

Impressum:

Herausgeber:
!ebasa e.V.
www.ebasa.org
info@ebasa.org

Grafische Gestaltung: Tina Strack
Autor_innen: !ebasa e.V.
Redaktion und VISDP: Hendrik Specken, Sascha Kessler,
Simone Henke

Bezug der Broschüre über !ebasa e.V.
Der Herausgeber ist für den Inhalt allein verantwortlich.
Mainz, im Dezember 2013

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des



Die Fortbildungsreihe wurde außerdem gefördert von:



**Brot
für die Welt**

Brot für die Welt –
Evangelischer
Entwicklungsdienst



INHALT

	Einleitung	01
_01	Modul 1: Lernen und Kultur	
	Inter(?)/Trans(?)-Kulturelle(?)-Kompetenz. Ein populäres Konzept und viele Fragezeichen	03
	Kulturbegriffe in der Ethnologie	06
	Literaturhinweise	08
	Methode: Für und Wider der Kultur-Übung Albatros	09
_02	Modul 2: Eurozentrismus, Rassismus, Kultur	
	Vorurteile und Stereotype als Mechanismen von Rassismus und Kulturalisierung	11
	Rassismus ohne Rassen – Rassismus mit Kultur?	14
	Literaturhinweise	17
	Methoden: Fishbowl-Methode zu Kulturalisierungen und die Kultur-Erdteilkarte „Schwarzafrika“	18
_03	Modul 3: Kultur im Globalen Lernen	
	Globales Lernen und kulturelles Metawissen	21
	Kritik am Globalen Lernen aus postkolonialer Perspektive	24
	Literaturhinweise	27
	Checkliste: Analyse- und Handlungsmöglichkeiten	28

EINLEITUNG

Überall begegnen wir „Kultur“: In den Medien, der Politik, Literatur und Film, Wissenschaft, Schule und nicht zuletzt in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Wir benutzen das Wort ganz selbstverständlich, aber häufig unreflektiert. In der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Entwicklungszusammenarbeit rücken Kultur und sogenannte „kultursensible Ansätze“ seit einigen Jahren verstärkt in den Fokus. Trotzdem wird der Begriff Kultur meist nicht weiter hinterfragt. Er wird verwendet, um damit Andersartigkeiten, vermeintliche Entwicklungsdefizite und unterschiedliche Formen sozialen Handelns zu erklären. Dabei bleibt der Begriff Kultur allzu oft ein inhaltsleeres Schlagwort, ohne dass die mit ihm zusammenhängenden Bedeutungen bewusst reflektiert werden. Die Verwendung des Begriffs Kultur steht häufig in engem Zusammenhang mit Eurozentrismus und Rassismus. Wie aber können wir in der entwicklungspolitischen Bildung oder dem Globalen Lernen tatsächlich kultursensibel arbei-

Ethno-/Eurozentrismus

Ethnozentrismus bezeichnet die Annahme, dass die Normen, Werte, Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen der eigenen ethnischen (oder sozialen) Gruppe von allen Menschen geteilt werden. Damit einher geht die Tendenz, dass die eigene Sichtweise als richtig angesehen wird, während fremde Sichtweisen meist abgewertet werden.

Der Eurozentrismus stellt eine Form des Ethnozentrismus dar. Er geht davon aus, dass in Europa verbreitete Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen von allen Menschen geteilt werden oder diese anzustreben ist.

ten – also Kultur als Phänomen menschlicher Existenz bewusst annehmen – ohne hierarchische, eurozentristische oder rassistische Tendenzen zu reproduzieren? Mit dieser Frage setzte sich die Bildungsreihe Kultur Global Lernen – Vom Umgang mit Kultur(en) im Globalen Lernen, die !ebasa e.V. über das ganze Jahr 2013 durchgeführt hat, intensiv auseinander. In drei aufeinander aufbauenden Modulen und zusätzlichen

Praxisworkshops wurden theoretische und methodische Grundlagen gemeinsam mit Multiplikator_innen des Globalen Lernens erarbeitet. Die hier vorliegende Broschüre bietet eine kurze Zusammenfassung zentraler Inhalte und Methoden, die während der Bildungsreihe thematisiert und kritisch reflektiert wurden. Multiplikator_innen der entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens und andere Interessierte finden hier Anregungen, Denkanstöße und Hinweise für ihre praktische Arbeit. Sie dient außerdem der Dokumentation der Fortbildungsreihe und als kleines Nachschlagewerk für die Teilnehmenden. Der Aufbau orientiert sich an den thematischen Schwerpunkten der drei Module:

1. Kultur und Lernen
2. Eurozentrismus, Rassismus und Kultur
3. Kultur im Globalen Lernen und postkoloniale Kritik

Aus Modul 1 greifen wir in der vorliegenden Broschüre Aspekte zu interkultureller Kompetenz und Kommunikation auf sowie das Rollenspiel „Albatros“, das als Methode zur Kultursensibilisierung genutzt werden kann. Außerdem erläutern wir verschiedene Kulturansätze, die wenngleich historisch, unser Alltagsverständnis bis heute bestimmen. Theoretische Grundlagen zu Stereotypen und Vorurteilen werden im Rückblick auf Modul 2 thematisiert. Außerdem umreißen wir das Thema Kulturalisierungen und beschreiben und diskutieren zwei Methoden: „Fishbowl: Kay in der Mensa“ und „Die Kulturweltkarte“. Im Abschnitt zu Modul 3 wird zunächst in das Konzept des Globalen Lernens eingeführt. Beispielhaft werden daraufhin Arbeitsmaterialien im Bezug auf den, in ihnen verwendeten, Kulturbegriff analysiert und Globales Lernen aus einer postkolonialen Perspektive hinterfragt. Im letzten Teil der Broschüre werden die zentralen Ergebnisse der Fortbildungsreihe in Form einer praktischen Checkliste zusammengeführt, wie Bildungsmaterialien oder soziale Interaktionen kritisch analysiert und rassistische und eurozentristische Tendenzen dabei vermieden werden können.

Die Vorbereitung und vor allem die Durchführung der Fortbildungsreihe war für uns von ebase e.V. eine besondere Erfahrung und wir hoffen, einige Impulse für eine kultursensiblere Bildungsarbeit vermittelt zu haben. Wir danken an dieser Stelle allen, die an der Fortbildungsreihe teilgenommen haben, mit ihren Beiträgen unser Denken bereichert und uns Einblicke in die Herausforderungen ihrer praktischen Arbeit gegeben haben. Außerdem danken wir Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Katholi-

scher Fonds, Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz ELAN e.V., Lotto Rheinland-Pfalz und Engagement Global GmbH für die finanzielle Unterstützung.

Viele neue Ideen bei der Lektüre wünscht
das Team von ebase e.V.

INTER-/TRANS-/KULTURELLE-KOMPETENZ

POPULÄRES KONZEPT UND VIELE FRAGEZEICHEN

Immer wieder wird im Bereich des Globalen Lernens, der entwicklungspolitischen Bildung allgemein, aber auch in praktisch allen international orientierten Berufsfeldern von interkultureller Kompetenz gesprochen. Nicht selten wird sie zur Lösung aller Probleme im Kontakt mit Menschen anderer Kulturen stilisiert und erscheint als Türöffner für so manchen beruflichen Weg. Das abstrakte Konzept wirft allerdings viele Fragen auf: Was ist mit inter- oder transkultureller Kompetenz überhaupt gemeint? Welche unterschiedlichen Ansätze gibt es und welche theoretischen Grundannahmen liegen diesen jeweils zu Grunde – insbesondere in Bezug auf den Begriff Kultur? Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Fähigkeiten erlernt bzw. vermittelt werden können, die den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen – oder besser, anderen Menschen überhaupt – erleichtern und ein besser Verständnis füreinander und eventuell auch Kooperation miteinander zu fördern? Diese Fragen können nicht abschließend beantwortet werden. Im Folgenden werden jedoch einige Gedankenansätze aufgezeigt, die dabei helfen sollen, dass jede_r eigene Antworten auf diese Fragen finden kann.

Unterschiedliche Ansätze Interkultureller Kompetenz und Ihr Kulturtheoretischer Hintergrund

Eine eindeutige Definition inter- oder transkultureller Kompetenz existiert nicht und könnte der Vielseitigkeit und Komplexität des Konzeptes auch gar nicht gerecht werden. Wichtiger als eine Definition ist uns die Reflexion der theoretischen Grundannahmen und impliziten Wertungstendenzen, die hinter den unterschiedlichen Ansätzen inter- oder transkultureller Kompetenz stehen. Im interkulturellen Lernen können nach Rathje⁽¹⁾ drei grundsätzliche Ansätze unterschieden werden:

- Kulturspezifische Trainings: bspw. eine China-Vorbereitung, bei der die Teilneh-

menden explizit auf kulturelle Verhaltensweisen in einem Land vorbereitet werden.

- Kulturübergreifende Trainings: betrachten interkulturelle Kompetenz als eine allgemeine Fähigkeit mit Fremdem und Fremden umzugehen und Fremdheitserfahrung zu verarbeiten.
- Training allgemeiner Sozial- und Konfliktkompetenzen: macht keinen Unterschied zwischen eigenkultureller sozialer Kompetenz und spezifischer sozialer Kompetenzen, die im Umgang mit fremden Kulturen wichtig(er) sind. Hierbei ist es vor allem wichtig, einen reflektierten Standpunkt auf sich selbst und das jeweilige Gegenüber beziehen zu können. Weder die eigene Position noch die der Interaktionspartnerin oder des Interaktionspartners soll als absolut angesehen werden, sondern beide sollen von einem externen Standpunkt (Metaebene) betrachtet werden.

Diesen verschiedenen Ansätzen des interkulturellen Lernens liegen ganz unterschiedliche kulturtheoretische Annahmen zu Grunde. In kulturspezifischen Trainings – geht man von einem gewissen Stereotyp dieser Trainingsform aus – wird meist eine recht starre Idee von Kultur verwendet. Kultur wird bei diesem Ansatz weitestgehend mit Nation gleichgesetzt und das Verhalten der Menschen wird in engem Zusammenhang mit diesen Zugehörigkeiten betrachtet. Kultur ist aus dieser Perspektive eine essentielle – also grundlegende und nicht mehr veränderbare – Kategorie, mit der Andersartigkeit und menschliches Verhalten erklärt werden soll. Allzu leicht wird dabei das Andere zum Fremden, das von der, dem Individuum bekannten, Norm abweicht. Daraus erwächst die Gefahr, die Relativität der eigenen Position zu vernachlässigen und die fremde Position generell abzuwerten. Kulturübergreifende Trainings sind nicht auf eine einzige Kultur oder Nationalität ausgerichtet und verstehen

(1) Rathje, Stefanie 2006: *Interkulturelle Kompetenz: Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes*.

Kultur als universelle, soziale Struktur. Die Relativität der unterschiedlichen Ausprägungen anderer Kulturen und der eigenen wird bedacht, aber dennoch geht es sehr stark darum zu lernen, mit Fremdheit und Fremden umzugehen. Mit der Stilisierung zum Fremden wird das, dem Individuum Unbekannte, allzu leicht abgewertet. Außerdem impliziert die Idee, dass man erlernen kann mit Menschen aus anderen Kulturen umzugehen, eine passive Position für die Anderen, während man selbst aktiv und handlungsmächtig ist. Das Training allgemeiner Sozial- und Konfliktkompetenzen kann gänzlich ohne Kulturbegriff auskommen. Der eigene Standpunkt und der von den jeweiligen Interaktionspartner_innen wird auf individueller Ebene und auf Ebene der Gruppe reflektiert, ohne Kultur als erklärende Kategorie heranziehen zu müssen. Betrachtet man inter- oder transkulturelle Kompetenz aus einer allgemeineren Perspektive, können drei Ebenen unterschieden werden, die eine Rolle spielen, wenn wir mit anderen Menschen in Beziehung treten, unabhängig davon welcher Kultur sie sich eventuell zugehörig fühlen. Die Unterscheidung in diese Ebenen kann dabei helfen, Interaktionen besser zu verstehen, Missverständnisse zu erkennen und Konflikte produktiv auszutragen:

- Affektive (emotionale) Ebene – Gefühle und ihre unterschiedlichen Bedeutungen sowie ihr Einfluss auf die Wahrnehmung, Empathie, Frustrations- bzw. Ambiguitätstoleranz
- Kognitive (wissensorientierte) Ebene – Verstehen der Beziehungssituation in Bezug auf Wahrnehmung, Denken und Einstellungen
- Konative (Handlungsbezogene) Ebene – Verhalten und intentionales Handeln, Fähigkeit zu kommunizieren (auch auf Metaebene), Konfliktfähigkeit

Mit Hilfe dieser Unterscheidungen können Interaktionen untergliedert und auf einer Metaebene reflektiert werden. So können die Interaktionspartner_innen selbst analysieren, welche affektiven, kognitiven und

konativen Aspekte gerade ihr Handeln beeinflussen. Dabei sollten sich alle Beteiligten darüber bewusst sein, dass auf jeder Ebene auch Machtfaktoren eine Rolle spielen:

Affektive Ebene: Durch eine emotionale Bindung oder durch offenkundige Missachtung einer Person wird auch Druck auf diese ausgeübt;

Kognitive Ebene: Wissen ist Macht und wer das Wissen in einem bestimmten Themenfeld für sich beansprucht, der übt dadurch Macht aus;

Konative Ebene: Jedes Handeln, wie das Ergreifen einer Hand, sollte bezüglich der dahinter liegenden Machtstrukturen hinterfragt werden.

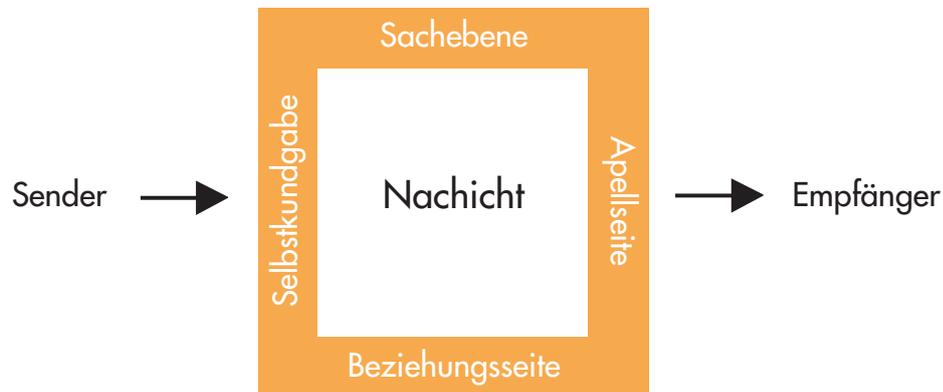
Ähnliche Unterscheidungen, wie die der eben angeführten drei Ebenen, können helfen Kommunikationshandlungen zu verstehen und – häufig als kulturell angesehene – Missverständnisse zu vermeiden.

Methoden zur Analyse von Kommunikation

Jede Kommunikation kann in vier Aspekte unterschieden werden. (siehe Grafik)

Diese schematische Unterscheidung von Kommunikationsebenen wurde von Friedemann Schulz von Thun (2) entwickelt, der sich auf Paul Watzlawick (3) und Karl Bühler (4) bezieht. Die Sachebene bezeichnet dabei Informationen zum Thema, über das informiert wird. Die Selbstkundgabe umfasst das, was der Sprechende von sich selbst durch die Kommunikation zu erkennen gibt. Die Beziehungsebene enthält Informationen über das soziale Verhältnis der Kommunizierenden zueinander. Und der Appell beinhaltet das, was die Senderin oder der Sender beim Empfangenden erreichen möchte. Nach diesem Schema lassen sich praktisch alle Kommunikationshandlungen in ihre Einzelteile zerlegen.

Eine einfache Bitte wie „Kannst Du bitte mal das Fenster schließen?!“ kann so in folgende Elemente untergliedert werden:



- Sachebene: Das offene Fenster
- Selbstkundgabe: Mir scheint das offene Fenster unangenehm zu sein oder ich habe einen Grund, warum ich es gerne geschlossen hätte. Außerdem sehe ich mich in einer Situation, in der ich lieber jemanden bitte, das Fenster zu schließen, als es selbst zu tun.
- Beziehungsebene: Ich sage „bitte mal“ und nicht nur „bitte“ oder nur „mal“ und erst recht nicht „schließe!“. Dadurch wird klar, dass ich mich nicht in einer ranghöheren Position sehe, sondern darum bitte und das Gegenüber kann die Aufforderungen auch leicht (durch das „mal“) verneinen oder wenigstens aufschieben. Das „Du“ markiert außerdem eine Beziehung der Vertrautheit.
- Appell: Aufforderung das Fenster zu schließen.

Durch diese Aufspaltung der Kommunikation können die Einzelteile gesondert betrachtet werden. Dies ermöglicht es beispielsweise zu erkennen, wenn ein Problem beispielsweise nicht an der Sache (dem offenen Fenster) oder dem Appell an sich (die Aufforderung zum Schließen des Fensters), sondern auf

der Beziehungsebene liegt. Vermutlich sieht die oder der Empfänger_in das offene Fenster genauso wie die oder der Sender_in und vielleicht ist ihm oder ihr auch daran gelegen es zu schließen. Allerdings kann es gut sein, dass er oder sie nicht damit einverstanden ist, wenn auf der Beziehungsebene eine Hierarchie konstruiert wird, wenn der Appell als Imperativ formuliert würde.

Die Analyse unserer Handlungen und Kommunikation mit Hilfe unterschiedlicher Ebenen kann mit den Interaktionspartner_innen gemeinsam durchgeführt werden, um Lösungen für eventuelle Konflikte zu finden. Sie dient aber auch der Reflexion der eigenen Handlungen und kann so zu einem bewussteren Umgang beitragen. Zur Förderung der Sozial- und Konfliktkompetenz sowie einer reflektierteren Wahrnehmung gibt es unzählige Übungen, Methoden und Analyse-schemata wie die oben aufgeführten. Diese können im Rahmen ausführlicher inter- oder transkultureller Trainings eingesetzt werden – ganz ohne dabei Kultur als erklärende Kategorie bemühen zu müssen.

(2) Siehe dazu: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71 (konsultiert am 5.6.2013);

(3) Watzlawick, Paul; Janet H. Beavin & Don D. Jackson. 2007. *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*.

(4) Bühler, Karl. 1999. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*.

KULTURBEGRIFFE IN DER ETHNOLOGIE

Der Kulturbegriff durchlief innerhalb der Ethnologie zahlreiche Veränderungen und Bedeutungsverschiebungen. Während sich die Ethnologie als Wissenschaft etablierte galt Kultur allgemein als Lebensweise. So subsumierte Edward B. Taylor unter Kultur 1871 alle „Fähigkeiten und Gewohnheiten [...], welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“ (1). In dieser Definition bereits angelegt ist die Gegenüberstellung zu Natur. Kultur ist sozial erlernt, nicht angeboren. Außerdem ist sie keine individuelle Angelegenheit, sondern wird kollektiv geteilt. Entsprechend der im Bürgertum des 19. Jahrhundert verbreiteten Vorstellung von Fortschritt und Entwicklung beschrieb der Kulturevolutionismus die einzelnen Kulturen (im Plural) als Stufen einer eigentlich einheitlich verlaufenden Entwicklung von Kultur (im Singular). Als deren Spitze setzten die Theoretiker_innen recht ungeniert ihre eigene Kultur: Europa wurde somit zum Maßstab aller Dinge (anschaulich vor allem in den Bereichen Moral, Sittlichkeit, Bildung oder Mode) und der Kulturevolutionismus zum Legitimationsmittel für Imperialismus und Kolonialismus (siehe Kapitel Postkoloniale Kritik am Globalen Lernen).

Obleich sie weitestgehend an Tylors Definition anknüpften, wendeten sich die Vertreter_innen des Kulturrelativismus entschieden gegen eine solch eurozentrische Hierarchisierung von Kultur. Sie betonten stattdessen die historische Gebundenheit kultureller Ausprägungen und verstanden Kulturen als ganzheitliche Gebilde, deren Eigenheiten nur aus der eigenen Kultur selbst heraus zu verstehen seien. Zu Ende gedacht spricht sich ein solch radikaler Werterelativismus gegen jegliche Vergleichbarkeit und Beurteilung

Kulturrelativität

Kulturrelativität meint die Annahme, dass die Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen von Menschen nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen kulturellen Kontext verstanden werden können und somit nicht als universell zu betrachten sind.

von außen aus. Stärker noch als die Kulturevolutionisten propagierten die Vertreter_innen des Kulturrelativismus ein Verständnis von Kulturen als territorial verankerte, voneinander abgeschlossene, in sich homogene und stabile Gebilde.

In Abgrenzung von den bis dahin vorherrschenden Verständnissen von Kultur als Lebensweise, grenzte Clifford Geertz in den 1970er Jahren Kultur auf Sinnzuschreibungen ein: „Ich meine [...], daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (2). Ein solch semiotischer, auf Zeichen basierender Kulturbegriff konzentriert sich auf sozial geschaffene, kollektiv geteilte Symbolsysteme, die nicht im geistig-mentalen Inneren, sondern den öffentlichen Handlungen und Symbolen verortet sind und sich wie ein Text von außen interpretieren lassen. Obleich Geertz immer noch von klar voneinander abgrenzbaren Kulturgruppen ausgeht, beginnt bei ihm eine Loslösung vom klassischen Kultur- und Gemeinschaftsbegriff.

Fortgeführt wird diese Tendenz vor allem in praxistheoretischen Überlegungen. Zu deren Kulturverständnis schreibt Andreas Reckwitz: „Die Praxistheorie begreift die kollektiven Wissensordnungen der Kultur [...] als ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘ (3).“ Damit zielt sie vor allem auf eine Wissensebene ab, die dem Bewusstsein vorgelegt ist. Wir können etwas, wir haben das know how dazu, aber wir wissen selten bewusst was genau und wie wir es tun (know something im Gegensatz zum know how). Kultur als Wissen im praxistheoretischen Verständnis ist keine territorial fixierte oder in ihren Mitgliedern abgrenzbare Einheit mehr. Vielmehr existieren (kulturelle) Gruppen nur noch als imaginierte und politisch konstruierte Grenzen innerhalb einer Wissensordnung. Je nach Thema verläuft das geteilte Wissen über die Grenzen anderer Wissensordnungen

gen hinweg. In denselben Akteuren und Subjekten überschneiden sich verschiedene Wissensformen und -schichten; erst die jeweiligen Praktiken erschaffen sichtbare Eigenschaften (4).

Entscheidend bleibt daher festzuhalten, dass der Begriff Kultur in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte nicht mehr viel mit dem zu tun haben muss, was er zu seiner Entstehung im 19. Jahrhundert einmal bedeutete und wie er alltäglich auch heute noch meist verwendet wird. Unterscheiden lassen sich dabei „geschlossene“ (statische) und „offene“ (dynamische) Kulturbegriffe: Bei Ersteren werde ich qua spezifischem Merkmal als Kulturmitglied bestimmt und wie in einem Container eingeschlossen; beim Zweiten bewege ich mich wie ein Molekül innerhalb und durch verschiedene Bedeutungsgewebe und Wissensformen hindurch, was eine klare Zuordnung unmöglich macht.

Eine andere Unterscheidungsmöglichkeit zielt auf die Frage ab, woraus Kultur besteht: Als Essenz gedacht haben Kulturen einen wesenhaften Kern, der allen Mitgliedern der jeweiligen Kultur eigen ist. Diese Eigenschaften werden als unveränderlich oder als nur sehr langsam wandelbar vorgestellt. Darüber hinaus werden Kulturen als homogene Einheiten betrachtet, die eindeutig von anderen Kulturen abgegrenzt werden können. Als Konstrukt gedacht basie-

ren Kulturen auf Zuschreibungsprozessen. Da sich die Zuordnungsmerkmale mit den jeweiligen sozialen Strukturen und sogar den Interaktionssituationen wandeln, verändern sich auch Kulturgrenzen: Wer und was dazu gehört ist Gegenstand ständiger Aushandlungsprozesse und Kulturen damit letztlich instabile, dynamische Abstraktionen.

Dynamischer Kulturbegriff

Ein dynamischer Kulturbegriff grenzt sich von der Vorstellung ab, dass Menschen eindeutig einer einzigen Kultur zugehörig sind (Kultur als Container). Vielmehr geht ein dynamischer Kulturbegriff davon aus, dass kulturelle Zugehörigkeiten nicht a priori bestehen, sondern erst in alltäglichen Interaktionen ausgehandelt werden. Darüber hinaus wird Kultur nicht mehr als eine Ansammlung von Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen betrachtet, die alle Mitglieder der jeweiligen Kultur teilen (ihnen also essentiell sind). Ein dynamischer Kulturbegriff geht hingegen davon aus, dass Menschen einer Kultur zwar viele Gemeinsamkeiten aufweisen, die Vorstellungen und Verhaltensweisen eines Individuums jedoch nicht allein durch dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur determiniert werden.

Die Kritik gegenüber dem Kulturbegriff zielt vor allem auf die politischen und gesellschaftlichen Zusammen-

(1) Taylor, Edward B. zit. nach Kohl 2000: *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden*. S. 131.

(2) Geertz, Clifford 1987 [1973]: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. S. 9.

(3) Reckwitz, Andreas 2003: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. S. 289.

(4) Vgl. Reckwitz, Andreas 2003: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. S. 295f.

hänge und Konsequenzen der jeweiligen Kulturverständnissen ab. Die Vorstellung, dass Angehörige von Kultur A sich untereinander ähnlicher seien als im Vergleich zu Menschen aus Kulturen B und C, unterstellt eine Homogenität (Einheitlichkeit), die viele – nicht erst in Zeiten der aktuellen Globalisierung – für unrealistisch und überspitzt halten. Obgleich Kultur meist als Gegenpart zu Natur gedacht wird, impliziert das Argument eine kulturelle Verhaftung – etwa von Migrant_innen in ihrer Ursprungskultur – eine Biologisierung kultureller Mitgliedschaften. Die Vorstellung unüberwindbarer Differenzen, z.B. im berühmten Buch „Kampf der Kulturen“ des Politikwissenschaftlers Samuel P. Huntington (2002), unterstellt Kulturen eine Statik und Unveränderlichkeit, die Wandel und gegen-

seitigen Austausch vernachlässigt. Damit verlagert sich der Begriff Kultur in einen Bedeutungsbereich den früher der Begriff Rasse einnahm. Wie mit vielen anderen Identitätsbegriffen, werden Argumente entlang von Kultur nicht selten als Mittel der soziopolitischen Ab- und Ausgrenzung gebraucht und münden in Formulierungen wie „Die...“ oder „Bei denen...“ versus „Wir...“ oder „Bei uns...“ (siehe Kapitel Vorurteile und Stereotype). Diese Art von Aussagen reproduzieren jedoch das Verständnis von Kultur als homogener Einheit, ermöglichen Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeiten (Kulturalisierungen) und können somit die Grundlage für rassistische Prozesse schaffen.

LITERATURHINWEISE

- Breidenbach, Joana / Nyíri, Pál, 2008: *Maxikulti: Der Kampf der Kulturen ist das Problem – zeigt die Wirtschaft uns die Lösung?* Frankfurt [u.a.]: Campus.
- Bühler, Karl, 1999: *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Geertz, Clifford, 1987: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohl, Karl-Heinz, 2000: *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: eine Einführung*. 2. Aufl., München: Beck.
- Lentz, Carola, 2009: „Der Kampf um die Kultur Zur Ent- und Re-Soziologisierung eines ethnologischen Konzepts“. *Soziale Welt*. 60, S. 305–324.
- Abu-Lughod, Lila, 1991: „Writing against Culture“. In: Fox, Richard G. (Hrsg.): *Recapturing Anthropology: Working in the present*. Santa Fe S. 137–162.
- Rathje, Stefanie, 2006: „Interkulturelle Kompetenz: Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes.“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11 (3), S. 1–21.
- Reckwitz, Andreas, 2003: „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive“. *Zeitschrift für Soziologie*. 32 (4), S. 283–301.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D., 2007: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: H. Huber.

FÜR UND WIDER DER KULTUR-ÜBUNG ALBATROS

Das Ziel der Methode ist die Reflexion der eigenen „kulturellen Brille“. In der Übung „Albatros“ geht es um die Begegnung mit einer den Teilnehmenden unbekanntem Kultur. Während des Besuchs bei den Bewohner_innen der fiktiven Insel Albatros geschehen einige Dinge, die in den Augen der (westlichen) Besucher_innen gegen die eigenen (und als universell empfundenen) Normen verstoßen. Nach diesem verstörenden Besuch folgt generell eine Gruppendiskussion der Teilnehmenden. Für die spätere Auswertung bietet es sich an Beiträge der Diskussion zu notieren und dabei nach Beobachtungen, Gefühlen und Interpretationen zu trennen. Anschließend wird die Auflösung vorgelesen. Den Teilnehmenden wird dadurch klar, dass sie die meisten Beobachtungen „falsch“ eingeschätzt haben. In der Kultur Albatros gelten andere – um nicht zu sagen gegenteilige – Bewertungen, Konventionen und kulturelle Normen. Auf diese neue Erkenntnis folgt eine gemeinsame Reflexion, in welche auch die Beiträge aus der ersten Auswertungsrunde einbezogen werden.

Die Albatros-Übung wird häufig in der Vorbereitung von Freiwilligen für ihren Aufenthalt im Ausland eingesetzt und es existieren unterschiedliche, leicht voneinander abweichende Versionen. Etwa auf Englisch und Deutsch hier:

https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-274/albatros.pdf

Oder unter dem Namen „Die kulturelle Brille“ hier:

http://www.asyl.at/schule/methodenbroschuere_alle_anders_alle_gleich.pdf

Die Übung bedient sich eines allgemeinverständlichen, teils impliziten Kulturbegriffs, der selten – und erst recht nicht während der Übung – hinterfragt wird. Durch die Besuchssituation verstärkt, werden nicht nur zwei Kulturen als klar voneinander abgrenzbar dargestellt, sondern auch ihre grundsätzliche An-

dersartigkeit impliziert. Wer rechnet in diesem Setting überhaupt noch mit Vertrautem oder Gemeinsamkeiten? Je nach Gestaltung, z.B. von Kleidung, werden in der Übung bestehende Stereotype reproduziert und verstärkt. Etwa, wenn den „modern“ gekleideten Teilnehmenden plötzlich „primitive“ Albatrosianer_innen in Baströcken, bunten Tüchern und Federschmuck gegenüber stehen. Oftmals unhinterfragt bleibt auch die Repräsentativität der geringen Anzahl von Vertreter_innen der Albatrosianer_innen. Leben denn alle Albatrosianer_innen so wie die Angetroffenen? Auch verschwinden andere Faktoren meist hinter einer schwammigen Vorstellung ihrer abstrakten „Kultur“.

Welche Rolle spielen spezifische Lebenshintergründe, z.B. die ökonomische Situation, die Bildung, die politische Orientierung etc. für die Einstellungen und die praktizierten Verhaltensformen der betroffenen Personen von Albatros? In der Regel bleiben diese Fragen unbeachtet und ganz selbstverständlich wird von allgemeingültigen Repräsentant_innen ausgegangen, deren gesamtes Handeln sich aus nichts anderem als ihrer „Kultur“ speist und damit eindeutig erklären lässt. Mögliche Konflikte um kulturelle Werte, Bräuche oder soziale Stellungen innerhalb der Gesellschaft auf Albatros bleiben ebenso ausgeblendet, wie Individualität. Kurzum impliziert die Übung eine Vorstellung von Kulturen als einheitliche, abgrenzbare Gruppen und Lebensweisen, die ihre Mitglieder vollständig „in der Hand haben“ und ihr Handeln bestimmen. Ambiguität, Wandel und soziopolitische Auseinandersetzungen werden vernachlässigt.

Dem gegenüber steht eine lebendige Erfahrung „am eigenen Leib“ und vielfältige Reflexionsmöglichkeiten, welche auch die genannten Schwachstellen der Übung selbst umfassen können und sollten. Einige Fragen, die während der Übung eingebunden werden können sind: Wozu braucht es hier etwa den Begriff „Kultur“? Gibt es solche Situationen nicht auch „bei uns“? Wo gibt es Unterschiede innerhalb einer Kategorie (z.B. Nationalität) und Gemeinsamkeiten mit

einer anderen (z.B. Studierende)? Unterm Strich birgt die Verfremdung des „Eigenen“ durch die Spiegelung des „Anderen“ zwiespältige Potenziale, die stark von der individuellen Umsetzung und Auswertung durch die durchführenden Personen abhängen. Intuitiv reproduziert die Übung eher bestehende Bilder von Kulturen als „Container“ und läuft Gefahr diese zu verfestigen. Werden diese Schwachstellen beispielsweise in der Nachbesprechung deutlich gemacht und als

Lernchance aufgegriffen, kann diese Reflexion dazu beitragen gängige Denkmuster aufzubrechen. Um dies zu erreichen, haben einige Bildungsträger bereits abgewandelte Versionen entwickelt, die versuchen exotisierenden Tendenzen entgegen zu wirken. So spielen alternative Versionen zum Beispiel nicht auf einer fernen Insel, sondern in der alltäglichen Umwelt der Teilnehmenden.

VORURTEILE UND STEREOTYPE ALS MECHANISMEN VON RASSISMUS UND KULTURALISIERUNG

Stereotype und Vorurteile sind feste Bestandteile des Zusammenlebens in einer Gesellschaft. Sie werden in sozialen Interaktionen immer wieder (re)produziert, um Identitäten von Gruppen und Individuen zu konstruieren. Sie sind Teil unseres Alltagshandelns und eng mit unseren (häufig unhinterfragten) Wertvorstellungen verknüpft (1). Auch in Bildungseinheiten zum Globalen Lernen sind Stereotype und Vorurteile mal subtil und mal offensichtlich anwesend – sei es mit positiven oder negativen Konnotationen. Im Folgenden werden Stereotype und Vorurteile definiert, in Bezug zueinander gesetzt und vor allem deren Funktionen näher beleuchtet.

Stereotype – unbewusste, kognitive Einstellungen

Stereotype sind laut Bausinger „unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfungen abgeschottet und gegen Veränderungen relativ resistent sind“ (2). Sie können negativ oder positiv sein. Weiterhin beschreiben die Sozialpsychologen Bergler und Six „Stereotype als verfestigte, schematische, objektiv weitgehend unrichtige kognitive Formeln, die zentrale entscheidungserleichternde Funktionen in Prozessen der Um- und Mitweltbewältigung haben. Stereotype Beurteilungen sind damit Voraussetzungen für die Umweltassimilation in das eigene Bezugssystem“ (3). Sie sind demnach „Schublade“ (kognitive Formeln), um einzelne Personen und Gruppen einordnen zu können und verfestigte Überzeugungen, die der Umweltassimilation und Lebensbewältigung dienen. Es sind starre Denkmuster, historisch wandelbare, aber

relativ stabile Alltagskategorien, Typisierungen der Umwelt, die aber dadurch, dass sie Verhalten steuern, auf die Realität zurückwirken, Realität beeinflussen und erzeugen können. Für die Untersuchung eines Stereotyps im historischen, geschichtlichen, sozio-ökonomischen und sozialen Kontext existiert u.a. das Konzept des „Stereotypengeflechts“. Hier wird betont, dass das zu untersuchende Stereotyp in einem engen Zusammenhang mit und unter der Beeinflussung von anderen Stereotypen steht und diese daher mit in die Analyse einbezogen werden müssen. Somit fußt die Untersuchung auf der Analyse eines Gesamtnetzwerkes von Stereotypen, in denen Autostereotype (Stereotype der sozialen Gruppe über sich selbst), Heterostereotype (Stereotype anderer sozialer Gruppen über die eigene soziale Gruppe) und Distanzierungstereotype (Stereotype der eigenen sozialen Gruppe über andere soziale Gruppen) eine wesentliche Rolle spielen (4).

Vorurteile – bewusste, affektive und kognitive Einstellungen

Vorurteile sind laut Roth „affektive, emotional geladene, meist schon früh erworbene bzw. unkritisch übernommene, verhaltensrelevante Einstellungen“ (5). Daraus folgt, dass Vorurteile aus einem Zusammenspiel von affektiven Einstellungen und kognitiven Stereotypen. Zur Entstehung eines Vorurteils bedarf es unterschiedlicher Inhalte eines oder mehrerer Stereotype. Auf diese Art und Weise wird eine eigene affektive Geisteshaltung geschaffen, die sich in

(1) Konrad 2006: *Stereotype in Dynamik*. S. 132.

(2) Zitiert nach Roth 1998: *Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. S. 22.

(3) Zitiert nach Roth 1998: *Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. S. 22.

(4) Konrad 2006: *Stereotype in Dynamik*. S. 52; 141.

(5) Roth 1998: *Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. S. 23.

(6) Konrad 2006: *Stereotype in Dynamik*. S. 126 f.

Handlungen aktiver oder passiver Natur ausdrücken kann(6). Vorurteile sind laut Ströbe und Insko vornehmlich negativ(7). Diese Ansicht teilen jedoch keineswegs alle Wissenschaftler_innen.

Stereotype und Vorurteile – Bezüge zueinander

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Stereotype als unbewusste und kognitive Einstellungen bezeichnet werden, Vorurteile hingegen stellen bewusste emotionale und kognitive Einstellungen dar. In den Fällen, in welchen die persönliche Überzeugung über eine Gruppe kongruent mit dem Stereotyp über die jeweilige Gruppe ist, kann sich ein Stereotyp oder Teile davon hin zu einem Vorurteil wandeln. Diese Kombination kann Diskriminierungs- und Rassismustendenzen verfestigen.

Funktionen von Stereotypen – Orientierung, Identifikation, Abgrenzung, Instrumentalisierung und Kommunikation

Stereotype erfüllen für Individuen und soziale Gruppen unterschiedliche Funktionen. Sie bieten ein Orientierungssystem für einzelne Gesellschaftsmitglieder und für soziale Gruppen, in dem durch Stereotype eine unübersichtliche Menge an Informationen vereinfacht und strukturiert wird (kognitive Funktion). Mithilfe von Stereotypen wird die Flut von Informationen, die jede Sekunde auf das Individuum einströmt, vorsortiert und somit scheinbar handhabbarer für die Person. Gleichzeitig bieten Stereotype Identifikationsmöglichkeiten

mit dem Selbst (psychohygienische Funktion). Somit sind sie identitätsstiftend. Außerdem schaffen Stereotype Aus- und Abgrenzungssysteme, die so genannten In- und Outgroups (soziale Funktion). Demzufolge fühlen sich Menschen bestimmten Gruppen zugehörig oder grenzen sich ganz bewusst von ihnen ab.

Othering

Othering bezeichnet die bewusste oder unbewusste Konstruktion von Fremdheit, mit dem Ziel die eigene Identität zu bestätigen und zu sichern. Häufig wird dabei das als fremd Dargestellte zusätzlich abgewertet, um die eigene Position aufzuwerten.

Aufgrund der Stereotype können neue Identitäten geschaffen werden, alltägliche Erfahrungen bewertet und als absolute, also unumstößliche Realität konstruiert werden. Laut Snyder und Miene funktionieren Stereotype als Hilfsmittel einer erfolgreichen sozialen Interaktion(8). Sie durchdringen den gesamten Kommunikationsprozess menschlichen Miteinanders und bilden somit einen festen Kern kultureller Vermittlungsprozesse. Konrad verweist zudem auf ihre Funktion zur Instrumentalisierung von bestimmten Gruppen und Individuen. Stereotype können als Mittel zum Schutz von Herrschaftsansprüchen und Interessen in einer Gesellschaft eingesetzt werden, die sich im sozialen und ökonomischen Wandel befindet(9).

Die folgende Grafik veranschaulicht die unterschiedlichen Funktionsweisen von Stereotypen:

(7) Roth 1998: *Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. S. 23.

(8) Konrad 2006: *Stereotype in Dynamik*. S. 132.

(9) Konrad 2006: *Stereotype in Dynamik*. S. 140.

(10) *Funktionen von Stereotypen*: Quelle: <http://www.ida-nrw.de/vorurteile/ursachen> (leicht modifiziert)



Grafik: Funktionen von Stereotypen (10)

RASSISMUS OHNE RASSEN – RASSISMUS MIT KULTUR?

Heutzutage wird im Globalen Lernen und auch in den meisten anderen gesellschaftlichen Kontexten nicht mehr offen über „Rassen“, „rassische Unterschiede“ oder „rassische Eigenheiten“ gesprochen. Der Begriff „Rasse“ ist in Deutschland weitestgehend tabuisiert und bleibt im alltäglichen Sprachgebrauch selten unwidersprochen(1.)

Seit den 1990er Jahren betrachtet die Rassismusforschung allerdings eine neue Form des Rassismus, eine Form, in der der „Rasse“-Begriff nicht mehr vordergründig ist und nicht mehr benötigt wird. Stattdessen wird die vielseitige Kategorie Kultur herangezogen, um Unterschiede und Wertigkeiten festzuschreiben. Kultur wird dabei als wichtigstes Ab- und Ausgrenzungsmerkmal auf individueller und kollektiver Ebene betrachtet. Etienne Balibar(2) und Stuart Hall(3) sprechen daher von einem „Rassismus ohne Rassen“, in dessen Logik Menschen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit diskriminiert werden.

Kulturalisierung

Mit Kulturalisierung werden eindeutige Zuschreibungen von Eigenschaften auf Personen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit bezeichnet. Werden Menschen in Folge dieser Zugehörigkeit zusätzlich diskriminiert, kann von kulturellem Rassismus gesprochen werden, der Menschen nicht mehr aufgrund ihrer körperlichen Unterschiede, sondern im Bezug zu ihrer kulturellen Zugehörigkeit diskriminiert.

Dabei werden diese Kulturalisierungen oftmals direkt von einer Distanzierung vom alten Rassismus begleitet – wie hier etwa im Fall Thilo Sarrazins: „Ich bin kein Rassist. Wenn Sie mein Buch gelesen haben, wissen Sie, dass ich die Integrationsprobleme muslimischer Migranten in Europa auf den islamischen kulturellen Hintergrund zurückgeführt habe(4).“

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sprechen also von Kulturalisierungen, die stattfinden, wenn Menschen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit Diskriminierung(5) erfahren oder ausgegrenzt werden. Die Begriffe für diese Form der Diskriminierung sind

vielfältig und es herrscht innerhalb der Rassismusforschung keinesfalls Einigkeit, ob diese Form des Rassismus wirklich so neu ist und ob es sich dabei überhaupt noch um Rassismus handelt.

Kulturalisierende Positionen gehen von einem statischen Kulturkonzept aus, in dem Kultur als Ansammlung von Kulturstandards verstanden wird, nicht als Arena, in der um die Bedeutung von Symbolen und Praktiken gerungen wird(6). Ein bekanntes deutsches Beispiel der letzten Jahre hierfür ist die sogenannte „Leitkulturdebatte“. Hinzu kommt die Annahme, dass Kulturen in sich homogen sind oder zumindest sein sollten. Daran anknüpfend wird Kultur als eben nicht wesentlich veränderbar gesehen oder wenn doch, dann nur über sehr lange Zeiträume. Dabei wird Kultur immer mit einer ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit verbunden, was die Aneignung einer neuen Kultur für das Individuum schwer bis unmöglich macht. Es entsteht ein Bild von Kultur als quasi-biologischem Programm, welches das Verhalten der einzelnen Individuen steuert und festlegt (siehe Kapitel Kulturbegriffe in der Ethnologie).

Dieser Ansatz negiert die Tatsache, dass Gesellschaften und Kulturen prinzipiell veränderbar sind, Menschen sich ihrer Umwelt immer wieder neu anpassen und sich Kultur aneignen, aktiv gestalten und produzieren. Kultur also als etwas betrachtet wird, dass Menschen aktiv gestalten und nicht etwas, das Menschen passiv besitzen.

Aber nicht nur der Kulturbegriff wird in diesem Zusammenhang bemüht: Auch die Konzepte Volk, Nation, und Ethnie werden nahezu synonym in diesen kulturalisierenden Argumentationen verwendet. Darüber hinaus waren kulturalisierende Argumentationen schon in der gesamten Geschichte des Rassismus vorhanden und trugen zur Konstruktion des „Anderen“ bei. Ein sehr frühes Beispiel hierfür sind die Kategorisierungen von Carl von Linné, der in seinem weit rezipierten Werk „*Systema Naturae*“, die Menschheit in vier Großgruppen einteilte und diesen jeweils eine Farbe sowie weitere Eigenschaften zuschrieb. Nach seiner Klassifizierung ist die Rasse „*Europaeus albus*“

einfallreich, erfinderisch, weiß, sanguinisch und wird durch Gesetze gelenkt. Dementsprechend ist die Rasse der „Afer niger“ am anderen Ende der Skala zu finden. Sie sei verschlagen, faul, nachlässig, schwarz, phlegmatisch und würde durch die Willkür seiner Herrscher gelenkt(7).

Auf der einen Seite gehört also, so argumentiert etwa Susan Arndt, zu Rassismus immer die Konstruktion von körperlichen Unterschieden. Auf der anderen Seite zielt auch der sogenannte kulturelle Rassismus auf diese körperlichen Differenzen ab. Rassismus kommt ohne beide Aspekte nicht aus, gewichtet sie aber je nach Zeit und Ort unterschiedlich, wobei zentral ist, dass immer auf einem biologisierenden Fundament aufgebaut wird(8).

Darüber hinaus ist der Kulturbegriff aber heute nicht nur ein Deckmantel von neuen Rassismen. Er hat an-

ders gedeutet auch einen Platz als emanzipatorisches, anti-rassistisches Instrument(9). Dementsprechend ist aber auch der Weg vom als liberal-gedachten Multikulturalismus hin zu einem konservativen, neu-rechten Ethnopluralismus denkbar kurz. Tanguiff(10) spricht hier von einer Retorsion, dem „Zurückdrehen“ des eigentlich positiven Begriff des Multikulturalismus: Neurechte Kritiker_innen des Multikulturalismus vertreten zwar die Vorstellungen, dass klar voneinander abgrenzbare Kulturen existieren, lehnen aber den Versuch einer Vermittlung zwischen den Kulturen ab. Die verschiedenen Kulturen müssten deshalb auch räumlich getrennt werden, da es andernfalls durch die Vermischung und Kollision dieser Kulturen zu Konflikten und Aggressivität kommen würde(11). Aus dem emanzipatorischen „Recht auf Differenz“ wird so eine „Pflicht zur Differenz“, welche den Anderen als

(1) Siehe hier den Streit um ein Interview von Katrin Heise mit Prof. Rindermann im D-Radio Kultur im Jahr 2007. Nach Kritik an der Nutzung des Rasse-Begriffes wurde der Titel „Dumme Buschmänner, kluge Asiaten – Es gibt genetische Unterschiede zwischen den Rassen“ geändert in „Gibt es Unterschiede in Intelligenz und Wissen zwischen den Bevölkerungen verschiedener Länder?“.

(2) Balibar, Etienne 1998: Gibt es einen „Neo-Rassismus“?

(3) Vgl. Hall, Stuart 1989: Rassismus als ideologischer Diskurs.

(4) Sarrazin, Thilo 2010. Zitiert nach: Susan Arndt 2012: Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. S. 29

(5) Unter Diskriminierung soll hier „die Benachteiligung von Menschen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale wie ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Sprache, politische oder religiöse Überzeugungen, sexuelle Orientierung, Geschlecht, Alter oder Behinderung verstanden werden“. Diese Definition ist eine von Vielen und zu finden unter www.ida-nrw.de/diskriminierung, der Webseite des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismearbeit in NRW.

(6) Vgl. Galati, Christian 2010: Kritik der Kulturalisierung in der „Interkulturellen Pädagogik“. S. 21

(7) von Linné, Carl, 1758, Systema Naturae

(8) Arndt, Susan, 2012: Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. S. 29

(9) Gürses, Hakan, 2003: Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. S. 5

(10) Vgl. Taguiff, Pierre-André 1998: Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. S. 221– 268.

grundlegend Anderen festschreibt und eine strikte Trennung fordert⁽¹²⁾.

Warum Kulturalisierungen schwierig zu benennen und - etwa in der Bildungsarbeit - noch schwieriger zu entkräften sind, fasst Stefan Gaitanides zusammen: Kulturalismus nutzt alltags-theoretische und pseudowissenschaftliche Annahmen über die Natur des Menschen sowie weit verbreitete, tiefverwurzelte eurozentrische Vorurteile und Ängste und er verknüpft

ökologische Denkmodelle mit der Einwanderung⁽¹³⁾. Die Funktion des (alten) Rassismus findet sich somit auch im „Rassismus ohne Rassen“ wieder: Politisch-gesellschaftliche Verhältnisse werden naturalisiert, als natürlich dargestellt, und Ungleichbehandlungen damit legitimiert.

(11) Balibar, Étienne 1992: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? S. 30.

(12) Vgl. Terkessidis, Mark 1995: Kulturkampf. S. 76ff: „Kultur wird als ethnisch und homogen gedacht, als kollektivierendes Schicksal (letztlich einer biologischen Art), in das der einzelne ‚genetisch‘ durch Mythen der Abstammung, Sprache, Geschichte etc. eingeschmolzen ist. Sie gewinnt ihre Kontur in einem ‚Pluriversum‘ der Abgrenzung von anderen Kulturen. Die spezifische Bedrohung zwischen den Kulturen ist die ‚Mischung‘ zwischen ihnen, die ‚Überflutung‘ und ‚Überfremdung‘ durch Menschen aus anderen Kulturen. Diese ‚Mischung‘ zerstört eine bestimmte, der Kultur unterstellte ethnische Substanz. So wird aus dem minderheitlichen ‚Recht auf Differenz‘ [...] eine ‚Pflicht zur Differenz‘.“

(13) Gaitanides, Stefan 1994: Rechtspopulismus und „Neorassismus“. S. 52-56.

- Arndt, Susan, 2012: *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C.H. Beck.
- Balibar, Etienne, 1998: „Gibt es einen „Neo-Rassismus“?“. In: Wallerstein, Immanuel / Balibar, Etienne (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl., Argument Verlag, S. 23–38.
- Freise, Josef, 2005: *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Friedrich, Sebastian (Hrsg.) 2011: *Rassismus in der Leistungsgesellschaft: Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Münster: Ed. Assemblage.
- Gaitanides, Stefan, 1994: „Rechtspopulismus und „Neorassismus““. *Sozialmagazin*. (Dezember), S. 52–56.
- Galati, Christian, 2010: „Kritik der Kulturalisierung in der „Interkulturellen Pädagogik““. *PI-RAT. Politische Information der Fachschaftsrate Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg*. 9, S. 20–24.
- Gürses, Hakan, 2003: „Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs“. In: Nowotny, Stefan / Staudigl, Michael (Hrsg.): *Genealogien*. Wien: Turia + Kant: 13-34. Wien: Turia+Kant, S. 13–34, Online: http://www.hakangueres.at/cm4all/iproc.php/texte/funktionen_kultur.pdf?cdp=a.
- Hall, Stuart, 1989: *Rassismus als ideologischer Diskurs*. *Das Argument* 178, S. 913-921.
- Klett Verlag, 1997: *Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“*. Stuttgart.
- Konrad, Jochen, 2006: *Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Roth, Klaus, 1999: „Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen“. In: Suppan, Arnold (Hrsg.): *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag,.
- Suppan, Arnold, 1999: „„Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht.“. In: Suppan, Arnold (Hrsg.): *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag,.
- Terkessidis, Mark, 1995: *Kulturkampf: Volk, Nation, der Westen und die Neue Rechte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

METHODEN

FISHBOWL-METHODE ZU KULTURALISIERUNGEN

Kulturalisierungen sind alltäglich. Gleichzeitig ist die Beschäftigung mit ihnen oft abstrakt und bezieht das Wissen der Workshop-Teilnehmer_innen sowie ihren Umgang mit kulturalisierenden Materialien, Argumenten oder Ansätzen nicht mit ein. Die ca. 45-minütige Übung „Kay in der Mensa“ simuliert eine alltägliche Diskussion und fordert die Anwesenden auf, sich zu positionieren und Argumente auszutauschen. Darauf aufbauend lassen sich Kulturalisierungen und ihre Mechanismen direkt ansprechen und analysieren. Die Methode basiert auf einer Fish-Bowl-Diskussion, also einer Gesprächsform, in der die Diskutierenden (2-3 Personen) durch zunächst zuhörende Teilnehmende abgelöst werden können.

Rollenspiel-Setting:

Kay (Trainer_in oder Teilnehmer_in) sitzt mit zwei Freund_innen (ebenfalls Trainer_innen oder Teilnehmer_innen) in der Mensa bei Mittagessen und beschwert sich über seine Referatsgruppe. Dabei wird deutlich, dass er die Konflikte innerhalb der Gruppe mit der Kultur seiner Mitreferenten erklärt, zum Beispiel so: „Er kommt halt immer zu spät, das scheint in Italien in Ordnung zu sein, aber hier nervt es nur!“ oder „Das ist diese südländische Kultur, der macht alles so locker und nimmt das nicht ernst!“. Der Arbeitsauftrag der Rolle Kay ist möglichst alltagsnahe Erklärungsmuster zu finden, in denen mit der kulturellen Zugehörigkeit argumentiert wird. Kay soll seine Freund_innen dabei überzeugen, dass eine ‚kulturell-homogene‘ Gruppe schlicht effektiver sei. Die Rolle der Freund_innen ist es zu versuchen, gegen Kays Erklärungsansatz zu argumentieren und diesen zu hinterfragen. Das Setting kann jeweils an die Wünsche der Teilnehmenden angepasst werden: Kaffeetrinken im Kreis der Familie, Gespräche im Zug, etc.

Anschließende Diskussionen:

In einem ersten Schritt können die eigenen Gefühle und Gedanken während der Übung thematisiert werden. Dabei helfen Fragen: Was fiel mir während der Diskussion schwer? Was war einfach? Wie habe

ich mich gefühlt? Welche Emotionen habe ich wahrgenommen?

Daran anknüpfend lassen sich die vertretenen Kulturkonzepte beschreiben. Hierbei bietet sich eine Gliederung der Kommentare an. Die Satzanfänge „Kultur ist...“ und „Kultur erklärt...“ – z.B. visualisiert an einer Tafel – helfen bei der Sammlung und Gliederung der unterschiedlichen Verständnisse von Kultur.

Einbettung in Workshops und Kritik:

Die Übung bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine weitere Beschäftigung mit Kulturalisierungen. Zu vermeiden ist dabei ein Prüfungscharakter: Es geht nicht um ein Abfragen von gelernten (vermeintlich korrekten) Aussagen, wohl aber um den offenen Versuch, neue Konzepte und Ansätze praktisch anzuwenden. Dennoch bietet es sich ebenso an, die Übung vor einem Input (oder weiteren Übungen) durchzuführen, um das Thema sowie die eigene Position auszuloten. Problematisch an der Übung ist, dass Kulturalisierungen und damit verbundenen Stereotypen und Rassismen Raum gegeben wird. Es ist daher unerlässlich im Rollenspiel benutzte Muster in späteren Übungen und Diskussion zu thematisieren.

KULTUR-ERDTEILKARTE „SCHWARZAFRIKA“

Hintergrund

Das Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“ aus dem Jahr 1997 vom Klett-Verlag besteht aus 124 Seiten, 40 Folien und 14 Kopiervorlagen sowie einer Weltkarte(1). Anhand der Merkmalskomplexe Leitsystem/Religion, Raum/Umwelt, Geschichte/Kultur, Mensch/Bevölkerung, Wirtschaft/ Infrastruktur und Literatur wird der „Kulturerdteil Schwarzafrika“ sowie neun weitere Kulturerdteile beschrieben. Die Autoren Newig und Manshard geben im Vorwort an, dass Schüler_innen der Mittelstufe durch das Folienbuch dazu angeregt werden sollen, sich mit dem Thema Kultur auseinanderzusetzen und lernen sollen, die eigene Perspektive relativieren zu können. Dieser scheinbar gute Ansatz kann leider nicht erfüllt werden. Vielmehr ist das Folienbuch ein Beispiel dafür, inwiefern einige aktuelle Materialien im Globalen Lernen ein eurozentrisches, rassistisches und vereinfachtes Bild von vielfältigen Realitäten (re)konstruieren, wie wir hier zeigen werden.

Methode

Die von ebase e.V. entwickelte Methode „Weltkarte“ sieht vor, dass zunächst die sogenannte Kulturerdteilkarte analysiert und anschließend eine eigene thematische Weltkarte entworfen wird. Bei den einzelnen Schritten geht es vor allem darum, diskriminierende und rassistische Elemente aufzudecken und zu zeigen, dass die Darstellung und Auswahl von einzelnen Aspekten ganz eng mit bestimmten Vorstellungen und Wissensbeständen verknüpft ist. Das Ziel der Methode ist es, ein Bewusstsein für einen sensibleren Umgang mit Konzepten und Termini zu schaffen und Diskussionen über die Konstruktion von Geschichtsschreibung in Gang zu bringen. Sie benötigt mindestens zwei Stunden Zeit und kann beliebig verlängert werden.

Erster Schritt: Die Landkarte unter der Lupe

Die „Kulturerdteilkarte“ und die darauf abgebildeten

zusätzlichen Informationen eignen sich sehr gut, um unterschiedliche Mechanismen (Rassismus, Eurozentrismus etc.) und Perspektiven im Plenum oder in Kleingruppen herauszuarbeiten.

Offene Leitfragen für die Analyse der Landkarte könnten die Folgenden sein:

- Wie ist euer erster Eindruck?
- Was fällt euch bei der Karte auf?
- Welche Perspektiven/ Maßstäbe werden auf der Karte sichtbar?
- Gibt es Hinweise auf eurozentristische und/oder rassistische Elemente? Falls ja, welche sind das?

Es können sehr unterschiedliche Aspekte herausgearbeitet werden, die oftmals miteinander verschränkt sind und sich gegenseitig stärken. Hier sollen nur einige genannt werden.

Eurozentrismus

Europa wird als Ursprung der modernen Wissenschaften und als Ursprung der Kulturgeschichte dargestellt. Angloamerika ist das scheinbar effizienteste Wirtschafts- und Zivilisationssystem.

Rassismus

Die Bevölkerung der einzelnen Kulturerdteile wird in „Rassen“ unterteilt. Bei der „Rassen“-Aufzählung stehen die „Weißen“ an erster Stelle. Auch Termini, wie „Buschleute“, werden unhinterfragt genutzt.

Zweiter Schritt: Eine eigene thematische Landkarte erstellen

In Kleingruppen sollen eigene thematische Landkarten entworfen werden. Leitfrage ist dabei: Wie kann eine Landkarte gestaltet sein, die keine ausschließlich europäische Perspektive widerspiegelt und die bereits beschriebenen Aspekte/Termini vermeidet? Welche neuen und weniger bekannten Themen können auf-

(1) Klett Verlag 1997: Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“.

gegriffen werden, um dominantes gesellschaftliches Wissen zu hinterfragen.

Die Themenvielfalt ist groß – möglich sind u.a. die Themen Migrationsphänomene, Musikbewegungen, Erfindungen und vieles mehr. Beispielhaft sollen einige Informationen genannt werden, die auf einer Karte zur deutschen Kolonialgeschichte vermerkt sein könnten.

Deutsche Kolonialgeschichte wird in deutschen Schulen kaum oder gar nicht thematisiert, aktuelle Bezüge fehlen oft gänzlich. Daher könnten auf der Karte unterschiedliche geschichtliche Daten vermerkt sein, wie z.B. Kriege in den Kolonien (z.B. Maji-Maji-Krieg, Herero-Genozid), Unabhängigkeitsdaten, Namen von Kolonialbeamten oder lokalen Widerstandsfiguren. Statt die Migration nach Europa aufzugreifen, könnte auch das Thema der Migration in die Kolonien bzw. in

den Globalen Süden (z.B. seit 1600 nach Südafrika) dargestellt werden. Um aktuelle Bezüge zum Alltag von Schüler_innen herzustellen, könnten auch aktuelle Straßen- oder Schulnamen mit kolonialem Bezug auf der Karte eingetragen werden.

Globaler Süden/Norden

Der Begriff Globaler Süden bezieht sich nicht allein auf die geographische Lage bestimmter Länder oder Regionen. Vielmehr werden unter dieser Bezeichnung Länder oder Regionen zusammengefasst, die im Vergleich zu Ländern des Globalen Nordens wirtschaftlich und politisch eine schwächere Stellung einnehmen. Der Globale Norden zeichnet sich also dadurch aus, dass er wirtschaftlichen und politischen Einfluss auf die Länder und Regionen des Globalen Südens ausübt oder ausüben könnte.

Was ist Globales Lernen?

Im deutschsprachigen Raum fand die Entwicklung des Globalen Lernens hauptsächlich im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung statt(1). Vor allem nach der in den 80er Jahren aufkommenden Kritik am Entwicklungsbegriff konnte sich Globales Lernen als eigenständiges Bildungskonzept etablieren(2). Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich im Gegensatz zu klassischen Bildungskonzepten der entwicklungspolitischen Bildung von der dualistischen Vorstellung zwischen hilfebedürftigen unterentwickelten Ländern auf der einen Seite und zu Hilfe verpflichteter entwickelter Länder auf der anderen Seite abwendet. Im Gegensatz dazu zielen Bildungsangebote des Globalen Lernens darauf ab, alle Menschen gleichberechtigt an der Gestaltung der Weltgesellschaft zu beteiligen und sie dazu zu ermächtigen, ihre Verantwortung als mündige Weltbürger_innen wahrzunehmen(3).

Die Kritik am Entwicklungsbegriff steht in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Kritik an der Vorstellung, dass die europäische Weltansicht mit ihren Begrifflichkeiten und Vorstellungen als universell betrachtet wird(4). Globales Lernen soll in Abgrenzung zu dieser eurozentristischen Haltung dazu beitragen, andere (kulturell bedingte) Sichtweisen als gleichwertig neben der eigenen anzuerkennen. Damit einhergehend steht die Relativierung der eigenen Sichtweisen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Globales Lernen soll die Teilnehmenden seiner Bildungsan-

gebote dazu befähigen die Komplexität sozialer und gesellschaftlicher Phänomene anzuerkennen. Darüber hinaus sollen die globalen Auswirkungen von lokalen Handlungen in den Bildungsangeboten deutlich gemacht werden. Die Teilnehmenden sollen dabei lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen.

Hans Bühler, Professor für Interkulturelle Pädagogik an der pädagogischen Hochschule in Weingarten, betrachtet den Perspektivenwechsel als guten Ansatz diese Ziele zu erreichen und versteht ihn deshalb als zentrale Methode des Globalen Lernens. Durch die Änderung der Perspektive sollen die Teilnehmenden der Bildungsangebote ihre eigenen Sichtweisen kritisch hinterfragen und in Auseinandersetzung mit anderen, ihnen nicht vertrauten Vorstellungen, relativieren. Ziel soll es dabei sein, die Teilnehmer_innen dazu zu ermutigen die Komplexität der Wirklichkeit anzuerkennen anstatt nach eindeutigen Erklärungen zu suchen.

Didaktisch wendet sich Globales Lernen davon ab, lediglich Wissen vermitteln zu wollen. Stattdessen sollen kontroverse Diskussionen angeregt werden, in denen unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen gleichberechtigt nebeneinander existieren können. Dieses Ziel stimmt mit den Forderungen des Beutelsbacher Konsens von 1976 überein, in dem ein „Überwältigungsverbot“ für Akteur_innen im Bildungswesen angemahnt wird(5). Die Unterzeichner_innen dieser

(1) Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: *Globales Lernen - ein Leitfadens*.

(2) Scheunpflug, Annette und Seitz, Klaus 1995: *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*.

(3) Forghani, Neda 2001: *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos*

(4) mehr zur Kritik universell verwendeter Begrifflichkeiten siehe Bachmann-Medick, Doris 2009: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*.

(5) Beutelsbacher Konsens 1976. Online: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

Erklärung verständigen sich darauf, dass pädagogische Autoritätspersonen ihre Macht nicht missbrauchen dürfen, indem sie den Teilnehmenden ihre eigenen (politischen und ideologischen) Einstellungen aufdrängen. Vielmehr sollen Themen, die in Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, in den Bildungsangeboten ebenfalls kontrovers und somit unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven dargestellt werden.

Nun stellt sich die Frage, wie diese theoretischen Ziele und Vorgaben des Globalen Lernens in den Bildungsangeboten konkret umgesetzt werden. Im Rahmen der Fortbildungsreihe zeigten sich zwei zentrale Aspekte, die sich in Methoden und Materialien des Globalen Lernens als problematisch erweisen: Zum einen handelt es sich um die Verwendung des Kulturbegriffs und damit einhergehende Stereotypenbildungen und Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeit (siehe Kapitel Rassismus ohne Rassen). Eine weitere Problematik stellen die Machthierarchien dar, die dem Sprechen und Schreiben über Menschen aus anderen kulturellen Kontexten immanent sind und die in vielen Materialien und Methoden nicht thematisiert werden. Im folgenden werden zwei Untersuchungen vorgestellt, die Arbeitsmaterialien mit Fokus auf diese Thematiken analysiert haben.

Der Kulturbegriff in Arbeitsmaterialien der entwicklungspolitischen Bildung

Der Berliner Verein global e.V. ist im Rahmen seiner Arbeit immer wieder auf die aus seiner Sicht problematische Gestaltung von Arbeitsmaterialien in der entwicklungspolitischen Bildung gestoßen. Dies veranlasste den Verein dazu, eine größere Anzahl solcher Materialien zu analysieren. Unter dem Titel „*Bildung für nachhaltige Ungleichheit*“ veröffentlichte global e.V. im Jahr 2013 die Ergebnisse der Studie(6). Der Verein kritisiert die untersuchten Arbeitsmaterialien aus einer postkolonialen Perspektive (siehe Kapitel Kritik am Globalen Lernen aus postkolonialer Perspektive) und

bietet mit seiner Broschüre eine Praxishilfe für Akteur_innen in der entwicklungspolitischen Bildung. Sie soll dazu ermutigen die, in Bildungsangeboten verwendeten, Arbeitsmaterialien vor ihrem Einsatz einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Im Rahmen dieser Analyse wendet sich global e.V. auch Materialien des Welthaus Bielefeld zu, mit dessen Hilfe Freiwillige des weltwärts-Programms (Freiwilligendienst in Ländern des Globalen Südens(7)) auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereiten werden sollen. Durch eine vertiefte Analyse dieser Arbeitsmaterialien in Bezug auf den Umgang mit dem Begriff Kultur konnte eine Unterscheidung zwischen den angegebenen pädagogischen Zielen und der tatsächlichen Darstellung kultureller Diversität festgestellt werden(8). Während die pädagogischen Ziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen abzielen, eine kritische Selbstreflexion bei den Teilnehmenden anzuregen und ihre eigene kulturelle ‚Brille‘ (dazu auch unser Kapitel Für und Wider der Kulturübung Albatros) sichtbar zu machen, werden in der Darstellung von Kultur Stereotype reproduziert und eindeutige Zuschreibungen aufgrund kultureller Differenzen vorgenommen.

Kulturen werden in den Arbeitsmaterialien häufig als homogene Einheiten dargestellt, es werden immer wieder eindeutige Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeiten vorgenommen und das Aufeinandertreffen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen wird problematisiert. Darüber hinaus werden Machtaspekte nicht kritisch reflektiert, die das Sprechen und Schreiben über andere Kulturen häufig impliziert (siehe Kapitel Inter(?)/ Trans (?) - kulturelle(?) Ansätze). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeitsmaterialien in ihren pädagogischen Zielsetzungen eine kulturrelativistische Sichtweise vermitteln, in der Darstellung von Kultur jedoch reproduzieren sie häufig einen (statischen) Kulturbegriff, der davon ausgeht, dass jeder Mensch eindeutig einer bestimmten Kultur (mit bestimmten Eigenschaften) zugehörig ist und diese (machtvollen) Zuordnungen problemlos von Außen-

stehenden vorgenommen werden können.

Vermittlung von kulturellem Metawissen

Wie schon zwischen den Zeilen angeklungen ist, steht Globales Lernen nun vor dem Dilemma sich mit Kultur und kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen und Kultur zu thematisieren ohne erneut eindeutige Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeiten vorzunehmen. Diese Frage stand auch während der gesamten Fortbildungsreihe immer wieder im Mittelpunkt der Diskussionen. Natürlich lässt sich dieses Dilemma nicht kurzerhand auflösen, es wurde jedoch immer wieder deutlich, dass ein möglicher Ausweg nur darin bestehen kann, die machtvollen Aspekte im Sprechen und Schreiben über Kultur und kulturelle Differenzen stets sichtbar zu halten. Dies bedeutet konkret, dass die Methoden und Materialien, sowie die Art und Weise des Sprechens über Kultur und die dabei verwendeten Bilder immer wieder kritisch hinterfragt werden müssen.

Martin Sökefeld, Professor für Ethnologie an der Universität München, verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des „kulturellen Metawissens“. Er fordert, dass in Bildungsangeboten nicht die Vermittlung von „kulturellem Sachwissen“ - also dem Wissen über bestimmte Kulturen - im Mittelpunkt stehen soll, sondern vielmehr auf die Problematik des Kulturbegriffs an sich hingewiesen werden muss⁽⁹⁾. Dadurch

erlangen die Teilnehmenden der Bildungsangebote Wissen auf einer Metaebene und lernen dabei sich selbst, ihre Aussagen und ihre machtvollen Positionen immer wieder kritisch zu reflektieren.

Kulturelles Metawissen

Martin Sökefeld (2009) grenzt kulturelles Metawissen von kulturellem Sachwissen ab, das lediglich Informationen über die Eigenheiten einer bestimmten Kultur liefert, um die kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen der Menschen verstehen zu können. Kulturelles Metawissen weist hingegen auf die Problematiken in der Verwendung des Begriffs Kultur an sich hin und vermittelt somit Wissen auf einer Metaebene.

Das Wissen über den Zusammenhang zwischen der Verwendung der Begriffs Kultur, Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeit (Kulturalisierungen) und gesellschaftlichen Ungleichheiten kann dadurch deutlich gemacht werden. Ein Verständnis über den Konstruktionscharakter von Kultur und die kritische Reflexion der Machtbeziehungen, die im Sprechen über Kultur entstehen, können dazu beitragen, Diskriminierungen aufgrund realer oder fiktiver kultureller Zugehörigkeiten bewusst zu machen, und somit rassistische Strukturen zu verhindern.

(6) *glokal e.V. 2013: Bildung für nachhaltige Ungleichheit.*

(7) *mehr zum Freiwilligendienst unter: <http://www.weltwaerts.de>*

(8) *Henke, Simone 2013: Kulturelle Diversität im Globalen Lernen - Eine ethnologische Analyse von Arbeitsmaterialien des Freiwilligendienstes „weltwärts“.*

(9) *Sökefeld, Martin 2009: Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation.*

KRITIK AM GLOBALEM LERNEN AUS POSTKOLONIALER PERSPEKTIVE

Was heißt Postkolonialismus?

Eine postkoloniale Perspektive bietet einen Blick auf Globales Lernen, der es ermöglicht, Inhalte, Methoden, Materialien oder Sprache etc. im Hinblick auf koloniale Kontinuitäten zu untersuchen. Im Wesentlichen lassen sich drei zentrale Punkte nennen, die eine postkoloniale Sichtweise kennzeichnen(1):

1. Postkolonial meint nicht einfach die Phase nach dem offiziellen Ende des europäischen Kolonialismus, sondern versteht sich ganz im Gegenteil als Strömung, die das Fortbestehen von kolonialen Bildern und Abhängigkeiten betrachtet. Die Annahme ist, dass bis heute sowohl bestimmte Denkmuster als auch wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten bestehen, die ihre Wurzeln in der Kolonialzeit haben. Diese Kontinuitäten versucht der Postkolonialismus aufzuzeigen und bewusst zu machen.
2. Es wird davon ausgegangen, dass die koloniale Herrschaft Europas nicht ausschließlich in Bezug auf wirtschaftliche und politische Dominanz wirksam war und ist, sondern dass ebenso der (post-)koloniale Diskurs – und somit eine quasi kulturelle Dimension des Kolonialismus – eine hohe Wirkmächtigkeit besaß bzw. besitzt. Dies bezieht sich auf Denkmuster, Bilder und Vorstellungen, die über „die Anderen“ (siehe Kapitel Stereotype und Vorurteile) kreierte wurden, um die Unterdrückung und Ausbeutung des Kolonialismus überhaupt zu legitimieren.
3. Dabei wird großen Wert darauf gelegt, die Verschränktheit und Verwobenheit von Geschichte zu betonen. Es soll ein Bewusstsein dafür entstehen, dass historische Ereignisse wie beispielsweise die Industrialisierung, immer aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Akteursgruppen betrachtet werden können. Während die Industrialisierung für viele Europäer_innen Wohlstand und verbesserte Lebensbedingungen bedeutete, führte sie in vielen Regionen Afrikas durch den Sklavenhandel zu

Bevölkerungsschwund und großem Leid(2). Häufig wird Geschichte aus dem eigenen, vermeintlich universellem Blickwinkel heraus betrachtet und erklärt, wobei die Geschichte „der Anderen“ unerwähnt bleibt. Die postkoloniale Theorie fordert eine Vielstimmigkeit, welche vor allem die Stimmen zu Wort kommen lässt, die im Kolonialismus unterdrückt wurden und die europäische Deutungshoheit in Frage stellt.

Ziel von postkolonialen Ansätzen ist es somit, ein Bewusstsein für die eigene eurozentrische Perspektive zu vermitteln und den Blick auf postkoloniale Kontinuitäten, insbesondere des kolonialen Diskurses zu richten, um diesen in Frage zu stellen.

Postkolonialismus

Mit dem Begriff Postkolonialismus wird darauf hingewiesen, dass die Kolonialzeit zwar beendet ist, dass in dieser Zeit entstandene Machtbeziehungen jedoch weiter bestehen bleiben und diese den heutigen Beziehungen zu Ländern der ehemaligen Kolonien immer noch immanent sind.

Um sich zu vergegenwärtigen, wie sich der koloniale Diskurs auch heute noch in Bildern und Vorstellungen von „den Anderen“ wiederfindet - besonders auch im developmentpolitischen Bereich und im Globalen Lernen - ist es hilfreich, sich bestimmte (koloniale) Zuschreibungen anhand von Gegensatzpaaren bewusst zu machen. In der Kolonialzeit wurden die Unterdrückten beispielsweise generell als unzivilisiert und primitiv konstruiert, um so die gewaltsame europäische Expansion zu legitimieren (siehe Kapitel Rassismus ohne Rassen). So konnte argumentiert werden, dass die Kolonialisierung der Zivilisierung und Befriedung der zuvor „wildem“ Bevölkerung des afrikanischen Kontinents diene. Auch wenn Afrikaner_innen heute (in der Regel) nicht mehr als primitive und unzivilisierte Menschen bezeichnet werden, lässt sich in Darstellungen und Begriffen doch häufig eine Kontinuität dieser Vorstellungen ausmachen. Anstatt unzivilisiert wird

nun häufig von unterentwickelt gesprochen, impliziert wird jedoch etwas Ähnliches: „Die Anderen“ sind auf der Leiter der Entwicklung noch nicht so weit wie „wir“, sie bedürfen unserer Hilfe, da sie selbst unmündig und mittellos sind. Gleichzeitig wird Afrika auch heute noch häufig mit Begriffen wie Stämme, Armut, Kriege, primitives Leben und Naturverbundenheit assoziiert. Der Grundgedanke der Kolonialzeit setzt sich darin fort. Besonders deutlich werden die Zuschreibungen in konkreten Bildern, wie sie häufig von Hilfsorganisationen zur Spendenakquise genutzt werden. Hier ein Beispiel der Aktion Gemeinsam für Afrika. Der Kontinent Afrika wird durch ein kleines hilfsbedürftiges Kind symbolisiert, während durch den Satz „Jetzt Zukunft schenken“ ganz klar die Menschen des Globalen Nordens als mächtige Akteur_innen angesprochen werden. Sie sind es, die Handlungsmacht haben und darüber entscheiden können, ob „Afrika“ eine Zukunft hat. Das Kind hingegen bleibt passiv, ohne Stimme und ohne Namen.

All diese Projektionen und Konstruktionen, die sich seit Jahrhunderten nur sehr langsam wandeln, sagen jedoch nichts über die tatsächliche Wesensart der Beschriebenen aus. Vielmehr verweisen sie darauf, wie die Europäer_innen sich selbst wahrnehmen und darstellen möchten. Indem „die Anderen“ als unterentwickelt bezeichnet werden, wird gleichzeitig klargestellt, dass die Sprechenden sich selbst zur Gruppe der Entwickelten zählt. Wenn „die Anderen“ ungebildet und körperbetont sind, dann sind „wir“ gebildet und vernunftorientiert. Somit hängt das propagierte Bild von „den Anderen“ sehr eng mit dem eigenen Selbstbild zusammen. Dadurch, dass „den Anderen“ bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, wird

eine imaginäre Grenze zwischen „ihnen“ und „uns“ gezogen und beide Gruppen werden mit bestimmten Attributen verbunden. Im Falle des Kolonialismus und auch in Bezug auf aktuelle Kontinuitäten ist dieser Prozess sehr stark mit Macht verknüpft. Im globalen Machtgefüge verfügt der Globale Norden nach wie vor über eine dominante Position, die sich in Selbstzuschreibungen, wie den eben erwähnten, widerspiegelt. Stimmen aus dem Globalen Süden sind in Politik und Wissenschaft noch immer unterrepräsentiert und Diskurse werden oft nicht von den Betroffenen selbst geführt, da sie keine Möglichkeit dazu haben. Dieser beschriebene Prozess der Konstruktion „der Anderen“ durch die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften wird in der postkolonialen Theorie Othing genannt⁽³⁾.

Postkolonialismus und Globales Lernen am Beispiel von Sprache

Wie lässt sich die postkoloniale Perspektive nun auf Inhalte und Methoden des Globalen Lernens anwenden? Sprache spielt im Globalen Lernen eine zentrale Rolle, da sie – ob in Form von Texten, Begriffen oder Gesprächen – das Mittel ist, mit dem Lerninhalte kommuniziert werden. Gleichzeitig ist Sprache das Instrument, mit dessen Hilfe Wirklichkeit konstruiert wird. Die oben beschriebenen Prozesse, die seit der Kolonialzeit ein bestimmtes Afrikabild kreieren und verbreiten, beruhen zu einem großen Anteil auf Sprache. Sprache ist somit ein Werkzeug, um Gemeinsamkeiten herauszustellen aber um „die Anderen“ im Sinne des oben beschriebenen Othing zu Fremden zu machen und sie mit bestimmten Eigenschaften zu beleben. Diese Ausschließungsfunktion von Sprache kann

(1) Conrad, Sebastian, 2012: *Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*.

(2) Nedo, Kito 2006: *Postkolonialismus. Theorien über die Welt nach dem Kolonialismus*.

(3) Said, Edward, 2012[1978]: *Orientalism*.

sich auch auf die Lernenden beziehen, beispielsweise dann, wenn in einer Übung gefragt wird: „Habt Ihr in letzter Zeit mal eine Frau mit Kopftuch oder Körperschleier gesehen? [...] Sollte man das verbieten? Und wie könnte man das Verbot durchsetzen?“⁽⁴⁾. Hier ist ganz klar, dass das Tragen eines Kopftuchs als problematisch empfunden wird. Auch die Zielgruppe, an die sich die Lehrmaterialien mit dieser Frage richten, ist klar vorgegeben: Nämlich Kinder und Jugendliche, die selbst kein Kopftuch tragen. Durch Sprache findet hier eine Ausgrenzung und Abwertung statt.

Häufig werden bestimmte Bedeutungen oder Konnotationen im Globalen Lernen unbewusst durch Sprache reproduziert. Das geschieht beispielsweise, wenn in Materialien zum Thema Afrika die Begriffe „Medizinmann“ und „Häuptling“ (anstatt Formulierungen, wie Arzt und Ortsvorsteher) genutzt werden. Diese Begriffe transportieren, wenn sie nicht explizit hinterfragt werden, eine negative Bedeutung, nämlich die von Rückständigkeit und Primitivität. Gleichzeitig wird der Kontinent, der „Entwicklung“ benötigt, häufig mit Afrika assoziiert. Schaubilder und Texte zum Thema Ansatzpunkte für Afrikas Entwicklung⁽⁵⁾ suggerieren, dass die Lernenden sich damit auseinandersetzen sollen, wie „die Anderen“ sich zu entwickeln haben. Dies beinhaltet häufig eine paternalistische Perspektive, die meint zu wissen, was „die Anderen“ zu tun

hätten (siehe Kapitel Globales Lernen und kulturelles Metawissen). Gleichzeitig werden die Notwendigkeit der eigenen Entwicklung und der Blick auf das Selbst ausgeblendet. Hinzu kommt, dass in vielen Materialien „die Anderen“ nicht selbst zu Wort kommen, sondern stets aus einer vermeintlich außenstehenden und objektiven Position heraus über sie gesprochen wird. Aus postkolonialer Perspektive ist es dementsprechend sinnvoll, Methoden und Materialien des Globalen Lernens auf die folgenden Fragen hin zu überprüfen:

- Werden koloniale Bilder und Zuschreibungen reproduziert? Lassen sich verallgemeinernde explizite oder implizite Gegensätze wie „primitiv-komplex“, „entwickelt – unterentwickelt“, „aktiv – passiv“ ausmachen?
- Bekommen „die Anderen“ eine Stimme oder wird lediglich über sie gesprochen?
- Werden „die Anderen“ als handelnde Individuen dargestellt, die in ebenso komplexen und unterschiedlichen Lebenszusammenhängen agieren wie wir?

Weitere zum Teil genauer ins Detail gehende Fragen haben wir in einer Checkliste am Ende der Broschüre zusammengefasst.

(4) mohio e.V.: „Das Boot ist voll“ und 10 weitere Dialoge zu Ethik und Globalisierung.

(5) Gemeinsam für Afrika 2009: „Ein anderes Bild von Afrika“ – Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II.

- Bachmann-Medick, Doris, 2009: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bühler, Hans, 1996: *Perspektivenwechsel? Unterwegs zum „globalen Lernen“*. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Castro Varela, Marâia do Mar, 2009: *Postkoloniale Theorie Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Conrad, Sebastian, 2012: „Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte“. *Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte „Kolonialismus“*.
- Forghani, Neda, 2001: *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Gemeinsam für Afrika, 2009: *Gemeinsam für Afrika 2009: „Ein anderes Bild von Afrika“ – Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II*.
- glokal e.V., 2013: *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Online: www.glokal.org/?edmc=826.
- Grimm, Sabine, 1997: „Einfach hybrid! Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies“. *iz3w*. (223 und 224), S. 39–42 und 37–39.
- Henke, Simone, 2013: *Kulturelle Diversität im Globalen Lernen - Eine ethnologische Analyse von Arbeitsmaterialien des Freiwilligendienstes weltweit*. Tübingen: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Kiesel, Thomas / Philipp, Carolin, 2011: *White Charity - Schwarzsein & Weißsein auf Spendenplakaten*. Online: <http://www.whitecharity.de/>.
- Lang-Wojtasik, Gregor und Klemm, Ulrich (Hrsg.), 2012: *Handlexikon Globales Lernen*. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- mohio e.V., 2013: „Das Boot ist voll“ und 10 weitere Dialoge zu Ethik und Globalisierung. Online: <http://www.kaiser-und-koenig.de>.
- Nestvogel, Renate 2002: Zum Verhältnis von „Interkulturellem Lernen“, „Globalen Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Wulf, Christoph und Merkel, Christine (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Erziehung. Theorien - Grundlagen - Fallstudien*. 31-44. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Nedo, Kito, 2006: „Postkolonialismus. Theorien über die Welt nach dem Kolonialismus“. Online: <http://www.fluter.de/de/afrika/literatur/4720/?tpl=1260>.
- Said, Edward W., 2012: *Orientalismus*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus, 1995: *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Sökefeld, Martin 2009: „Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation“. In : Koch, Getraud (Hg.): *Kulturelle Vielfalt als Gestaltungsaufgabe. Ethnologische Beiträge aus diversen Praxisfeldern*. 23-31. St. Ingbert: Röhrig.
- Stiftung Bildung und Entwicklung (Hrsg.), 2010: *Globales Lernen - ein Leitfadens*. Online: http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf.

CHECKLISTE: ANALYSE- UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

Hilfestellung zum kultursensiblen Umgang mit Text-, Bild- und audiovisuellen Materialien sowie sozialen Interaktionen in der Entwicklungszusammenarbeit und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

In der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aber auch im beruflichen und privaten Alltag sind wir immer wieder mit rassistischen, eurozentristischen, sexistischen und kulturalisierenden Aussagen und Handlungen konfrontiert, derer wir uns manchmal gar nicht bewusst sind. Es stellt sich nun die Frage, wie wir diese Tendenzen in Materialien und auch in sozialen Interaktionen des Alltags überhaupt erkennen und vor allem wie wir lernen können, konstruktiv mit ihnen umzugehen? Diese Checkliste bietet zunächst eine Reihe von Themen und Fragestellungen, die dabei unterstützen sollen, eigenständig Materialien und soziale Interaktionen zu analysieren. Erst wenn wir die rassistischen, eurozentristischen, sexistischen oder kulturalisierenden Elemente in Materialien und sozialen Interaktionen erkannt und analysiert haben, können wir in einem zweiten Schritt auch bewusst mit ihnen umgehen und alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Hierfür bietet diese Checkliste viele zum Teil sehr konkrete Möglichkeiten, Materialien und soziale Interaktionen zu verändern. Darüber hinaus bietet sie Anregungen für die Erstellung von kultursensibleren Bildungsmaterialien. Diese Liste ist dementsprechend in zwei Teile gegliedert: Zunächst werden mögliche Untersuchungsfragen für die Analyse von Materialien und sozialen Interaktionen vorgestellt. Im zweiten Teil wird konkreter auf spezifische Handlungsmöglichkeiten und Alternativen eingegangen.

Analyse

1. Akteur_innen genau betrachten

- Wer gibt die Materialien heraus oder ist an der Interaktion beteiligt?
- Mit wem kooperieren die Akteur_innen?
- Welche Interessen verfolgen die Akteur_innen?
- Welche Strategien verwenden die Akteur_innen, um ihre Ziele zu erreichen?
- Wie werden die Materialien dazu eingesetzt?
- Welche Rolle spiele ich dabei?

2. Diskriminierende Tendenzen identifizieren

- Sind die Darstellungen in den Materialien explizit oder implizit eurozentristisch, kolonialistisch, rassistisch, homogenisierend oder stereotyp, evolutionistisch, sexistisch, kulturalisierend?

3. Begriffe genau betrachten

- Welche zentralen Begriffe werden (womöglich unhinterfragt) verwendet und was genau bedeuten sie?
- Welche Wertungen und Tendenzen (s.o.) schwingen in ihnen mit?
- Werden Aussagen getroffen, die nicht begründet sind?

4. Alles hat eine Geschichte

- Aus welcher Zeit stammen die Materialien oder die Inhalte, die in den Materialien und sozialen Interaktionen verwendet werden?
- Welche Werte und Ideale waren prägend für diese Zeit und spiegeln sich in ihnen wider?

Handlungsmöglichkeiten und Alternativen

5. Lokalisieren und Individualisieren

- Regionen, Länder, Städte etc. als Bezug wählen (Den Begriff Afrika als Bezugsgröße vermeiden)
- Unterschiede zwischen Stadt und Land nutzen und aufzeigen
- Personen so individuell darstellen, wie sie es auch sind (Stereotype vermeiden, eine Einzelperson nicht als Beispiel für ein ganzes Land oder einen ganzen Kontinent darstellen)
- Respektvoll mit kulturellen, lokalen, politischen, religiösen Unterschieden und Sichtweisen umgehen und diese Diversität darstellen
- Beispiele aus unterschiedlichen Regionen der Welt (inklusive unseres eigenen Kontextes) aufzeigen - nicht nur auf Afrika fokussieren

6. Fokus auf Gemeinsamkeiten legen

- Eigenes im Fremden finden
 - ▶ z.B. Alltag von Kindern oder die Wohnsituation hier und da
- Eigene kulturspezifische Eigenheiten beachten und ebenfalls ansprechen - wir sind auch individuell, unkonventionell, sonderbar

7. Keine Kulturalisierung sondern globale Zusammenhänge betrachten

- Achtung vor Kulturalisierungen und Rassismus, Blick eher auf die globalen wirtschaftlich und politisch ungleichen Strukturen legen
 - ▶ z.B. zeigen welche vielfältigen (globalen) Gründe vorliegen können, warum ein Mensch in einer afrikanischen Stadt mit einem Bus reist und nicht nur darstellen, wie exotisch es ist, in einem überfüllten, meist alten Gefährt durch die Stadt zu fahren.
- Bei Darstellung von Problemen immer den globalen Zusammenhang darstellen; dabei sowohl auf die Verantwortung des Globalen Nordens als auch des globalen Südens aufmerksam machen.
 - ▶ z.B. Fleischexporte der EU, Grundwasserspiegelabsenkung durch Weltkonzerne wie Coca Cola

8. Rückbezug auf sich selbst

- Wie würdest du dich fühlen, wenn du dich in Situation XY befändest?
- Überlege dir, warum du bestimmte Dinge tust? Eigene Erklärungsmuster hinterfragen

9. Aktuellen Themenbezug wählen und Handlungsoptionen aufzeigen

- Themen wählen, die mit der Lebenswelt der Zielgruppe in Zusammenhang stehen
 - ▶ z.B. postkoloniale/ konsumkritische Stadtrundgänge
 - ▶ Unabhängigkeitsfeiern (2010 – 50 Jahre Unabhängigkeiten)
 - ▶ Deutsches Regierungsverhalten beispielsweise zum Herero-Genozid
 - ▶ Friedensnobelpreisträgerinnen 2011: liberianische Präsidentin Ellen Johnson Sirleaf, liberianische Aktivistin Leymah Gbowee

10. Bewusst alternative Themen wählen

- Ganz bewusst solche Themen wählen, die gegen stereotype Bilder stehen!

- Themen wählen, die mit der Lebenswelt der Zielgruppe in Zusammenhang stehen
 - ▶ z.B. Musik: Coupé Décalé, Azonto (Westafrika – Diaspora), Bongo Flavor (Tansania), Mode, Filmindustrie (Tansania, Nigeria, Hollywood), Biographien

11. Beispiele von Gegenbildern kennen

- Stereotype und ‚Stammtischbeispiele‘ mit Gegenbildern entkräften, Wissen verwenden, welches nicht ‚allseits bekannt‘ ist

12. Perspektiven umdrehen bzw. ändern

- z.B. Konzept von Entwicklungsländern und (entwickelten) Industrieländern in Frage stellen/ Wer entwickelt eigentlich wen und wer ist entwickelt?
- Partnerschaftliche Darstellung wählen, Objektivierungen vermeiden (Bsp. Unser Projekt, Hilfesempänger_innen, Mitleid vermeiden)

13. Bewusster Umgang mit Begrifflichkeiten

- Begriffe sind nie wertneutral und immer wirkmächtig!
- Begriffe, wie Stämme, Wilde etc. kritisch hinterfragen
 - ▶ nach Herkunft, Kontext der Entstehung, Assoziationen, Machtasymmetrien, Konnotation, Eigen- oder Fremdbeschreibung
- Koloniale Begrifflichkeiten vermeiden
 - ▶ wie z.B. entdecken, zivilisieren, Wilde, Fremde, Achtung vor Zuschreibungen, wie: „die sind einfach zu faul und deshalb entwickeln sie sich nicht“
- Evolutionäre Begrifflichkeiten vermeiden
 - ▶ sehr leicht schleicht sich ein ‚noch‘ ein und legt die Vermutung nahe, dass dort jemand noch etwas erreichen muss - oft etwas, das ‚wir‘ schon haben. Nach Alternativen suchen

14. Schwachpunkte ansprechen, ins Bewusstsein rufen und Alternativen suchen

- Schwachpunkte in Materialien oder in Interaktionen direkt ansprechen
- Dabei nicht anklagend werden
- So lange darüber gemeinsam und kooperativ diskutieren, bis sie allen bewusst werden
- Nach alternativen Möglichkeiten suchen

15. Menschen in Darstellungen eine Stimme geben

- ▶ Interviews, Zitate, eigene Texte und Schriften sind viel ehrlicher und weniger gefährdet von uns falsch verstanden zu werden.
- Menschen wertneutral, respektvoll und wertschätzend darstellen
- Persönlichkeitsrechte wahren
 - ▶ Will die Person dargestellt werden?
 - ▶ Name, Orte, Details wahrheitsgetreu angeben, um Erlaubnis für die Veröffentlichung der Informationen bitten?
- Gäste einladen, die allerdings nicht nur Quoten erfüllen sollen, sondern Raum haben, ihre Perspektive aufzuzeigen

- Auswahl von Expert_innen: Person aus Globalem Süden ist noch lange kein_e Expert_in für Agrardumping qua Herkunft (auch wenn die Person davon betroffen ist)
- Auf die große Diversität der Menschen und ihrer Meinungen aufmerksam machen
- Gäste auch bei Themen einladen, bei denen es in erster Linie nicht um ihre kulturelle Zugehörigkeit geht
 - ▶ z.B. DJs, Filmemacher_innen, Modeschöpfer_innen (weg von Trommler_innen!)

16. Bilder machen

- Verwendung, Sinn und Zweck des Fotos klar machen und Einverständnis einholen, vor dem fotografieren!
- Eine Ablehnung akzeptieren
- Kontaktdaten (Namen, Orte) erfragen - für eine vollständige Darstellung zu späterem Zeitpunkt
- Koloniale Klischees vermeiden (Trommeln, Natur, passive Menschen, nackte Menschen)
- Perspektive reflektieren
 - ▶ Realität zeigen und nicht verzerrende Ausschnitte wählen
 - ▶ eigene Rolle reflektieren, warum reagiert wer wie auf Fotograf_innen, was macht das mit dem Foto
 - ▶ Hierarchien bewusst machen
- Menschenwürde achten
 - ▶ passive Opferdarstellung vermeiden
 - ▶ Menschen als Subjekte darstellen
 - ▶ sensibel mit dem jeweiligen Gegenüber umgehen, so wie man selbst auch behandelt werden möchte
- Privatsphäre respektieren
 - ▶ Private Räume, stillende Mütter, religiöse Symboliken sind tabu – nur dort Fotos machen, wo man selbst auch fotografiert werden möchte

17. Bilder nutzen

- Persönlichkeitsrechte wahren
 - ▶ Namen, Ort, Datum etc. angeben
- Menschen individuell und ohne Klischees darstellen
 - ▶ Verallgemeinerungen vermeiden
 - ▶ Rückbezüge auf Stereotype verhindern
- Bildunterschrift darf Bild nicht verfälschen
- Entstehungskontext muss klar sein, Verwendung darf diesen nicht verschleiern, nicht verdrehen
- Um Stereotypenbildung in Bildern zu vermeiden:
 - ▶ Nackte Menschen, traditionelle Kleidung (Bezieht sich auf Stereotyp von Rückständigkeit, die Wilden, Sexualisierung etc.)
 - ▶ Passive People of Color, aktive Weiße (Bezieht sich auf Stereotyp von untätigen, faulen, hilflosen PoC - auf gleichwertige Darstellung in der Bildsprache achten)
 - ▶ Hierarchie zwischen People of Color und Weißen (Weiße im Anzug, PoC in traditioneller Kleidung, Arbeitskleidung etc. – auf gleichwertige Darstellung in der Bildsprache achten)
 - ▶ Kochende, erntende, essende People of Color (Bezieht sich auf Stereotyp der begrenzten Handlungsfähigkeit – Darstellung von politisch aktiven Menschen, Expert_innen etc. wählen)

Kulturalisierung

Gelb Zugehörigkeiten
Gemeinsamkeiten B

WIR erschafft
konstruiert

dynamisch Diversität
Subkultur He

grenzt ab D
repro

SUBKULTUR in

GLOBA

Geschichte

KULTURALISIERUNG

postkoloniale Kontinuitäten

Stereotype

Aufwertung OTHERI
Ethnozentrismus

erschafft

KULTURSENSIBILITÄT

Container-Denken

formt

grenzt ab

Sprache

kulturrelativität

verb

WEIß handelt au

Vorteile

STEREOTYPE

WEIß

Interpretationen

Kulturalisierung

Zugehörigkeiten
Gemeinsamkeiten

BUNT VORURTEILE

Abgrenzung

kritische Selbstreflexion

PERSP

Natur

WIR erschafft
konstruiert

DIE ANDEREN
Blackness

HEGEMONIE

Komplexität

Aushandlungsproz
Diskriminierung

M

atg

dynamisch Diversität