

Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller

## Afrikabilder aus ethnopschoanalytischer Perspektive

### Zusammenfassung

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

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

### Abstract

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

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

### Einführung

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

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

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

### Ethnopschoanalyse als Theorieangebot

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

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

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

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

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

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

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

### **Ethnopschoanalytische Perspektiven im Hinblick auf das Fremde**

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

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

#### **Entfremdung**

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

#### **Idealisierung**

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

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

#### **Verständnis**

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

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

### Selbstreflexion

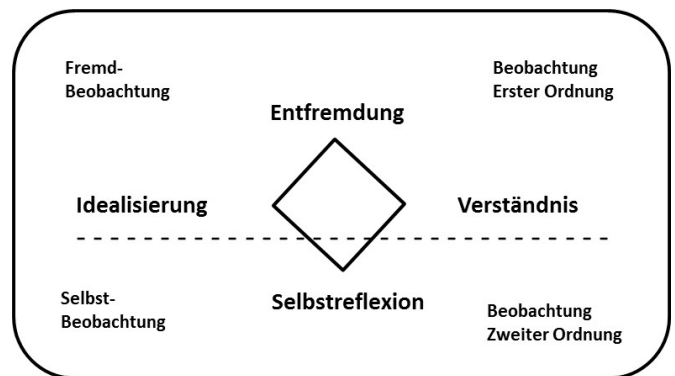
Die vierte Tendenz basiert auf den Forschungen des Franzosen Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturellrelativistische Rückkoppelung ethnologischer Forschungen auf die eigenen Lebens- und Sichtweisen intendiert. Die reine Beobachtung der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

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

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

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

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



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

### Vier Tendenzen bei der Begegnung mit dem Fremden aus ethnopschoanalytischer Perspektive

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

### Konsequenzen für afrika-bezogenes (Globales) Lernen

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

### Differenzierung und Perspektiverweiterung in der Darstellung „Afrikas“

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

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

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

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

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

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

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

#### 2. *Kritische Analyse von medialen Darstellungen*

Als Ausgangspunkt vor allem für die Analyse von entfremdenden und idealisierenden Tendenzen in Afrikabildern und -darstellungen bieten sich – ggf. besser noch als Bildungsmaterialien – z.B. Tageszeitungen, Fernsehnachrichten, Spielfilme und Romane an. Diese stellen oftmals einen idealen Ausgangspunkt dar, um auf einseitige Berichterstattungen und Darstellungen hinzuweisen und die damit verbundenen Tendenzen in Bezug auf Abwertung und Idealisierung nachzuzeichnen.

### Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Afrikabilder

Neben der direkten Analyse von medialen Darstellungen bietet auch die eigene Biographie von Lehrenden und Lernenden oftmals zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Entstehung der eigenen Afrikabilder zu erforschen und die damit verbundenen eigenen Tendenzen zu reflektieren. Dass hierzu durchaus Notwendigkeit besteht, zeigt u.a. der Beitrag von Susanne Krogull in diesem Heft. Die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion der Lernenden in Bezug auf die eigenen Afrikabilder berührt allerdings einen Lernbereich, der gerade im schulischen Kontext wenig gestaltet wird. Intensive Selbstbeobachtung und Selbstreflexion gehen weit über kognitive und inhaltlich-fachliche Dimensionen des Lernens hinaus und erfordern ein Einlassen der Lernenden auf emotionale und biographische Lernprozesse. Dies kann aber nur gelingen und für das Lernen förderlich sein, wenn die Lernenden Rahmenbedingungen vorfinden, in denen sie sich vertrauensvoll für solche Lernprozesse öffnen können. Denn die Selbstbeobachtung in afrika-bezogenen Lernprozessen richtet sich vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick in Bezug auf Afrika im Laufe der Biographie entwickelt hat. Welche Ereignisse mit welchen Erfahrungen oder welche Bezugspersonen mit welchen Delegationen haben welche Afrikabilder oder den Blick auf das Fremde insgesamt genährt? Was löste die Begegnung mit der Fremde, mit Afrika, mit Afrikabildern und Menschen aus Afrika bei den Lernenden im Laufe ihrer Biographie aus? An welche Gedanken und Gefühle können sich die Lernenden erinnern und wie würden sie diese Erfahrungen und Erinnerungen in Bezug auf Entfremdung, Idealisierung und Verständnis bewerten? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen halten wir ebenfalls für eine bedenkenswerte Perspektive, um zu einer differenzierteren Wahrnehmung von „Afrika“ zu kommen.

### Schlussbemerkung

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

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

### Literatur

- Bhabha, H.K. (2000):** Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Bitala, M.:** Verstörend niveaulos. (Online im Internet unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/tv-kritik-meine-heimat-afrika-verstoerend-niveaulos-1.52468> [20.10.2014]).
- Brodin, A./Mecheril, P. (2010) (Hg.):** Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- Erdheim, M. (1994):** Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt a.M.
- Erdheim, M. (1988):** Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt a.M.
- Frieters-Reermann, N./Jere, T./Kafunda, M./Moerschbacher, M./Morad, H./Neuß, B./Offner, M./Westermann, A. (2013):** Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Aachen.

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

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

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

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

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

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


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

### Dr. Norbert Frieters-Reermann

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

### Dr. Claudia Bergmüller

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



**Voluntaris** Zeitschrift für Freiwilligendienste  
Journal of Volunteer Services

Jahrgang 2 | 2014 Herausgegeben von: Jörn Fischer, Benjamin Haas und Sonja Richter

**Aufsatz** Katharina Mangold  
Sozialpädagogische Begleitung von jungen Erwachsenen im internationalen Freiwilligendienst: *Inbetweenness* als Reflexionsmöglichkeit

**Aufsatz** Benjamin J. Lough  
Complementary Contributions of International Volunteers to Development: Evidence from Kenya

**Debatte & Dialog** Buffy Katharina Lähr  
Erfahrungsberichte aus entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten – Bücher als Medium für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

**Dokumentation** Jörg Nittscher  
Das freiwillige wissenschaftliche Jahr: Eine Initiative der Niedersächsischen Landesregierung

ISSN 2196-3886

**voluntaris**  
Zeitschrift für Freiwilligendienste  
Journal of Volunteer Services

Voluntaris ist eine wissenschaftlich orientierte Informations-, Diskussions- und Dokumentationsschrift für den Bereich Freiwilligendienste und erscheint zweimal jährlich im Kölner Wissenschaftsverlag

Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste  
Herausgegeben von: Dr. Jörn Fischer, Benjamin Haas und Sonja Richter

[www.voluntaris-zff.de](http://www.voluntaris-zff.de) [www.facebook.de/voluntariszff](https://www.facebook.de/voluntariszff)

Bezugsmöglichkeit: [abo@voluntaris-zff.de](mailto:abo@voluntaris-zff.de)  
Beiträge: [redaktion@voluntaris-zff.de](mailto:redaktion@voluntaris-zff.de)