

Dorothea Taube

Lebensrealitäten im Zentrum der Wissensvermittlung – Afrikaspezifische Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit afrikaspezifischen Veranstaltungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und den durch Referent/inn/en vermittelten Inhalten über den Lebensalltag in afrikanischen Ländern. Es wird aufgezeigt, dass der Prozess der Herausbildung des vermittelten Wissens in den Veranstaltungen durch das Zusammenspiel verschiedener Aspekte charakterisiert ist. Dazu gehören die institutionelle und diskursive Einordnung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in die Gesellschaft, die biographischen Hintergründe der Referent/inn/en und ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Schlüsselworte: *Referenten und Referentinnen, Wissensvermittlung, Lebensrealitäten, Afrika*

Abstract

The article deals with Africa specific development policy education workshops and the information about the everyday life in African countries delivered by experts. It illustrates the complex process of knowledge production, which is characterized by the interplay of different factors. Among these factors are the discursive and institutional embedment of development policy education within society, the biographical backgrounds of the experts and their perception of the constructed social reality.

Keywords: *Experts, knowledge transfer, life worlds, Africa*

Einführung

Wissen über den Lebensalltag von Menschen in Ländern des Südens zu vermitteln ist ein wichtiges Element der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und des Globalen Lernens und wird u.a. von Nichtregierungsorganisationen umgesetzt. Meist werden in diesem Kontext Referent/inn/en als Expert/inn/en zu Workshops oder in den Schulunterricht eingeladen. Sie zeichnen sich durch einen spezifischen biographischen Bezug zu Afrika aus, durch welchen sie als befähigt gelten, über Afrika zu informieren. Es zeigt sich im Folgenden, wie stark das dabei vermittelte Wissen von ihrem besonderen persönlichen Hintergrund geprägt ist und damit den durch sie selbst wahrgenommenen Zuständen entspricht.

Die hier dargestellten Ergebnisse sind im Rahmen einer Einzelfallstudie mit qualitativem Forschungsansatz in einem afrikaspezifischen Projekt in einer deutschen entwicklungspolitischen Organisation entstanden. Es wurden Interviews bestehend aus einem narrativen und einem strukturierten Teil mit acht Referen-

t/inn/en und einer Verantwortlichen der Einrichtung geführt und vier der interviewten Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen beobachtet.¹

Anschließend wurden die gesammelten Daten der Interviews kodiert und somit dem Inhaltszusammenhang entsprechend bestimmten Kategorien zugeordnet. Die für die Kodierung wichtigen Kategorien ergaben sich aus bereits herausgearbeiteten Relevanzen theoretischer Vorüberlegungen (z.B. Kategorie: Erfahrung) und aus hypothetischen Schlussfolgerungen (z.B. Kategorie Wertebefugnis) d.h. abduktiv und ad hoc.

Die Auswertung der Ergebnisse wurde aus wissenssoziologischer Sicht vorgenommen. Zentral hierfür ist, den Prozess der Herausbildung von Wissen – die Wissensproduktion – nachzuzeichnen und die vielfältigen Aspekte aufzuzeigen, die die Herausbildung von Wissen über Afrika bestimmen. Neben der institutionellen und diskursiven Verankerung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als Einflussfaktor konnte eine Typologie von Referent/inn/en mit einem jeweils spezifischen Schwerpunkt bzw. Rückbezug auf ein bestimmtes Wissen herausgearbeitet werden. Diese Typologie dient als gedankliche Grundlage, um die in der Empirie zu findenden Zusammenhänge einzuordnen. Weiterhin wird dargestellt, wie auch die Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en die Gestaltung der Veranstaltungen wesentlich mitbestimmt.

Das Thema Afrika in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Laut dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wird mit Hilfe der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit das Ziel verfolgt, „das Leitbild einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung zu vermitteln, [...] Interesse an Entwicklungsländern zu wecken, globale Zusammenhänge zu verdeutlichen und ihren Einfluss auf den einzelnen Menschen aufzuzeigen, zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt zu motivieren und entwicklungspolitisches Engagement in Deutschland zu unterstützen“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013b, Aufzählung, zweiter Absatz).

Länder des südlichen Afrikas werden zu den vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung genannten Entwicklungsländern gezählt und somit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit behandelt. Die überwiegend klischeehafte Darstellung der Lebensrealitäten in afrikanischen Ländern mit einer Fokussierung auf Themen wie Hunger,

Armut, Krieg etc. hat insbesondere seit den 1990er Jahren Kritik ausgelöst und zu einer größeren Themenvielfalt geführt. Im Zuge dessen wurden neue Arbeitsmaterialien und Methoden für Lehrende entwickelt, die zu einer differenzierten Betrachtungsweise befähigen sollen (vgl. u.a. Herrleben 2004; Riepe/Riepe 2006; Schmidt-Wulffen 2007; 2010).

Auch die Einladung externer Referent/inn/en in den Schulunterricht entwickelte sich als eine weitere Option, die Informationsvermittlung zu den Lebensumständen der Menschen anschaulicher zu gestalten. Den Referent/inn/en wird auf Grund persönlicher Erfahrung, Biographie, Ausbildung und zum Teil politischen Engagements eine größere Kompetenz zur Vermittlung afrikaspezifischer Inhalte zugeschrieben (vgl. Elliesen 2009, S. 9). Der Einsatz von externen Referent/inn/en bzw. die stärkere Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Institutionen wird auch im Rahmen der Umsetzung des Konzepts des Globalen Lernens von der Kultusministerkonferenz gefordert (vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit 2007, S. 15; vgl. Asbrand 2009, S. 16). Angesichts dieser steigenden Bedeutung, die Referent/inn/en in der Vermittlung entwicklungspolitischer Inhalte zukommt, stellt sich die Frage: Welches Wissen über Afrika vermitteln die Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen und wie haben sie sich ihr Wissen angeeignet?

Wissen als Komponente der Manifestation von Wirklichkeit

Referent/inn/en der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit werden aufgrund ihres persönlichen Hintergrunds in Veranstaltungen zu afrikaspezifischen Themen eingesetzt. Wie eine Verantwortliche des Projektes im Interview darstellt, ist das Hauptkriterium für die Auswahl der Referent/inn/en ihr Bezug zu Afrika und das damit verbundene Wissen, welches sie sich durch ihren Aufenthalt oder ihre spezifische Tätigkeit in einem afrikanischen Land bzw. Projekt angeeignet haben.

In der Wissensvermittlung durch Referent/inn/en manifestiert sich damit ein zentraler Gedanke der heutigen modernen Wissenssoziologie: Wissen entsteht in sozialen Prozessen in einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft und kann daher keiner absoluten Wahrheit gleichgestellt werden. Peter L. Berger und Thomas Luckmann prägten mit ihrem Werk „Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ (2010 [1966]) diesen sozialkonstruktivistischen Ansatz (Knoblauch 2005, S. 153). Sie definieren Wissen als „die Gewissheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 1). Wirklichkeit wird von ihnen verstanden als eine Konstruktion der Handelnden, für die ihr Wissen die entscheidende Komponente dafür ist, Wirklichkeit als solche anzuerkennen und zu begreifen (Knoblauch 2005, S. 153f.).

In diesem Sinne ist es die Aufgabe einer wissenssoziologischen Betrachtung zur Wissensproduktion, die gesellschaftlichen Prozesse die zur Manifestation von Wirklichkeit führen, genauer zu untersuchen. Ausgehend von der Annahme, dass Wissen in einem gesellschaftlichen Kontext entsteht und die Widerspiegelung dessen ist, was die Mitglieder einer Gesellschaft als Wirklichkeit ansehen, können die individuellen Erfahrungen, persönlichen Hintergründe, die Wirklichkeitswahrnehmung und die gesellschaftlichen Prozesse, die die Arbeit der Referent/inn/en und ihr Leben prägen, einen wichtigen Ansatzpunkt dazu bilden, die He-

rausbildung von Wissen nachzuzeichnen. Dies geschieht über die Beschreibung der Lebenswelt des Einzelnen (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 17). Der Begriff Lebenswelt beschreibt in diesem Zusammenhang eine „Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird“ (Schütz/Luckmann 1984, S. 11).

Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden den Ausgangspunkt der intensiveren Beschäftigung mit den folgenden Aspekten: Im ersten Abschnitt werden die institutionelle und diskursive Verankerung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit als Einflussfaktor auf die Herausbildung von Wissen aufgezeigt und anschließend drei Typen von Referent/inn/en mit einem bestimmten Rückbezug ihres Wissens vorgestellt. Diesem folgt die detaillierte Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en. Dieser Teil lässt sich allerdings nur bedingt in die Typologie einordnen und wird daher von dieser losgelöst behandelt.

Institutionelle und diskursive Verankerung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist in der deutschen Gesellschaft sowohl institutionell als auch diskursiv² verankert und erfüllt die durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vorgegebene Aufgabe (siehe oben). Sie ist damit Teil der gesellschaftlichen Realität und stellt sich den Mitgliedern der Gesellschaft als ein „äußeres, zwingendes Faktum“ dar (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 62). Die institutionelle und diskursive Verankerung sind dabei eng miteinander verbunden. Diskursiv gesetzte Bedeutungsschwerpunkte, Inhalte und Werte statten Institutionen mit einem Sinn aus und dienen damit der (Re)Produktion institutioneller Strukturen (Berger/Luckmann 2010 [1966], S. 74). So orientiert sich die Vergabe von finanziellen Mitteln durch das Bundesministerium für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit beispielsweise an Vorgaben oder Grundsatzpapieren zur Ausrichtung der Entwicklungspolitik (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung et al. 2007, S. 23ff.). Die Referent/inn/entätigkeit als Teil entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und damit auch der Entwicklungspolitik selbst ist somit durch Projekte bzw. Bildungsinstitutionen als vermittelnde Instanz institutionell eingebunden.³

Diskursiv richtet sich die Beschäftigung mit afrikaspezifischen Themen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Entwicklungspolitik noch immer schwerpunktmäßig an einem Interesse an der Entwicklung der Länder aus (vgl. Träger 1993, S. 51; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013a). Ungeachtet der Forderungen nach einer größeren Themenvielfalt bei der Betrachtung afrikanischer Länder ist eine von Problemen charakterisierte Darstellungsweise weiterhin zentrale Legitimationsgrundlage deutscher Entwicklungspolitik. Das Bild eines entwicklungsbedürftigen Afrikas wird hierfür beständig (re)produziert. Dies geschieht auch im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die sich damit der normativ geführten öffentlichen Diskussion über Afrika anschließt (vgl. Rapin 1987, S. 294; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010–2013a).

Biographische Erzählungen – biographiebestimmte Wissensvermittlung

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass sich ein Teil der Referent/inn/en in ihren Veranstaltungen auf Wissen beziehen, welches

sie aus ihren eigenen biographischen Erfahrungen ableiten. Dieser besondere Rückbezug auf biographisches Wissen charakterisiert den ersten Typus von Referent/inn/en.

Häufig werden diese Referent/nn/en für Einstiegsveranstaltungen zum Thema Afrika in den Unterricht eingeladen. In den Interviews gaben die Referent/inn/en an, ein breites Themenspektrum in ihren Veranstaltungen abzudecken und sich mit Themen wie u.a. Alltagsleben, Essen, Geographie, historische Hintergründe, Vorurteile und vieles mehr zu beschäftigen.

Die interviewten Referent/inn/en, die diesem Typus zugeordnet werden können, haben teilweise mehrere Jahre in einem afrikanischen Land gelebt oder wurden dort geboren, bzw. haben verwandtschaftliche Beziehungen in afrikanische Länder. Die eigenen Erfahrungen bilden damit ein Spezialwissen, durch welches sich die Referent/inn/en von der deutschen Allgemeinbevölkerung abheben.

Sowohl die Referent/inn/en als auch die interviewte Projektverantwortliche gaben an, dass Veranstaltungen mit einem starken Bezug zu biographischen Erlebnissen von Lehrpersonen als sehr attraktiv empfunden werden. Markante Biographien aber auch Herkunft scheinen bei der Auswahl der Referent/inn/en durch die Lehrer/-innen von Bedeutung zu sein (V2 183,184). Hier deutet sich an, dass es den Lehrer/innen mehr um die Erfüllung eines authentischen Bildes geht als um die Vermittlung bestimmter Inhalte.

Ein weiteres Charakteristikum der Veranstaltungen ist die von den Referent/inn/en beabsichtigte Werteorientierung. Die Referent/inn/en betonen, dass sie über ihre erfahrungsbasierte Darstellung der Lebensverhältnisse afrikanischer Bewohner/-innen, Werte wie Toleranz, Aufgeschlossenheit und Respekt vermitteln und gleichzeitig einen Beitrag zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen leisten möchten.

Wissen und Erfahrungen gebunden an eine institutionelle Praxis – ausbildungsbestimmte Wissensvermittlung

Der zweite Typus von Referent/inn/en bezieht sich in den Veranstaltungen auf eine institutionelle Praxis, über welche ihnen bestimmte Inhalte vermittelt wurden z.B. Studium bzw. Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Obgleich durch Weiterbildungen und eigens gesammelte Erfahrungen neues Wissen hinzugekommen ist, bleibt das Interesse und die Ausrichtung des Wissens stark von der in der Ausbildung vermittelten Wahrnehmung bestimmt. Häufig wird in den Veranstaltungen Rückbezug auf den institutionellen Rahmen genommen und damit verbundenes Wissen und Erfahrungen vorgestellt.

Thematisch sind die Veranstaltungen somit stärker fokussiert als bei den Referent/inn/en der biographiebestimmten Wissensvermittlung. Beispielsweise berichtete ein Referent (R3) in seiner Veranstaltung von seiner Mitarbeit in einem deutschen Projekt zur Bekämpfung von HIV/Aids in Namibia. Im Zentrum der Veranstaltung standen die Beschäftigung mit der Gesundheitssituation im Land und die Rolle des Projektes. Daneben gewährte der Referent auch Einblick in seine Alltagserfahrungen als Entwicklungshelfer vor Ort (Veranstaltungsprotokoll R3 Teil 5–8). Das vermittelte Wissen setzt sich aus den Erfahrungen seiner institutionalisierten Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit zusammen und stellt damit ein Spezialwissen dar. Es verschafft dem Referenten R3 und vergleichbaren anderen Referen-

t/inn/en entsprechende Legitimation zur Wissensvermittlung im entwicklungspolitischen Kontext.

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Referierenden über ihr Engagement und die Nützlichkeit ihrer institutionell verantworteten Arbeit in den Veranstaltungen sprechen, weist ebenfalls darauf hin, wie sehr sie die damit einhergehenden Norm- und Wertvorstellungen verinnerlicht haben. Beispielsweise berichtet der oben bereits genannte Referent aus seiner Zeit in Namibia: *„Damals hat man mit viel Bangen diese neuen Zahlen erwartet ähm ob dieser=dieser Alptraum auch immer so weiter geht oder ob ma vielleicht ma endlich erste Erfolge in der Präventionsarbeit erkennt.“* (Veranstaltungsprotokoll R3 Teil 5).

Das Zitat zeigt, dass der Referent eine klare Bewertung der Situation vornimmt und die Notwendigkeit der Unterstützung als selbstverständlich ansieht. Die vermittelten Inhalte spiegeln somit die Relevanzsysteme, Bedeutungen als auch Norm- und Wertvorstellungen wider, die die deutsche Entwicklungspolitik charakterisieren (vgl. Eisenblätter 2009).

Herausbildung eines persönlichen Interesses – interessensbestimmte Wissensvermittlung

Der dritte Typus der Referent/inn/en nimmt in der Aneignung und Weitergabe von Wissen auf ein breites Spektrum von Quellen Rückbezug. Das besondere Interesse für ein bestimmtes Thema lässt sich bei allen auf ein bestimmtes Ereignis in ihrem Leben zurückführen. Beispielsweise berichtet ein Referent von seiner Begegnung mit Spuren deutscher kolonialer Vergangenheit auf Sansibar. Dies gab für ihn den Anstoß, sich mit dem Thema genauer zu beschäftigen und beeinflusst bis heute sowohl seine Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit als auch die Auswahl des Wissens, welches er in seinen Veranstaltungen vermittelt (R1 24–52).

Für die Wissensaneignung selbst nutzen die Referent/inn/en verschiedene Quellen (z.B. R1 60–63, R5 97–105). Der eigenen Biographie bzw. den eigenen Erfahrungen kommt zwar für die Interessenherausbildung Bedeutung zu. Bei Interviewfragen zum Rückbezug auf Wissen wird allerdings in erster Linie auf Recherchetätigkeiten in Bibliotheken, dem Internet und anderen Medien verwiesen und nicht auf Wissen aus bereits vorhandenen beruflichen Qualifikationen. Zum Teil stellt das Engagement im Bildungsbereich sogar eine berufliche Neuorientierung dar (z.B. R1 96,96; R5 12–52).

Thematisch stand bei allen Referent/inn/en das Thema (deutscher) Kolonialismus im Vordergrund. Neben der Vermittlung von Namen und Ereignissen wird insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit ins Zentrum gestellt. In diesem Zusammenhang kritisieren sie die mangelnde Kenntnis von den Verbrechen während der Kolonialzeit und beabsichtigen in ihren Veranstaltungen einer Aufarbeitung nachzukommen (z.B. Veranstaltungsprotokoll R1, Teil 8; R4 463–471; R5 799–813)

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die Referent/inn/en

Wie Berger und Luckmann verdeutlichen, ist es für die Beschäftigung mit der Herausbildung von Wissen entscheidend, sich mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu beschäftigen. In den beiden folgenden Abschnitten wird eine nähere Beschreibung der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität durch die Re-

ferent/inn/en vorgenommen und davon ausgehend werden Parallelen zu ihren Veranstaltungsinhalten hergestellt.

Gesellschaftskritik der Referent/inn/en – Bewusstmachung von Rassismus und gesellschaftlicher Ungerechtigkeit

Die Referent/inn/en reflektieren mit zum Teil sehr kritischem Blick die sich ihnen darstellenden gesellschaftlichen Zustände in Deutschland und weltweit. Sie verbinden diese Kritik mit ihrer eigenen Motivation als Referent/inn/en tätig zu sein und richten ihre Veranstaltungen entsprechend aus.

Ein zentraler vorgebrachter Kritikpunkt war in diesem Zusammenhang die fehlende reflektierte Auseinandersetzung mit begangenen Verbrechen der Kolonialzeit. Der Referent R1 spricht beispielsweise von einer teilweise „*rassistischen Sozialisation*“ (R1 619–621) in der deutschen Gesellschaft. Aus dieser Sozialisation heraus ergebe sich seiner Meinung nach eine Fehlentwicklung, in der Kinder das ihnen eigene „*universale Rechts- und Unrechtsbewusstsein*“ verlören und die der Grund für die Ignoranz gegenüber den Grausamkeiten sei. Das Unwissen in der Bevölkerung über die Kolonialzeit und der damit einhergehende Unwillen sich mit diesem Teil der Vergangenheit und ihrer Gewalt auseinandersetzen zu wollen, sind demzufolge wirklichkeitskonstituierende Phänomene für die Referent/inn/en. Eng verbunden mit dem mangelnden Wissen über die deutsche Kolonialzeit ist weiterhin die Annahme der Referent/inn/en, dass rassistisches Gedankengut noch immer in der Gesellschaft verankert ist.

Häufig nehmen die Referent/inn/en über den deutschen Kontext hinaus eine kritische Haltung gegenüber weltweiten Zuständen ein. Für den Referenten R5 beispielsweise stellt sich die Wirklichkeit als von Weißen Europäern dominiert dar. Er sagt im Interview: „*Aber wir leben in einer Welt (.) äh, die schon weiß dominiert ist, damit meine ich das auch Europäer seit Jahrhunderten alle anderen Erdteile (2) erobern haben und dominieren un=immer noch tun*“ (R5 306–310).

Obgleich seiner Meinung nach viel von Werten wie Gleichberechtigung und den universalen Menschenrechten geredet wird, fehlten entsprechende Handlungsweisen. Dieser Widerspruch zwischen Reden und Handeln und die Dominanz der Europäer führe zu einer Hierarchisierung von Menschen, auf die er in seinen Veranstaltungen hinweisen wolle (R5 312–314 u. 322, 323).

Diese eben beschriebene sehr kritische Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit konnte insbesondere bei Referent/inn/en mit Rückbezug auf eine interessenbestimmte Wissensvermittlung beobachtet werden. Insgesamt steht damit für sie die Sensibilisierung der Teilnehmer/-innen ihrer Veranstaltungen für die durch sie kritisierten Zustände im Zentrum der Veranstaltung.

Werteförderung und die Betonung der Vielfalt Afrikas

Im Gegensatz zu einer gesellschaftskritischen Wahrnehmung ließ sich weiterhin eine Wirklichkeitswahrnehmung von Referent/inn/en herausarbeiten, aus der sich als Konsequenz, die Notwendigkeit einer Stärkung von Werten sowie eine vielseitigere Darstellung afrikanischer Lebensrealitäten ergibt. Zentral ist die von den Referent/inn/en wahrgenommene dominierend negative Berichterstattung von Afrika, die Klischees reproduziert und ein einseitiges Afrikabild zeichne. Ziel ist es daher, die Vielseitigkeit des afrikanischen Kontinents herauszustellen.

Insbesondere Referent/inn/en, die auf ein biographiebestimmtes Wissen zurückgreifen, betonen die Stärkung von Werten wie Toleranz oder Aufgeschlossenheit und den Abbau von Stereotypen. Die Referentin R9 beschreibt die sich ihr darstellende gesellschaftliche Wirklichkeit als durch Leistung und Anpassungsfähigkeit bzw. dem Streben nach dem eigenen Vorteil dominiert. Dies stehe ihrer Meinung nach im Gegensatz zu einer kindlichen Neugierde, von der ausgehend sie sich fragt: „*Wann ist der Tag, was kippt, Wann ist der Tag, wenn es Leute, irgendwie anfangen irgendwie so (.) nur an sich zu denken und nur zu gucken, das ich irgendwie meine Vorteile habe*“ (R9 700–702).

Die Referentin nimmt folglich ein Verlorengehen von Werten wie Aufgeschlossenheit und Neugier im Zuge des Übergangs vom Jugendlichen in das Erwachsenenalter wahr. Entsprechend dieser Wirklichkeitswahrnehmung möchte sie einen Beitrag leisten, die heranwachsenden Jugendlichen an positive Werte zu erinnern und über fremde Kulturen zu informieren. Bei der Vermittlung von Wissen über Afrika geht es ihr in erster Linie darum, ein anderes Bild von Afrika zu zeichnen. Anstelle einer eurozentristisch begründeten Wertung fremder Lebensrealitäten bildet ein offener Umgang, der den Eigenwert der Kulturen und die Lebensweisen der Menschen anerkennt, die Ausgangsbasis für die inhaltliche Wissensvermittlung (R9 196–198; 314–318).

Eine ähnliche Form der Vermittlung wählen auch andere Referent/inn/en, die verhindern möchten, dass eine negative Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent in ihren Veranstaltungen verstärkt wird. Ihr Anliegen ist es, die Vielfalt des Kontinents jenseits von exotischen Naturbeschreibungen und negativen Schlagzeilen aufzuzeigen. Die Menschen in Afrika sollen als aktiv Handelnde in einem eigenen kulturellen Kontext verstanden und gewürdigt werden (z.B. R6 256–262).

Gesellschaftskritik wird in den Veranstaltungen allenfalls vereinzelt geübt und ist nicht Gegenstand der Wissensvermittlung. Stattdessen streben die Referent/inn/en an, über das Erzählen aus eigener Erfahrung ein vielseitiges Bild von Afrika zu zeichnen.

Diskussion

Die Einladung externer Referent/inn/en in den Schulunterricht eröffnet die Möglichkeit, dass in den Medien dominierende Bild eines von Krisen gekennzeichneten afrikanischen Kontinents durch eine vielfältigere Darstellung zu ersetzen (vgl. Henze/Overwien 2009, S. 4). Weiterhin können zentrale Themen des Globalen Lernens, wie die der sozialen Gerechtigkeit erklärt und globale wie auch lokale Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Wie die vorliegende Untersuchung am Beispiel der außerschulischen Bildungsarbeit verdeutlicht hat, spielt, ungeachtet etwaiger Vorgaben im Globalen Lernen, der persönliche Hintergrund der ReferentInnen bei der Auswahl der vermittelten Inhalte und deren Umsetzung eine entscheidende Rolle. Hier konnten drei verschiedene Typen herausgearbeitet werden: 1. Referent/inn/en mit einer biographiebestimmten Wissensvermittlung, 2. Referent/inn/en mit einer ausbildungsbestimmten Wissensvermittlung, 3. Referent/inn/en mit einer interessenbestimmten Wissensvermittlung. Insgesamt ist die Art und Weise wie Lebensrealitäten in Afrika dargestellt werden stark geprägt von den individuellen Ansprüchen der Referent/inn/en, die sich aus ihrem jeweiligen Rückbezug und ihrer Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität ergeben.

Diese starke persönliche Prägung der Veranstaltungen macht deutlich, wie schwer eine klare Trennung zwischen Glo-

balem Lernen als Bildungskonzept und Globalem Lernen als Form politischen Engagements in der Praxis ist. Aus den Interviews ergibt sich als ein Grund dafür die Auswahl der Referent/inn/en. Hierbei ist der persönliche Bezug der Referent/inn/en zu Afrika und nicht eine bestimmte Ausbildung entscheidend. Insbesondere mit Blick auf afrikaspezifische Veranstaltungen fungiert Globales Lernen damit vielfach als Rahmen zur Vermittlung persönlicher Erfahrungen von afrikanischen Lebensrealitäten durch die Referent/inn/en. Ziele des Globalen Lernens ließen sich möglicherweise umfassender umsetzen, wenn praxisnahe Lehrkonzepte und Richtlinien als Grundgerüst für die inhaltliche Ausgestaltung dienen würden.

Die Diskussion zum Umgang mit Normativität im Globalen Lernen ist besonders für afrikaspezifische Themen zentral. Durch die Vermittlung von Werten wie Solidarität und Toleranz können bestehende Machthierarchien zwischen Ländern des Nordens und Südens reproduziert werden, besonders dann, wenn sie die Lebensrealitäten von Menschen in afrikanischen Ländern losgelöst von historischen Zusammenhängen betrachten (Reddy 2013). Eine Untersuchung von Barbara Asbrand zeigt darüber hinaus, dass nicht die Wertevermittlung, sondern die Befähigung zur eigenen Meinungsbildung und dem kritischen Fragen Jugendliche zu aktiv Handelnden in der Weltgesellschaft ausbildet (Asbrand 2009). Wissenschaftliche Forschung könnte sich in diesem Zusammenhang stärker der Beschäftigung mit verschiedenen Unterrichtskonzepten bzw. Lehrmethoden widmen und untersuchen, ob und wie ein Bewusstseinswandel der Teilnehmer/-innen erreicht werden kann bzw. sich die stereotypen Vorstellungen von afrikanischen Lebensrealitäten bei der Zielgruppe ändern. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen aber auch psychologischen Diskursen zur komplexen Natur des Lernens sollten dabei miteinbezogen werden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 480; vgl. Bourn 2009, S. 12f.).

Die Vielfältigkeit in der Darstellung afrikaspezifischer Lebensrealitäten wie sie sich aus der Unterschiedlichkeit der Referent/inn/en ergibt, ist ungeachtet oben genannter Problematiken auch als Chance für die Wissensvermittlung über Afrika zu verstehen. Die Referent/inn/en können der Zielgruppe verständlich machen, dass sie selbst nur ein begrenztes Bild einer sehr komplexen Realität aufzeigen. Die Löslösung von dem Anspruch ein objektives Bild von Afrika zu zeichnen, bedeutet sich der sozialen Konstruiertheit von Wissen bewusst zu sein und so ebenfalls einer stereotypen und einseitigen Sichtweise auf afrikanische Lebensrealitäten entgegen zu wirken.

Anmerkungen

- 1 Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend wortgetreu transkribiert. Für die Veranstaltungen wurden auf Basis von Audioaufnahmen umfangreiche Protokolle angefertigt. Die Transkripte und Protokolle sowie die vollständige Arbeit, die als Masterarbeit 2011 an der Universität Basel angefertigt wurde, können bei der Autorin nachgefragt werden.
- 2 Der Diskursbegriff wird hier anstelle des durch Berger und Luckmann beschriebenen Konzepts der Stützkonzeptionen genutzt. Keller übernimmt den Diskursbegriff für die Wissenssoziologie und wendet das Konzept auf den Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit an (Keller 2011, siehe dazu Abschnitt 2.7. Wissenssoziologie).
- 3 Programme, die die Vermittlung von externen Referent/inn/en für Veranstaltungen anbieten sind z.B. Bildung trifft Entwicklung: Das Schulprogramm Berlin, oder Glocal: Bildungsangebot u.a. für Schulklassen.

Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster [u.a.]. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 1).
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005):** Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, S. 469–484.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2010 [1966]):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main (23. Aufl.).
- Bourn, D. (2009):** Introduction. In: D. Bourn: Development Education. Debates and dialogues. London. S. 1–17.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010–2013a):** Die Schwerpunkte der deutschen Entwicklungspolitik; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/flyer/Flyer_Schwerpunkte_EP.pdf [10.09.2013].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010–2013b):** Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/inlandsarbeit/index.html?follow=adword [10.09.2013].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung et al. (2007):** Förderprogramme Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit; veröffentlicht unter: http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Externe_20Links/Referenten_2C_20Finanzierung/F_C3_B6rderprogramme_20ep_20Bildung.pdf [10.09.2013].
- Eisenblätter, B. (2009):** Werteorientierung in der internationalen Zusammenarbeit. Vorlese im Rahmen der 68. Entwicklungspolitischen Fachgespräche: Society for International Development Bonn, veröffentlicht unter: <http://www.sid-bonn.de/documents/68Vorlese.pdf> [10.09.2013].
- Elliesen, T. (2009):** „Schulen müssen sich stärker für Eine-Welt-Themen öffnen“ Gespräch mit dem Gymnasiallehrer Martin Geisz. In: Welt-Sichten. Magazin für globale Entwicklung und ökumenische Zusammenarbeit, 5, 8, S. 8–10.
- Henze, C./Overwien, B. (2009):** Afrika im Kontext Globalen Lernens. In: Praxis Geographie, 12, S. 4–7.
- Herrleben, H.-G. (2004):** Unser Bild von Afrika. Bonn. (Themenblätter im Unterricht, Nr. 41).
- Keller, R. (2011):** Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden (4. Aufl.).
- Knoblauch, H. (2005):** Wissenssoziologie. Konstanz.
- Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Overwien, B./Rathenow, H.-F. (2009):** Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, B./Rathenow, W. (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen. S. 9–21.
- Rapin, H. (1987):** Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung: Analyse ausgewählter Fallbeispiele. Berlin-West. (Schriften zu Regional- und Verkehrsproblemen in Industrie- und Entwicklungsländern, Bd. 44).
- Reddy, P. (2013):** Development Diversity. Über den Umgang mit den fünf Rassismustypen der EZ. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (BER): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 12–13.
- Riepe, G./Riepe, R. (2006):** Wenn Dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. Didaktisches Material zu Ostafrika für die Sekundarstufe 1. Wuppertal.
- Schmidt-Wulffen, W. (2007):** Alltagsleben in Westafrika. 8 Unterrichtsbeispiele. Ghana erleben. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Schmidt-Wulffen, W. (2010):** Afrika im Unterricht. Didaktische Grundlegung und methodische Anregungen. In: Schulmagazin 5–10: Impulse für kreativen Unterricht, Jg. 78. H. 4. S. 7–12.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984):** Strukturen der Lebenswelt (Band 2). Frankfurt a.M.
- Tröger, S. (1993):** Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken [u.a.]. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, Bd. 186).

Dorothea Taube

Studium Sozial- und Kulturanthropologie, Politikwissenschaften und African Studies an der FU Berlin und der Universität Basel, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften im Projekt TECHcultures „Interkultureller Vergleich des Wissenschafts- und Technikverständnisses in ausgewählten Ländern“, Tätigkeit als Referentin zu Themen des Globalen Lernens in der Beruflichen Bildung.