

## Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Literatur

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

*Annette Scheunpflug*

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