

Susanne Timm

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

Zusammenfassung

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

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

Abstract

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

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

Einleitung

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

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

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

Ausgangslage der Studierenden

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

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

Didaktische Überlegungen

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

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

Ein Bachelorseminar „Bildungskontinent Afrika“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Masterseminar zu postkolonialen Theorien

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

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

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

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

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

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

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

Resümee

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

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

Literatur

- Adick, C. (2008):** Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Allemann-Ghionda, C. (2004):** Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.
- Banyai, I. (1995):** ZOOM. New York.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Dorling, D./Newmann, M./Barford, A. (2008):** The Atlas of the Real World. Mapping the Way We Live. London.
- Glokal.org (28.11.2012):** RAD1-AID: Africa for Norway – The Way to Go? (Online im Internet unter: <http://www.glokal.org/radi-aid-africa-for-norway-the-way-to-go/> [10.07.2014]).
- Hall, S. (2002):** Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Conrad, S./Randeria, S. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Frankfurt a.M. S.219–246.
- Messerschmidt, A. (2004):** Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. URL: <http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/link-elements/Messerschmidt%20Bildungsprozesse.doc>. [08.07.2014]
- Plisson, P. (2014):** Auf dem Weg zur Schule. Senator-Film
- Radi-Aid (2012):** (Online im Internet unter: <http://www.africafornorway.no/> [10.07.2014]).
- Ritter-Mamczek, B. (2011):** Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen.

Anmerkung

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

Dr. Susanne Timm

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