

## **Falsche Polarisierung**

### **Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht**

**Von Bernd Overwien** (Aus: Blätter des IZ3W, Freiburg 8/2013)

In jüngerer Zeit gab es einige Publikationen, die sich kritisch zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) äußern. Das ist grundsätzlich begrüßenswert. Jedoch werden darin pauschale Vorwürfe konstruiert: Beide Ansätze stellten weltweite Ungleichheit angeblich nicht in Frage, und Kritik an rassistischen Denkweisen und Strukturen komme nicht vor. Besonders ausgeprägt ist diese Form der Kritik in zwei Aufsätzen aus der iz3w (Albrecht-Heide 2012 und Danielzik/ Flechtker 2012) und einer Publikation der Berliner Bildungsinitiative Glocal e.V. (2013).

Argumentiert wird von den jeweiligen AutorInnen aus einem engen, am Critical Whiteness-Ansatz orientierten Denken. Dieser Ansatz wird von ihnen von einem Analysewerkzeug zu einem pädagogischen Auftrag transformiert, der in der darauf aufbauenden Bildungsarbeit umgesetzt wird.

### **Kritisches Globales Lernen**

Doch um was geht es eigentlich in dieser Debatte? Der Ansatz des Globalen Lernens, der heute weitgehend als Teil von BNE gesehen wird, hat seine Wurzeln in verschiedenen pädagogischen Theorieansätzen, wie etwa der entwicklungspolitischen, der interkulturellen, der „Dritte-Welt“-Bildung, der Menschenrechtsbildung sowie der Friedens- und Ökopädagogik. Globales Lernen hat sich früh vom Dritte Welt-Begriff gelöst und sieht bis heute das Entwicklungsparadigma kritisch, auch im Rahmen der BNE. Es gibt verschiedene, unterschiedlich akzentuierte theoretische Konzeptionen, die aber alle von einer engen Verflechtung globaler und lokaler Bezüge ausgehen. Einheitlich werden als Ziele die zu erwerbende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zum ganzheitlichen, systemisch orientierten Denken sowie zur weltweiten Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung betont.

Globales Lernen hat von Beginn an sowohl das Thema der globalen sozialen Ungleichheit als auch interkulturelle Fragen mit aufgegriffen. Die Tatsache, dass zunächst relativ wenig von antirassistischen Fragen gesprochen wurde, hat mit der historischen Gemengelage zu tun. So gab es vor zwanzig Jahren noch ein verbreitetes, mit der Aufarbeitung der NS-Zeit verbundenes Tabu, Rassismus als eine Haltung zu beschreiben, die auch in der Mitte der Gesellschaft zu Hause ist. Rassismus war als Begriff mit dem Terror der Nazis verbunden, Vorgänge der Gegenwart wurden allenfalls als ‚fremdenfeindlich‘ qualifiziert. Dies wurde aber auch schon damals von einigen AutorInnen, die sich dem Globalen Lernen zugehörig fühlten, kritisch gesehen. Gottfried Mergner setzte sich schon 1989 mit den historischen Wurzeln von Rassismus

anhand der Darstellung von AfrikanerInnen in deutschen Kinder- und Jugendbüchern auseinander.

Überdies gab es damals verbreitete Diskussionen um Ethnozentrismus. So hat der von vielen vergessene Vordenker des Globalen Lernens, Ernest Jouhy, gerade auch im Zusammenhang mit Entwicklungspolitik immer wieder kritisch interveniert. Jouhy reflektiert in seinem bis heute lesenswerten Werk „Bleiche Herrschaft, dunkle Kulturen“ Ethnozentrismus und Eurozentrismus. Er hinterfragt die aus der Sicht des Südens historisch verlogene universale Botschaft von Humanität und rationaler Logik. Europäische Wissenschaft und europäisches Denken der Aufklärung habe sich schließlich mit Kolonialismus und Imperialismus verbreitet. Interkulturelle Kommunikation könne nur funktionieren und basieren auf „der Erkenntnis der eigenen ethnozentrischen Beschränktheit und auf der Bereitschaft, trotzdem – wegen gemeinsamer Zukunftsinteressen – miteinander zu verhandeln“.

Zur Kritik am Globalen Lernen ist des Weiteren zu sagen, dass es *das* Globale Lernen nicht gibt. Einerseits ist Globales Lernen ein sehr allgemein verwendeter Begriff für ein Lernen angesichts gemeinsamer Betroffenheit von Globalisierung. Andererseits gibt es ausgefeilte Konzeptionen, die jedoch von den KritikerInnen offenbar nicht zur Kenntnis genommen werden. Alle Ansätze Globalen Lernens richten sich gerade auf die Verwobenheit von Zeit, Ort und Inhalt und dies jeweils differenziert (Adick 2002, Selby/ Rathenow 2003). Globale Gerechtigkeit wird im Bereich der Ziele überall deutlich genannt und normativ betont (Scheunpflug/ Schröck 2000). Intensiv wird die Auseinandersetzung mit Weltgesellschafts- und Globalisierungskonzepten geführt (Seitz 2002) und auch die Verwobenheit gegenwärtiger Strukturen mit kolonialen Mustern diskutiert, wie etwa die Publikationen von Christel Adick seit über zwanzig Jahren zeigen.

Auseinandersetzungen um interkulturelle Fragen, Rassismus und ethnozentrisches Denken durchziehen besonders bis etwa Mitte der 1990er Jahre die Diskussionen um globales Lernen. Sonja Becker (2011) kritisiert, dass danach die „Relevanz von Rassismus, Ungleichheit und Machtverhältnissen thematisch zunehmend aus dem Blick verloren“ ging. Sie schlägt vor, das Globale Lernen weißseinkritisch zu modifizieren, bedenkt dabei aber kaum, dass in der Critical-Whiteness-Diskussion neue Polaritäten zwischen der sehr unklaren Kategorie „People of Colour“ und Weißen aufgebaut werden. Von den Unterdrückungskategorien Race, Class und Gender gehen dabei zumindest Class und teils auch Gender eher verloren. Zuzustimmen ist Becker insofern, dass Bezüge zur Migrationsdiskussion und eine rassismuskritische Sicht verstärkt werden müssen.

## **Bildungsziel Nachhaltigkeit**

In der aktuellen Diskussion um Globales Lernen steht häufig der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ im Zentrum. Dieses Papier wurde mit Mitteln des BMZ erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz verabschiedet. Der Rahmen soll verschiedenen Schulfächern neue curriculare Grundlagen zur Hand geben und legt dabei normativ die Prinzipien des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zugrunde. Es handelt sich um ein Papier, das sich auf Bildungsfragen im Zusammenhang von Globalisierung bezieht und entwicklungspolitische Fragen ebenso integriert wie grundsätzliche Fragen des Zusammenhanges von Ökonomie, Ökologie und Sozialem.

Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung geht auf die Arbeit der Brundlandt-Kommission Anfang der 1980er Jahre zurück, einer internationalen UN-Kommission, in der VertreterInnen der nördlichen und südlichen Hemisphäre zusammen kamen und die den Erdgipfel in Rio 1992 vorbereitete. Sowohl der Orientierungsrahmen, als auch die Gesamtdiskussion um BNE beziehen sich also auf einen von Nord wie Süd getragenen internationalen Prozess, der nichts weniger zum Ziel hat als die Rettung der Lebensbedingungen auf dieser Erde. Zwar kann eine Dominanz des Nordens in internationalen Prozessen nicht geleugnet werden, dennoch liegt hier aber ein auch durch Länder des Südens legitimierter gemeinsamer Rahmen für Nord und Süd vor.

Selbst aus kritischer Perspektive ist das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ein Fortschritt gegenüber althergebrachten Entwicklungsvorstellungen - so sehr die damit verbundenen Prozesse auch immer wieder ins Stocken geraten. Das gilt vor allem, „wenn man die ihm zugrunde liegende Erkenntnis ernst nimmt, wonach das Gesellschaftsmodell der Industrieländer aus ökologischen Gründen weder dauerhaft aufrechtzuerhalten, noch verallgemeinerbar ist...“ (Ziai 2010). Mit dem Leitbild von Rio 1992 wurde ein Rahmen gelegt, der kritisch diskutiert und gefüllt werden muss und kann. Gerade im globalen Süden gibt es dazu eine Reihe neuerer Ansätze. Dazu gehören Stellungnahmen zu Postwachstumsökonomie ebenso wie das „Bruttoglücksprodukt aus Bhutan“, das „Buen Vivir“, das in einigen lateinamerikanischen Ländern diskutiert wird oder auch Diskussionen um Rohstoffe und Modernisierung in Lateinamerika („Neo-Extraktivismus“).

Schon in der ersten, bis heute gültigen Definition von nachhaltiger Entwicklung sind soziale Fragen fest integriert, indem es um intra- und intergenerationale Gerechtigkeit auf der Erde geht. BNE, Globales Lernen und der Orientierungsrahmen greifen dies auf. Es ist in diesem Kontext bemerkenswert, dass der Erwerb der Fähigkeit zu Solidarität und Mitverantwortung von der Kultusministerkonferenz als eine von elf Kernkompetenzen definiert wird.

Der Orientierungsrahmen ist ein bildungspolitisches Papier, das verschiedene Denkströmungen und politische Muster abbildet. Nur auf diese Weise dürften Veränderungen im Bildungsbereich zu erreichen sein. Der politische Gesamtzusammenhang der Entstehung des Papiers und seine bildungspolitischen Implikationen werden von KritikerInnen jedoch nicht aufgenommen. Glokal e.V. unternimmt zwar den notwendigen Versuch, Bildungsmaterialien und Unterrichtseinheiten aus BNE und Globalem Lernen kritisch zu analysieren. Bei der Untersuchung der Lehrmaterialien werden in der Tat an vielen Stellen stereotype Darstellungen des Südens, insbesondere afrikanischer Länder gefunden. Kritik daran ist nicht nur aus einer postkolonialen theoretischen Perspektive notwendig, und es ist ein Verdienst des Papiers, dies zu beleuchten. Aber nur am Rande wird erwähnt, dass es auch ganz andere, eher kritische Materialien gebe. Auf diese wird nicht eingegangen, und es wird nicht deutlich, welche Kriterien bei der Auswahl der untersuchten Materialien gegolten haben.

Gleichzeitig wird von Glokal e.V. die pauschale Behauptung aufgestellt, dass sich Globales Lernen und BNE durch den Bezug auf nachhaltige Entwicklung im „aktuellen Entwicklungsdiskurs“ verorteten. Dieser wird durch ein Zitat aus einem willkürlich gegriffenen Papier des BMZ gekennzeichnet. Offenbar haben sich die AutorInnen weder mit der Diskussion um nachhaltige Entwicklung, noch mit den großen Unterschieden im „aktuellen Entwicklungsdiskurs“ und der Kritik an ihm befassen wollen.

Die AutorInnen von Glokal e.V. konstruieren darüber hinaus, wer dem Orientierungsrahmen folge (und damit jenem „hegemonialen Konzept“ nachhaltiger Entwicklung, das der Unterstützung kapitalistischer Globalisierung diene), verstoße gegen den Beutelsbacher Konsens.

Bei letzterem handelt es sich um eine Vereinbarung aus der politischen Bildung, die Bildung als Prozess hin zum Ziel politischer Mündigkeit sieht und dabei ein Überwältigungsverbot ausspricht. Der Konsens setzt im Lernprozess ein Kontroversitätsgebot und ein Gebot der Schüler- bzw. Teilnehmendenorientierung voraus. Es gibt also nicht die Lehrkräfte, die alles wissen und den Lernenden nun trichterartig einpflanzen, sondern es wird ein möglichst emanzipatorischer Lernprozess gestaltet, der Kontroversen aus der Gesellschaft aufnimmt, möglichst eng mit den Interessen der Lernenden verbunden. Es gibt darin kein „Toleranzgebot“, wie von Glocal e.V. behauptet, es gibt allerdings normative Grenzen, die im Menschenrechtskonzept gesehen werden. In der politischen Bildung werden aber selbstverständlich explizit auch Machtverhältnisse, Interessen etc. diskutiert.

### **Kein Konzept aus dem Norden**

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

Danielzik/ Flechtker greifen die BNE frontal an. Nachhaltige Entwicklung wird dabei fälschlicherweise als ein Konzept aus dem Norden qualifiziert. BNE gebe keinen Raum für die Infragestellung von Wissen. Diese Darstellung offenbart, dass die AutorInnen nicht einmal die einschlägigen Websites besucht haben. Dann hätten sie lesen können, dass Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE genau darauf ab zielt: Auf einen kritischen Umgang mit Wissensbeständen, Vorgehen gegen „Vorurteile, Feindbilder und Diskriminierung“ und Orientierung auf Menschenrechte, solidarisches Handeln und Diversity.

Merkwürdig ist auch die Bemerkung von Danielzik/ Flechtker, dass BNE die zu erreichenden Handlungskompetenzen im Norden für den Süden verorte. BNE ist ein Bildungskonzept, das weltweit unterschiedliche Ausprägungen hat. BNE in Deutschland arbeitet mit Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen in Deutschland, damit diese hier befähigt werden (sie entscheiden selbst, ob sie das dann auch tun!), sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Woraus die Autorinnen die Information beziehen, „Solidarität mit Benachteiligten und Unterdrückten“ werde nicht mit dem globalen Norden, sondern nur mit dem Süden assoziiert, bleibt unklar. Das gilt natürlich weltweit, wie sich ja bekanntlich Umweltprobleme, die die Autorinnen nicht weiter interessieren, nicht nur auf einer Seite der Welt lösen lassen. Zum Schluss stellen die Autorinnen fest, jetzt finde sogar eine „Einverleibung postkolonialer, kapitalismuskritischer Perspektiven und Critical-Whiteness-Ansätzen“ statt. Ja was denn nun: Mehr Reflektion kolonialer und rassistischer Strukturen im Globalen Lernen - oder lieber nicht?

Albrecht-Heide urteilt über globales Lernen: „Eine genaue Analyse der Angebote des Globalen Lernens zeigt, dass in keinem der zentralen Konzepte unsere koloniale Vergangenheit in ihrer mörderischen Grunddimension thematisiert wird: Nicht bei ASA, nicht in den weltwärts-Richtlinien von 2007, nicht im Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung...“. So genau kann die Analyse allerdings nicht gewesen sein. So thematisieren einige der 200 Anbieter im weltwärts-Programm bei der Vorbereitung der Ausreisenden durchaus die koloniale Vergangenheit und setzen sich aktiv mit Rassismus auseinander. Auch in den

Vorbereitungsseminaren des ASA-Programms ist dies der Fall, ein Jahr lang hatte das ASA-Programm sogar das Jahresthema „Mensch.Macht.Begegnung“ mit dem Ziel einer Sensibilisierung. Inzwischen arbeitet eine AG „Struktureller Rassismus“ intensiv zu dem Thema. Die Initiative dazu kam wesentlich auch von den Ehrenamtlichenvertretern, also der Mitbestimmungsstruktur des ASA-Programms. (Die Kooperation mit VertreterInnen der hier kritisierten Critical Whiteness-Strömung war dabei nicht immer ganz konfliktfrei.)

### **Überwältigung statt Überzeugung**

Wenn Elemente des Critical Whiteness-Ansatzes in die praktische Bildungsarbeit einfließen sollen, wird es problematisch. Eine Untersuchung (Becker 2010) der Vorbereitungsseminare des mit ASA verbundenen Schulaustauschprogramms ENSA kommt zum Ergebnis, dass den Teilnehmenden einiger Kurse von den TrainerInnen bei der Benutzung „falscher“ Begriffe auf pädagogisch wenig reflektierte Weise begegnet wurde und eine weißseinskritische Sicht als alleinige Diskussionsgrundlage akzeptiert wurde. Hier findet nicht Überzeugung, sondern Überwältigung statt. Dass dem Beutelsbacher Konsens auch in der antirassistischen Bildung Bedeutung zukommt, wird eher locker gesehen. Damit wird allerdings die Axt an Grundsätze einer sich kritisch verstehenden und auf Mündigkeit zielenden Bildung gelegt, die das lernende Subjekt in Empowermentprozessen stärken will.

Antirassistische Bildung wird von einigen AktivistInnen in eher autoritärer Weise betrieben. Die entsprechende Bildungspraxis und die AutorInnen, die sie rechtfertigen, arbeiten mit missionarischem Eifer. Ihr Glaube an das lernende (weiße) Subjekt scheint dabei aber gering. Damit tragen sie letztlich zu einer Vertiefung der im Critical-Whiteness-Ansatz analysierten Situation bei, indem sie jenseits von Class und Gender die Polarisierungen zwischen „People of Colour“ und Weißen vorantreiben. Wer jeweils welcher Gruppe zugeordnet wird, bestimmen sie.

**Bernd Overwien** ist Professor am Fachgebiet "Didaktik der politischen Bildung" der Universität Kassel. Zusammen mit Claudia Lohrenscheit betreute er einen Schwerpunkt zum Thema Rassismus in Bildung und Entwicklungszusammenarbeit, der im Juni 2013 in der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) erschien.

### **Literatur:**

Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung Nr. 55, S. 397-416

Albrecht-Heide, Astrid (2012): Gönnerhaftes Globales Lernen. Plädoyer für den kritischen Umgang mit Weißsein. In iz3w 329, S. D14-D15

Asbrand, Barbara; Scheunflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. BPB, Bonn, S. 469-486

Becker, Sonja (2011): Globales Lernen aus weisseinskritischer Perspektive. In: Gritschke, Hannah; Metzner, Christiane; Overwien, Bernd Hrsg.): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handel. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel, S. 135-155

- Becker, Sonja (2010): Beitrag der Critical Whiteness Studies zur Praxis antirassistischer Erziehung im Rahmen Globalen Lernens - untersucht am Beispiel bei ENSA. Universität Kassel 2010 (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, deren Ergebnisse dem ENSA-Programm zur Verfügung gestellt wurden)
- Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt
- Glokal e.V./ Danielzik, Chandra-Milena/ Kiesel, Timo/ Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin
- Danielzik, Chandra-Milena/ Flechtker, Beate (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: iz3w 329, S. D8-D10
- Jouhy, Ernest (1996): Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Frankfurt
- Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm
- Mergner, Gottfried (1989): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch: Untersuchung zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Hamburg
- Nestvogel, Renate (Hg.) (1991): Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz, Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur dritten Welt. Frankfurt
- Peter, Horst/ Moegling, Klaus; Overwien, Bernd (2012): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen
- Rieckmann, Marco (2010): Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin
- Scheunpflug, Annette/ Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/Main
- Selby, David/ Rathenow, Hanns-Fred (2003): Praxisbuch - Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2., Berlin
- Ziai, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Heft 10, S. 28

