-419.

Ziai, Aram (2010): Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: Peripherie. Vol. 120, 399-426.

Ziai, Aram (2013): Das Imperium schlägt zurück. In: Welt-Sichten. Magazin für globale Entwicklung und ökumenische Zusammenarbeit. Vol. 10. <https://www.weltsichten.org/artikel/18311/das-imperium-schlaegt-zurueck> [20.4.2017]

Ziai, Aram (2013): Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf den Süden vom Kolonialismus bis heute. In: BER – Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, 32-35.

Ziai, Aram (2014): Post-Development-Ansätze: Konsequenzen für die Entwicklungstheorie. In: PVS. Sonderheft 48/2014, 405-434.

Ziai, Aram (2016): Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge. Transcript. Bielefeld.

Ziai, Aram (2016): Unsere Farm in Zhengistan. Koloniale Muster in der Gegenwart. In: Castro Varela/Mecheril: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript Verlag, Bielefeld, 193-200.

Internetquellen:

<https://www.baobab.at/>
<https://www.suedwind.at/>
<http://www.komment.at/>
<http://www.globaleslernen.at/home.html>
<https://www.globaleslernen.de/>

Abstract:

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit postkolonialen Kritiken am Bildungskonzept Globalem Lernen. Globales Lernen ist im Jahr 1995 als Antwort auf zunehmende Globalisierung entstanden und will Lernenden in einer unübersichtlichen, komplexen Welt Orientierungshilfe bieten. Angestrebt sind Kompetenzvermittlung und Erziehung zu einem mündigen Weltbürgertum. Das Leitbild des Globalen Lernen ist seit Anbeginn die nachhaltige Weltentwicklung und globale Gerechtigkeit.

Die Forschungsfrage für die Arbeit lautet: „Was wird aus postkolonialer Perspektive warum an Globalem Lernen kritisiert?“. Globalem Lernen wird von postkolonialen Interventionen ein liberal-humanistisches Weltbild, die unkritische Verwendung von bestimmten Begriffen und Konzepten, die Verschleierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Eurozentrismus, *Othering* und ein Bildungsansatz von und für weiße Menschen unterstellt. Insbesondere Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus werden unzureichend thematisiert. Der einseitige Fokus auf nachhaltige Entwicklung und die Erziehung zum mündigen Weltbürgertum begünstige paternalistische und rassistische Bilder der vermeintlich Anderen, indem die Einen zu hilflosen Opfern gemacht werden und die Lernenden zu tatkräftigen helfenden Subjekten, so die Kritik. Anhand einer Literaturanalyse wurden Werke herangezogen, die die oben genannten Vorwürfe erheben und begründen.

Die Kritiken wurden im deutschsprachigen hegemonialen Diskurs des Globalen Lernens kaum bearbeitet und stellen wichtige Reflexionsgrundlagen für die zukünftige Ausrichtung von Globalem Lernen da.

This master thesis deals with postcolonial critiques on the educational concept of Global Learning. Global learning emerged in 1995 in response to increasing globalization and seeks to provide guidance to learners in a confusing, complex world. The aim is to teach competencies and skills for a global informed citizenship. The guiding principle of Global Learning has been sustainable development and global justice from the beginning.

The research question for the paper is: "What is being criticized from a post-colonial perspective on Global Learning?" Post-colonial interventions criticize the liberal-humanistic world view, the uncritical use of certain terms and concepts, the non-focusing on power relations, Eurocentrism, *Othering* and an educational approach by and for white people. Topics like colonialism, racism and capitalism are inadequately addressed. The one-sided focus on sustainable development and education for global citizenship pervades paternalistic and racist images of the alleged others, by turning some into helpless victims and the learners into energetic helping subjects. The paper is doing a literature analysis based on these principle critics from postcolonial perspective.

The critiques have hardly been dealt with in the german-speaking hegemonic discourse of Global Learning and provide important sources on reflection for the future direction of Global Learning.