

**Katrin Konrad**

# **Globales Lernen und die Gefahr der Reproduktion von Stereotypen**

**Diplomarbeit im Fach Sozialpolitik**

**Themasteller: Prof. Dr. Frank Schulz-Nieswandt**

Vorgelegt in der Diplomprüfung im Studiengang Sozialwissenschaften der Wirtschafts- und  
Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

Köln 2013

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	Theoretischer Rahmen .....	8
2.1.	Globales Lernen .....	8
2.1.1.	Die Entstehung des Globalen Lernkonzepts .....	9
2.1.2.	Anwendungsbereiche des Globalen Lernens .....	11
2.1.3.	Konzepte des Globalen Lernens.....	12
2.1.3.1.	Die Konzeptionen des Globalen Lernens im Rahmen des handlungstheoretischen Paradigmas .....	13
2.1.3.2.	Die Konzeption des Globalen Lernens im Rahmen des evolutionstheoretischen Paradigmas .....	14
2.1.3.3.	Zwischen handlungs- und evolutionstheoretischem Paradigma: Das Globale Lernkonzept von Seitz (2002).....	17
2.1.4.	Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens .....	19
2.1.5.	Zusammenfassung .....	22
2.2.	Rassismus- und postkoloniale Kritik am Globalen Lernen .....	23
2.2.1.	Rassismus .....	24
2.2.1.1.	Der ‚Rassen‘- Diskurs.....	25
2.2.1.2.	Rassismus ohne ‚Rassen‘ .....	27
2.2.1.3.	Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis .....	29
2.2.1.4.	Alltagsrassismus .....	34
2.2.1.5.	Die Bedeutung von Rassismus in der Sprache .....	35
2.2.2.	Der postkoloniale Ansatz .....	37
2.2.2.1.	Postkoloniale Theorie .....	38
2.2.2.2.	Postkoloniale Perspektiven .....	40
2.2.3.	Das Critical-Whiteness-Konzept.....	43
2.2.4.	Globales Lernen aus rassismuskritischer, Critical-Whiteness und postkolonialer Perspektive - Eine kritischen Zusammenfassung .....	45
2.2.4.1.	Die Herstellung der ‚Anderen‘ – der Prozess des <i>othering</i> .....	46
2.2.4.2.	Wer spricht? Und für wen? .....	47
2.2.4.3.	Darstellung von Kultur .....	47
2.2.4.4.	Institutioneller Rahmen – Der ‚Entwicklungsbegriff‘ .....	49
2.2.5.	Bezug zur Praxis – eine Problemanalyse und Problemlösungsstrategien im Globalen Lernen.....	50
2.2.5.1.	Problemanalyse .....	50
2.2.5.2.	Problemlösungsstrategien .....	52
2.3.	Freiwilligendienste – <i>Spirit of Neokolonialism?</i> .....	54

2.3.1.	Internationale Freiwilligendienste in der Kritik .....	56
2.3.2.	Die Motivation von Freiwilligen .....	58
2.3.3.	Veränderung der Perspektive vor Ort .....	60
2.3.4.	Zusammenfassung .....	62
2.4.	Zwischenfazit .....	63
3.	Forschungshypothesen .....	64
4.	Forschungsvorhaben .....	67
4.1.	Forschungsdesign .....	68
4.2.	Ablauf des Forschungsprozesses .....	70
4.2.1.	Herangehensweise .....	70
4.2.2.	Der Interviewleitfaden .....	71
4.3.	Die Befragung .....	72
4.3.1.	Auswahl der Interviewpartner_innen .....	72
4.3.2.	Durchführung der Interviews .....	74
4.4.	Qualitative Auswertung .....	75
5.	Ergebnisse .....	76
5.1.	Darstellung der Stichprobe .....	76
5.2.	Motivation und Wirksamkeitserwartungen für Globales Lernen .....	77
5.3.	Der Freiwilligendienst als auslösender Faktor für Selbstreflexion .....	80
5.3.1.	Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige_r .....	80
5.3.2.	Reflexion der eigenen rassistischen und neokolonialen Stereotype während des Freiwilligendienstes. ....	82
5.3.3.	Andere Schlüsselerlebnisse .....	84
5.3.4.	Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothese H1 .....	85
5.4.	Praxiserfahrungen im Globalen Lernen als Auslöser für Selbstreflexion .....	85
5.4.1.	Der Umgang mit Problemen .....	85
5.4.2.	Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothesen H2 und H3 .....	90
5.5.	Pädagogische Begleitseminare als Auslöser für Selbstreflexion .....	91
5.6.	Andere Faktoren als Auslöser für Selbstreflexion .....	93
5.7.	Der Reflexionsgrad von Multiplikator_innen .....	95
5.7.1.	Umgang mit Nachfragen zum eigenen Auslandsaufenthalt .....	96
5.7.2.	Inhalte und Methoden der Bildungseinheiten .....	97
5.7.3.	Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothesen H4 .....	99
5.8.	Wie reflektiert ist die EZ? Eine allgemeine Einschätzung .....	99
6.	Fazit .....	101
7.	Literaturverzeichnis .....	105
8.	Anhang .....	117

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Reproduktion von Stereotypen von Seiten der Multiplikator_innen (MP).....	51
Abbildung 2: Reproduktion von Stereotypen von Seiten der Teilnehmenden (TN) .....	52
Abbildung 3: Hypothese H1.....	66
Abbildung 4: Hypothesen H2 und H3.....	67
Abbildung 5: Forschungsdesign.....	68

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Die vier Aspekte Globalen Lernens .....	16
Tabelle 2: Auslösender Faktoren für Selbstreflexion.....	94

## **Abkürzungsverzeichnis**

BMZ	Bundesministerium für Entwicklung und Zusammenarbeit
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
FSJ/FÖJ	Freiwilliges Soziales Jahr/ Freiwilliges ökologisches Jahr
MP	Multiplikator_in
NRO	Nichtregierungsorganisation
TN	Teilnehmer_innen
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

## 1. Einleitung

Globales Lernen - was ist das eigentlich? Werden die aktuellen Medien auf Hinweise durchforstet, stößt man meistens auf Artikel, die auf Aktionen wie diese hinweisen: „Fair beginnt bereits beim Frühstück“<sup>1</sup>: Schüler\_innen der Schillerschule in Brühl verkaufen Kuchen um mit dem Erlös „Menschen in Afrika zu helfen“<sup>2</sup>. Ein weiteres Beispiel ist die Aktion ‚Meine Welt – deine Welt – eine Welt‘ der Eglofs-Schule in Wangen. Während der Projektstage widmen sich die Schüler\_innen Themen wie ‚Ernährung‘, ‚Regenwald‘, ‚Kinderalltag und Schule‘ um das Leben auf anderen Kontinenten ‚kennenzulernen‘.<sup>3</sup> Auf den ersten Blick hört sich dies alles durchweg positiv an: deutsche Schüler\_innen engagieren sich für Hilfsbedürftige in ‚Afrika‘ und lernen dabei über die globalen Zusammenhänge der ‚einen Welt‘ (im Sinne von: ‚Wo kommt eigentlich meine Jeans her?‘ und ‚Warum ist es besser fair gehandelten Kaffee zu kaufen‘).

Wechselt man allerdings die Perspektive und reflektiert kritisch welche Bilder durch solche Aktionen vermittelt werden können, so erscheinen die oben genannten Beispiele in einem anderem Licht: Warum wird von ‚Afrika‘ gesprochen, wenn ein konkretes Projekt in Burkina Faso unterstützt wird?<sup>4</sup> Was genau wird den deutschen Schüler\_innen vermittelt, wenn ‚Afrika‘ fast ausschließlich in einem Zusammenhang mit ‚arm‘ genannt wird? Gibt es die ‚eine Welt‘ wirklich, oder werden durch das Motto *wir sind doch alle gleich* nicht wichtige historische und gesellschaftliche Strukturen außer Acht gelassen? Betrachtet man diese Fragen aus einer rassismuskritischen und postkolonialen Perspektive, so wird deutlich, dass die Gefahr besteht, dass rassistische und neokoloniale Stereotype im Globalen Lernen reproduziert werden, auch wenn die Intention natürlich eine ganz andere ist.<sup>5</sup> Das bedeutet in Bezug auf die Praxis: Werden beim Globalen Lernen Themen, wie ‚Hunger in Afrika‘ oder ‚Die Herkunft meines Kaffees‘ bearbeitet, so ist es wichtig, sie in einen Kontext mit (Alltags)rassismus und Kolonialismus zu setzen.

An diesem Punkt setzt die Fragestellung der vorliegenden Arbeit an: Als Referent\_in des Globalen Lernens hat man einen großen Einfluss darauf, wie Themen an die Teilnehmenden der Bildungseinheiten vermittelt werden und wo der inhaltliche Fokus liegt. Aber hier gilt auch: *Das Gegenteil von gut ist gut gemeint*. Selbst wenn davon ausgegangen wird ‚alles rich-

---

<sup>1</sup> Vgl. Schäfer (2013).

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> o.V. (2013).

<sup>4</sup> Vgl. Schäfer (2013).

<sup>5</sup> Vgl. Geißler-Jagodzinski (2009).

tig zu machen‘, so besteht trotzdem die Gefahr, als (*weiße\_r*) Referent\_in Rassismen oder Neokolonialismen zu reproduzieren. Diese Problematik hat viel mit *weißen* Privilegien zu tun.<sup>6</sup> Um sich deutlich zu machen, aus welcher Position eigentlich gesprochen wird und was dies aus einer *Weißseins*-kritischen Perspektive bedeutet, ist eine Reflexion der eigenen Privilegien von Nöten.<sup>7</sup>

In der vorliegenden Arbeit ist es deshalb von Interesse, inwiefern Multiplikator\_innen<sup>8</sup> des Globalen Lernens der eigenen Bildungsarbeit im Bezug auf Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen kritisch gegenüber stehen. Dabei soll erfasst werden, ob eine kritische (Selbst-)reflexion eingesetzt hat, welche Faktoren diese ausgelöst haben und wie sie sich anschließend in den konkreten Inhalten und Methoden der Bildungsarbeit widerspiegelt. Im Fokus dieser Arbeit stehen dabei Multiplikator\_innen, die als Rückkehrer\_innen von internationalen Freiwilligendiensten Bildungsarbeit im Bereich des Globalen Lernens leisten. Diese Arbeit fußt auf der Grundannahme, dass diese Multiplikator\_innen Gefahr laufen, aufgrund der fehlenden Reflexion ihrer Privilegien und ihrer gesellschaftlichen Position in ihrer Bildungstätigkeit (unabsichtlich) rassistische und neokoloniale Bilder und Stereotype zu reproduzieren und weiterzuvermitteln. Diese Annahme leitet sich aus der Literatur ab, die dem theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Aufbauend auf der Darstellung der verschiedenen Konzeptionen und Anwendungsbereiche des Globalen Lernens, einer Betrachtung der Globalen Lernkonzepte aus rassismuskritischer und postkolonialer Perspektive sowie einer kritischen Analyse von internationalen Freiwilligendiensten werden in dieser Arbeit folgende Hypothesen entwickelt, die später einer empirischen Überprüfung unterzogen werden.

H1 bezieht sich dabei auf die Erfahrungen während des Freiwilligendienstes, H2 und H3 auf Praxiserfahrungen im Globalen Lernen und H4 verweist auf die Inhalte von Bildungseinheiten im Globalen Lernen.

***H1: Eine kritische Reflexion des eigenen Freiwilligendienstes kann dazu führen, dass eine höhere Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit besteht.***

---

<sup>6</sup> Vgl. Kapitel 2.2.3 *Das Critical-Whitness-Konzept*.

<sup>7</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2007), S. 14.

<sup>8</sup> Im Duden wird der/die Multiplikator\_in als „Person[oder] Einrichtung, die Wissen oder Information weiter gibt und zu deren Verbreitung, Vervielfältigung beiträgt“, beschrieben (Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Multiplikator>). Dies spielt vor allem im Bereich des Rückkehrer\_innen-Engagements eine Rolle. So werden Rückkehrer\_innen von internationalen Freiwilligendiensten im Bildungsbe- reich eingesetzt, um ihre (Lern-)erfahrungen, die sie selbst im Ausland gemacht haben mit Schüler\_innen zu teilen.

**H2:** *Sofern sich die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Bildern in den konkreten Reaktionen der Teilnehmenden widerspiegelt, kann dies von Seiten der Multiplikator\_innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Lehrinhalte führen und die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringern*

**H3:** *Werden in der Praxis des Globalen Lernens rassistische und neokoloniale Bilder von Teilnehmenden reproduziert, so kann durch die Konfrontation mit der Problematik bei den Multiplikator\_innen ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen werden, der in der zukünftigen Bildungsarbeit die Gefahr reduziert, dass rassistische und neokoloniale Stereotype reproduziert werden.*

**H4:** *Werden Themen, wie Rassismus/Alltagsrassismus, Critical Whiteness und postkoloniale Theorie in den Workshops des Globalen Lernens bearbeitet, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Selbstreflexion stattgefunden hat und deswegen die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert wird.*

#### *Aufbau der Arbeit*

Dieser Abschnitt soll einen Überblick über den Aufbau der Arbeit geben und erläutern, wie die Hypothesen überprüft werden sollen. Die vorliegende Arbeit ist in drei Hauptbestandteile aufgeteilt: Der theoretische Rahmen, die Darlegung der Forschungsmethode und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Im theoretischen Rahmen soll in Kapitel 2.1. einmal auf die Konzepte des Globalen Lernens eingegangen werden und ihre Grenzen und Chancen definiert werden. Anschließend soll in Kapitel 2.2. dargelegt werden, wie im Globalen Lernen rassistische und/oder neokoloniale Stereotype reproduziert werden können. Um dies verständlich zu machen, wird dabei zuerst erläutert, was genau unter Rassismus in der vorliegenden Arbeit verstanden wird und wie er sich in alltäglichen Diskursen äußert. Anschließend wird die postkoloniale Theorie der Critical-Whiteness Studien vorgestellt, um abschließend in Kapitel 2.2.4. eine ausführliche Kritik am Globalen Lernkonzept aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness Perspektive vorzunehmen. Dies soll in Kapitel 2.3 mit einer kritischen Betrachtung von internationalen Freiwilligendiensten vervollständigt und diese ebenfalls in einen Bezug zum Globalen Lernen gesetzt werden.<sup>9</sup>

Auf Grund der Erkenntnisse, die sich aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten, die die Fragestellung der vorliegenden Arbeit betreffen, ergeben haben, werden in Kapitel 3. die oben genannten Forschungshypothesen hergeleitet. Daraufhin

---

<sup>9</sup> In internationalen Freiwilligendiensten ist Globales Lernen ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Begleitung der Freiwilligen.

wird in Kapitel 4. die empirische Herangehensweise dargelegt, die ausgewählt wurde um die Hypothesen anhand eines qualitativen Ansatzes zu verifizieren. In Kapitel 5. werden schließlich die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und die Hypothesen überprüft. Die Arbeit endet mit einem Fazit und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen zu der bearbeiteten Thematik (Kapitel 6.).

### *Forschungsstand*

Die Herausforderung der Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit zeigt sich vor allem in der Überschneidung und der Verknüpfung von unterschiedlichen Theoriesträngen. Eine allumfassende Darstellung des Forschungsstandes, der alle Bereiche der Arbeit (Globales Lernen, Rassismus, postkoloniale Theorie und Freiwilligendienste) abdeckt, würde den Rahmen dieser Einleitung sprengen. Die einzelnen Kapitel geben jedoch einen Überblick über die Literatur, die jeweils von Bedeutung ist.<sup>10</sup>

Es zeigt sich, dass es nur wenige wissenschaftliche Arbeiten gibt, die sich gleichzeitig auf Globales Lernen, die Reproduktion von Stereotypen und den Umgang damit von Seiten der Lehrpersonen beziehen. Die Problematik wird in diverser Literatur teilweise benannt, aber meist liegt der Schwerpunkt auf anderen Themen.<sup>11</sup> Es gibt keine Studien, die sich gleichzeitig mit Rückkehrer\_innen von Freiwilligendiensten beschäftigen, die jetzt im schulischen Globalen Lernen und/oder in der pädagogischen Begleitung von Freiwilligendiensten eingesetzt sind. Studien, die sich mit den Einstellungen des ‚Lehrpersonals‘ befassen, legen entweder ihren Fokus auf pädagogische Fachkräfte (heißt hierbei vor allem Lehrer\_innen), die eingegliedert in ihren Unterricht Globales Lernen anbieten<sup>12</sup> oder auf die Personen, die Freiwillige in ihrem Freiwilligendienst pädagogisch betreuen.<sup>13</sup> Eine Verknüpfung der beiden Ansätze

---

<sup>10</sup> Zum Forschungsstand des Globalen Lernens, siehe Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*. Kapitel 2.2.1., 2.2.2. und 2.2.3. geben einen Überblick über die wichtigsten Werke und Theorien in Bezug auf Rassismus, postkoloniale Theorie und Critical-Whiteness. Kapitel 2.3.1. weist auf die Literatur hin, die bezüglich der neokolonialen Kritik an Freiwilligendiensten von Bedeutung ist.

<sup>11</sup> Folgende wissenschaftliche Beiträge erwähnen oben genannte Problematik, legen ihren Schwerpunkt aber auf andere Themen: Scheunpflug (2010), Nestvogel (2002), Krupka (2002), Messerschmidt (2003), Messerschmidt (2011), Kalpaka (2009), Foitzik (2007), Scharathow (2009), Bühler (1996), Scheunpflug und Uphues (2010), Leiprecht (2002), Geißler-Jagodzinski (2009), Danielzik u.a. (2013).

<sup>12</sup> Studien, die sich explizit auf die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen beziehen finden sich im Bereich des schulischen Globalen Lernens bei Obermaier und Schrüfer (2009). Die beiden Autorinnen geben einen Überblick über die Erklärungsansätze von zukünftigen Lehrer\_innen im Bezug auf die Ursachen von Hunger in Ländern in Afrika und beleuchten diese kritisch. Vgl. Obermaier und Schrüfer (2009) und Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*.

<sup>13</sup> Die Studie von Walther (2013) ist die einzige Studie, die in einem direkten Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit steht und im Bereich der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen angesiedelt ist. Dabei wird hauptsächlich auf die Inhalte der Workshops des Globalen Lernens eingegangen und kritisch beleuchtet, von welchem Kulturverständnis die befragten Expert\_innen des Globalen Lernens in Bezug auf ihre Arbeit ausgehen. Vgl. Walther (2013) und Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Ler-*

ist in der aktuellen Literatur nicht zu finden. Dabei spielen Rückkehrer\_innen aktuell eine immer wichtigere Rolle im Bereich des Globalen Lernens<sup>14</sup> und damit einhergehend gewinnt auch die Frage nach der Gefahr der Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen durch die unreflektierte Weitergabe von eigenen Erfahrungen im Ausland an Bedeutung. Andererseits bietet die eigene Erfahrung eines Freiwilligendienstes aber auch die Chance wichtige globale Machtverhältnisse zu reflektieren. Um ein Bild dafür zu bekommen, warum die Rückkehrer\_innen im Globalen Lernen tätig sind, welche Ziele sie dabei verfolgen und auf welche Themen sie ihren Fokus legen, ist es deswegen wichtig auch sie in den Mittelpunkt einer wissenschaftlichen Forschung zu stellen, die sich mit Globalem Lernen in einem Kontext mit Freiwilligendienst auseinandersetzt.

### *Grenzen der Arbeit*

Das Thema *weiße Privilegien* ist vor allem aus *weißer* Sicht ein sensibles Thema und die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle ist kein einfaches Vorhaben. Das Wahrhaben von Dominanzstrukturen und die eigene Verstrickung darin, kann und wird höchstwahrscheinlich bei der ersten Konfrontation mit der Thematik zu Abwehrmechanismen führen<sup>15</sup> und Spannungsfelder eröffnen, auf die an dieser Stelle sensibilisierend hingewiesen werden soll. Das Ziel dieser Arbeit soll deswegen nicht darin bestehen, auf Denk- und Verhaltensweisen einzelner Personen zu schauen und zu moralisieren, bzw. aus einer überlegenen Position heraus mit dem Zeigefinger auf ‚die rassistischen‘ Multiplikator\_innen des Globalen Lernens zu deuten. Sie möchte stattdessen zum Nachdenken anregen und ermutigen, sich mit komplexen Themen und Ambivalenzen auseinander zu setzen und vor allem, diese auszuhalten. Die vorliegende Arbeit wird hierbei natürlich von einer kritischen Analyse nicht ausgeschlossen.

Ich schreibe diese Diplomarbeit als *weiße* Studentin, aus einer *weißen* Position heraus für überwiegende *weiße* Leser\_innen.<sup>16</sup> Ich möchte über die Reflexionsfähigkeit von *weißen* Mul-

---

*nens.*

<sup>14</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013) S. 35. Hierbei wird deutlich, dass Freiwilligendienste einmal als Empfänger Globalen Lernens in Bezug auf die pädagogische Begleitung der Freiwilligen gelten können, aber gleichzeitig auch als ‚Ausbilder‘ von Referent\_innen für das Globale Lernen durch Rückkehrer\_innenengagement gelten können.

<sup>15</sup> Vgl. Strohschein (2005), S. 510 f.

<sup>16</sup> Ploder (2009) beschreibt treffend in ihrem Artikel die Problematik, der man als Forscher\_in vor allem im Bezug auf ein qualitatives Forschungsdesign ausgesetzt ist: „die Forschungssituation als Ort der Verhandlung von Identität in der Interaktion konzipieren und versuchen, eine method(olog)ische Sensibilität für Aushandlungsprozesse und Irritationen zu schaffen. Das Konzept sieht vor, postkolonialen Herausforderungen produktiv zu begegnen, indem eine Irritation auf der Seite der Forschenden methodisch forciert wird. Das Schaffen von Raum für kreative Intervention in der Forschungssituation, die Bereitschaft der Forschenden, sich darauf einzulassen und eine diesbezügliche Sensibilität in der Analyse der Daten ermöglicht, so die These, eine Performanz

tiplikator\_innen, bzgl. ihrer eigenen Privilegien als *Weißer* schreiben und beschäftige mich deshalb mit Themen wie Rassismus, Alltagsrassismus, der postkolonialen Perspektive, Critical-Whiteness und der kritischen Betrachtung von internationalen Freiwilligendiensten. Als *weiß* positionierte Person bedeutet diese Auseinandersetzung aber auch gleichzeitig, dass ich die oben genannten Theorien aus einem Blickwinkel interpretiere, der biografisch und vor allem von meiner gesellschaftlichen Stellung geprägt ist. Meine Perspektive, in der ich als *weiße* Frau gefangen bleibe beinhaltet, dass ich trotz meines antirassistischen und kritischen Anspruchs aus den gesellschaftlichen Strukturen nicht einfach austreten kann und an rassistische Logiken anknüpfe, indem ich alltäglich selbst Rassismen reproduziere. Dies sollte dem\_der Leser\_in präsent sein, wenn er\_sie die vorliegende Arbeit liest. Außerdem soll im Zuge des *symbolischen Interaktionismus*<sup>17</sup> darauf hingewiesen werden, dass ich als Autorin selbst Erfahrungen als Multiplikatorin im Globalen Lernen gemacht habe und diese in irgendeiner Weise auch in die vorliegende Arbeit mit einfließen. Dies ist allein in Hinblick auf die Motivation für das Forschungsvorhaben von Belang. Hätte ich die Erfahrungen im Globalen Lernen nicht selbst gemacht und wahrgenommen, so würde diese Arbeit in dieser Form nicht existieren.

### *Schreibweise und Begrifflichkeiten*

Sprache dient nicht nur zur Beschreibung, sondern stellt ein Repräsentationssystem dar, das unter historischer Sichtweise seine Objektivität verliert. Aus diesem Grund ist es wichtig Sprache in wissenschaftlichen Arbeiten kritisch zu reflektieren.<sup>18</sup> Im Folgenden werden deswegen Begrifflichkeiten, Schreibweisen und Markierungen, die in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden, erklärt.

Allgemein sollen Formulierungen wie ‚Dritte Welt‘ und ‚Erste Welt‘ vermieden werden, weil sie eine Hierarchisierung beinhalten. Wenn sie doch benutzt werden, dann nur weil sie aus einem Zitat stammen bzw. wichtig für das Verständnis sind.<sup>19</sup> Wörter wie ‚Entwicklung‘,

---

hybrider Identität im Forschungsprozess und schafft die Voraussetzungen dafür, dass die darin agierende dekonstruktive Kraft (produktiv) auf den wissenschaftlichen Diskurs zurückwirken kann.“ (Ploder (2009), S. 7) Dies beinhaltet auch die eigene Positionierung als Forscherin in einem gesellschaftlichen Kontext.

<sup>17</sup> Der symbolische Interaktionismus weist als soziologische Theorie darauf hin, dass Konzepte, wie Motive, Einstellungen, Geschlecht, Klasse und auch ‚Rasse‘ machtvoll in einem Diskurs hergestellt werden. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Nutzen von allgemeinen Theorien bestritten wird und somit keine Objektivierung und Quantifizierung von menschlichen Erfahrungen möglich ist, sondern die Darstellung eng an die Erfahrungen der Menschen geknüpft bleibt, die schreiben: D.h. alle Erklärungsversuche bleiben das Werk eines\_einer Autor\_in, sie spiegeln ihre\_seine Sichtweise wieder und besitzen keine Garantie auf Wahrheit oder Objektivität. (Vgl. Denzin (2008), S. 136-147).

<sup>18</sup> Vgl. Hornscheidt (2005), S. 476-477.

<sup>19</sup> Dazu gehören auch Wörter wie ‚Stamm‘, ‚zivilisiert‘, ‚unzivilisiert‘, weil damit Rassismus reproduziert wird.

‚Unterentwicklung‘, ‚Entwicklungsland‘ oder ‚Armut‘ werden in einfache Anführungszeichen gesetzt um darauf hinzuweisen, dass ihre Inhalte in Frage gestellt werden.<sup>20</sup> Um hierarchische Formulierungen wie ‚Entwicklungsland‘ nicht zu reproduzieren werden die Begriffe Globaler Norden und Globaler Süden verwendet.<sup>21</sup> Da Schwarz und *weiß* ebenfalls politische und soziale Konstruktionen beschreiben und nicht als biologische Eigenschaften verstanden werden, werden sie hierbei auch in ihrer Schreibweise markiert<sup>22</sup>. Bei Schwarz handelt es sich oft um eine emanzipatorische Selbstbezeichnung, entstanden aus der Widerstandsbewegung. *Weiß* hingegen beschreibt „eine historisch und kulturell geprägte symbolische und soziale Position, die mit Macht und Privilegien einhergeht und sich daher auch unabhängig von Selbstwahrnehmungen und jenseits offizieller Institutionen individuell wie kollektiv manifestiert“<sup>23</sup>. *Weiß* wird deswegen kursiv geschrieben, um ganz bewusst von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotentials abzugrenzen.<sup>24</sup> Hinzu kommt, dass im aktuellen Diskurs auch von People of Color gesprochen wird. „Während sich der Begriff ‚Schwarze‘ in dieser Unterscheidung auf Menschen mit afrikanischen ‚roots‘ [...] bezieht, rekuriert der Begriff ‚People of Color‘ auf Menschen mit ‚roots‘ [...] in der Türkei, Armenien, Afghanistan, als Sinti, als Roma etc.“<sup>25</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird außerdem die Unterstrichschreibweise, das sogenannte Gender\_Gap benutzt, um darauf hinzuweisen, dass „alle, die sich nicht unter die beiden Pole hegemonialer Geschlechtlichkeit subsumieren lassen wollen und können, [...] aus diesem Reprä-

---

Wenn diese Wörter dennoch verwendet werden, dann um darauf hinzuweisen, wo die Probleme liegen (Vgl. auch Kapitel 2.2.1.5. *Die Bedeutung von Rassismus in der Sprache*)

<sup>20</sup> Sie entstammen aus einer nicht neutralen ‚westlichen‘ Sichtweise, die kritisch zu betrachten ist. Da es sich dennoch um Begriffe handelt, die vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit häufig Verwendung finden, wird es in der vorliegenden Arbeit nicht möglich sein, auf sie zu verzichten um bestimmte Sachverhalte erklären zu können. Ebenso wird vorgegangen, wenn Begriffe wie ‚Kultur‘ oder ‚die Anderen‘, etc. als Analysebegriffe verwendet und verstanden werden. (vgl. Ziai (2010), S. 400 und vgl. Haas (2012), S. 7).

<sup>21</sup> In der Broschüre von global e.V. *Bildung für nachhaltige Ungleichheit?* Wird treffend erklärt, warum Begriffe wie Globaler Süden oder Globaler Norden verwendet werden sollen: „Mit dem Begriff Globaler Süden wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. Globaler Norden hingegen bestimmt eine mit Vorteilen bedachte, privilegierte Position. Die Einteilung verweist auf die unterschiedliche Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung, einmal als Profitierende und einmal als Ausgebeutete. Die Einteilung in Süd und Nord ist zwar auch geographisch gedacht, aber nicht ausschließlich. Australien gehört beispielsweise genau wie Deutschland mehrheitlich dem Globalen Norden an, aber es gibt in beiden Ländern auch Menschen, die Teil des Globalen Südens sind, zum Beispiel Aboriginal Australians und illegalisierte Personen. Andersherum gibt es auch in Ländern, die mehrheitlich dem Globalen Süden angehören, Menschen, die die Privilegien des Globalen Nordens genießen, zum Beispiel deutsche Siedler\_innen in Namibia oder Weiße in Südafrika.“ (Danielzik u.a. 2013, S. 11). Um darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um sozio-politische Begriffe geht, die verschiedenen politische Positionen in einem globalen Kontext benennen, sollen die Begriffe großgeschrieben werden.

<sup>22</sup> Vgl. auch Kapitel 2.2.3. *Das Critical-Whiteness-Konzept*.

<sup>23</sup> Arndt (2005), S. 343.

<sup>24</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 15 und vgl. Eggers (2005), S. 12 f.

<sup>25</sup> Ebd. S. 344.

sensationssystem ausgeschlossen [werden]<sup>26</sup>. Das heißt, neben der ausschließlichen Nutzung des generischen Maskulinum wird auch eine Schreibweise abgelehnt, die nicht sichtbar macht, dass das beengende System der Zweigeschlechtlichkeit Menschen in der Gesellschaft unsichtbar macht. Um Wörter besonders hervorzuheben, werden sie *kursiv* geschrieben. Wörtliche Zitate werden in doppelte Anführungszeichen gesetzt.

## **2. Theoretischer Rahmen**

Im Theorieteil dieser Arbeit werden die notwendigen Thesen und Konzepte vorgestellt, um nachvollziehen zu können, warum die Hypothesen formuliert wurden.

Der erste Teil von Kapitel 2 stellt die verschiedenen Konzeptionen Globalen Lernens vor und legt ihre Grenzen und Chancen dar. Der zweite Teil (Kapitel 2.2.) hat das Ziel Globales Lernen aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness Perspektive zu analysieren. Dafür wird zuerst auf das Thema Rassismus und postkoloniale Theorie eingegangen. Der dritte Teil des theoretischen Rahmens beschäftigt sich kritisch mit internationalen Freiwilligendiensten und stellt dar, inwiefern besondere Erlebnisse während des Auslandsaufenthalts eine kritische Reflexion auslösen können.

### **2.1. Globales Lernen**

Um Problematiken im Bereich des Globalen Lernens aufzudecken, liegt es nahe zu erklären was Globales Lernen überhaupt ist. Eine allumfassende Definition gibt es nicht, da das Konzept davon lebt, unterschiedlich interpretiert und umgesetzt zu werden. Rathenau (2000) sagte dazu: „Eine allumfassende Theorie des Globalen Lernens kann nicht angestrebt werden, sie würde sich selbst ad absurdum führen“.<sup>27</sup> Es zeigt sich, dass der Begriff mit Konzepten der interkulturellen Pädagogik, des interkulturellen Lernens und der politischen Bildung verschwimmt.<sup>28</sup> Um sich dem Konzept des Globalen Lernens, auf welches sich die vorliegende Arbeit stützt, anzunähern, ist es deshalb wichtig, zuerst einen Blick auf die Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens zu werfen und hierbei eine Abgrenzung zu verschiedenen anderen Bildungskonzepten vorzunehmen. Weitergehend sollen die verschiedenen Konzepte des Globalen Lernens erläutert werden, um abschließend auf ihre Chancen und Grenzen hinzuweisen.

---

<sup>26</sup> Herrmann (2003).

<sup>27</sup> Trisch (2005), S. 66 nach Rathenau (2000).

<sup>28</sup> Vgl. Krämer (2007), S. 8 und vgl. Trisch (2005), S. 65.

### 2.1.1. Die Entstehung des Globalen Lernkonzepts

Bühler (1996) stellt verschiedene Leit motive der interkulturellen Pädagogik<sup>29</sup> gegenüber. Dabei wird sichtbar, dass Begrifflichkeiten wie ‚eine Welt‘ oder ‚Weltgesellschaft‘, ‚Globalisierung‘ oder ‚weltweite Vernetzung‘ sowie die Anforderung ‚einen Beitrag auf dem Weg zu einer gerechten, friedlichen und nachhaltigen Welt‘<sup>30</sup> zu leisten in den meisten Konzeptionen auftauchen.<sup>31</sup> Allerdings macht Bühler auch sichtbar, dass es fundamentale Unterschiede zwischen den verschiedenen Ansätzen gibt.

Die sogenannte ‚*Ausländerpädagogik*‘ hat in den 60er Jahren in Deutschland ihren Ursprung im Engagement von (weiblichen) Freiwilligen, die sich um die Kinder damaliger Gastarbeiter\_innen kümmerten und somit ihr schulisches Vorankommen förderten. Dieser Ansatz scheint auf den ersten Blick mit der deutschen Integrationspolitik zu harmonieren, betrachtet man ihn jedoch genauer, wird sichtbar, dass es sich dabei um eine Art ‚Sonderpädagogik‘ für Kinder mit Migrationshintergrund handelt. Dabei ist unter anderem kritisch zu betrachten, dass hierbei kein Perspektivenwechsel stattfindet: Für uns als ‚Einheimische‘ gibt es in diesem Konzept nichts zu lernen, geschweige denn, etwas in unserem Handeln und Denken zu verändern oder aufzugeben.<sup>32</sup> Diesem Ansatz liegt eine nationalstaatliche Perspektive zu Grunde und nicht die Idee einer universellen Kultur oder einer Welterziehung.<sup>33</sup>

Das Konzept der ‚*Entwicklungspädagogik*‘ oder der ‚*Dritte-Welt-Pädagogik*‘ hat seine Wurzeln in einer Forschungsrichtung, die einen Fokus auf die Verbesserung der Bildungsprobleme in ‚Entwicklungsländern‘ legte. Außerdem hielt der ‚Hilfsgedanke‘, als Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen für notleidende Völker Einzug in die Bildungslandschaft.<sup>34</sup> Erst ab Ende der 60er Jahre fand parallel zur Erlangung der Souveränität vieler kolonialisierter Staaten, des Vietnam-Krieges und der damit verbundenen ideologiekritischen Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsdiskurs, eine Neuorientierung des Begriffes ‚Entwicklung‘ statt.<sup>35</sup> So gründet sich das Konzept auf der Einsicht, dass es nicht ausreicht, im Rahmen von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ im Globalen Süden Veränderungen durchzusetzen, sondern

---

<sup>29</sup> Er subsummiert unter interkultureller Pädagogik die Konzepte der Ausländerpädagogik, der bikulturellen Pädagogik, der Entwicklungspädagogik, des antirassistischen Lernens, der interkulturellen Erziehung und des Globalen Lernens. Vgl. Bühler (1996), S. 179.

<sup>30</sup> Ebd. S. 180.

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S. 179 ff.

<sup>32</sup> Vgl. ebd. S. 181.

<sup>33</sup> Vgl. Seitz (2002a), S. 347.

<sup>34</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 11.

<sup>35</sup> Vgl. Seitz (2002a), S. 349 f und vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 11.

fokussiert dabei nun auch die Veränderung der politischen Rahmenbedingungen und die Grundeinstellungen der Menschen im Globalen Norden.<sup>36</sup>

Der Begriff des *interkulturellen Lernen* wurde ab Mitte der 80er Jahre in den Bildungsdiskurs integriert. Das Konzept entstand aus einer verstärkten Differenzierung des Kulturbegriffs in der damals aktuellen Diskussion. So wurde festgestellt, dass es durchaus auch von Menschen anderer ‚Kulturen‘ etwas zu lernen gab, da alle Bewohner\_innen der Welt zum kulturellen Erbe der Menschheit beigetragen haben.<sup>37</sup> Bühler (1996) merkt hierbei an, dass es durchaus fraglich ist ob der „fantasievolle, kreative Umgang mit den Lebenswelten von Kindern aus anderen Kulturen ausreichen wird, um mehr Empathie gegenüber Fremdem und Fremden zu erreichen“<sup>38</sup> und auch Nestvogel (2002) beschreibt treffend, dass es beim interkulturellen Lernen häufig nur darum geht, sich ohne Reflexion über die eigene Position im Gefüge, Wissen über ‚fremde‘ Kultur anzueignen. Diese Deutung durch die eigene ‚kulturelle‘ Brille kann Stereotype fördern.<sup>39</sup> Krupka (2002) stellt dar, wie interkulturelles Lernen in einem Zusammenspiel von Fremdwahrnehmung, Macht, Differenzierung und Kulturdifferenz steht.<sup>40</sup> So soll interkulturelles Lernen das Verständnis der eigenen und der ‚fremden‘ Lage erweitern, die Handlungsfähigkeit der Beteiligten erhöhen, vorhandene Machtgefälle in Bewegung bringen, die Kontaktfläche zwischen den Beteiligten ausweiten, Verbindungen zwischen ihnen herstellen und die Verständigungsfähigkeiten zwischen ihnen erweitern.<sup>41</sup> Albert und Essinger (2005) verknüpfen in ihrem Beitrag zum interkulturellen Lernen den Ansatz mit einem Prozess des antirassistischen Lernens. Grund dafür ist, dass es dem Konzept nicht gelang *weiße* und eurozentrische Dominanzstrukturen zu überwinden. So konnte interkulturelles Lernen als ein Lernen zwischen Mehrheiten und Minderheiten verstanden werden, das zwar auf das kulturelle Erbe der Minderheiten Bezug nahm, jedoch das der Mehrheitsgesellschaft außer Acht ließ. Doch genau in diesem Erbe sind die strukturelle *weiße* Dominanz sowie ein (unter-

---

<sup>36</sup> Vgl. Bühler (1996), S. 181.

<sup>37</sup> Vgl. Bühler (1996), S. 181 f und Scheunpflug und Schröck (2000), S. 11.

<sup>38</sup> Bühler (1996), S. 181.

<sup>39</sup> Vgl. Nestvogel (2002), S. 36 und vgl. Kapitel 2.2.4.3. *Darstellung von Kultur*

<sup>40</sup> Vgl. Krupka (2002), S. 97. Als Ausgangspunkt für die Diskussion von verschiedenen Erscheinungsformen von Kultur verweist der Autor auf die *Eigen-fremd-Relation*. Ist diese stabil, so sind es auch Austauschprozesse, Machtgefälle sowie etablierte Formen der Grenzpflege. Sobald sie jedoch ihre Stabilität verliert, werden interkulturelle Prozesse in Gang gesetzt. Das heißt, neue Gruppen bilden sich und es muss neu über Ausgrenzungsprozesse verhandelt werden. Dabei werden „intersubjektive Voraussetzungen handlungsimmanenter Urteile [...] als solche erkennbar [...] es kommt zu einer Dislozierung der Identität und damit zu einer Herausforderung der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Krupka (2002), S. 97) Kurz gesagt, es kommt zu einem Umdefinieren sozialer Prozesse. Interkulturelles Lernen spielt hierbei als Teil der interkulturellen Prozesse eine Rolle: Wahrheiten werden in Frage gestellt, neu definiert und durch die Verschiebung der *Eigen-fremd-Relation* erscheinen ‚Fremde‘ plötzlich als potentielle Ko-Subjekte.

<sup>41</sup> Vgl. Krupka ebd. S. 102 ff.

schwelliger) Nationalismus und Rassismus verankert.<sup>42</sup> So schlagen die Autor\_innen eine Veränderung des Konzepts des interkulturellen Lernens vor, das intra-kulturell ausgerichtet ist. Da individuelle und kollektive Wertmaßstäbe Produkte von Verallgemeinerung sind, soll das interkulturelle Lernen intra-kulturell eine Analyse der Beziehungen zwischen den Wertmaßstäben leisten. Das heißt, es geht um eine Bewusstmachung und Akzeptanz des eigenen Standorts.<sup>43</sup>

Das Konzept der *Friedenspädagogik* legt einen größeren Fokus auf die Bereiche der konstruktiven Konfliktbearbeitung, der Versöhnungsarbeit und der Förderung von Empathie, wobei sich die Lehre am Grundsatz der Gewaltfreiheit orientiert.<sup>44</sup>

Abschließend sei nun noch das Konzept der *ökologischen Bildung* erwähnt, welches seit den 90er Jahren ebenfalls eine engere Ausrichtung an der entwicklungspolitischen Komponente aufzeigt. Hierbei wird vor allem drauf hingearbeitet, einen Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Globalen Norden und den ‚Entwicklungsmöglichkeiten‘ im Globalen Süden aufzudecken.<sup>45</sup>

Die oben genannten Konzepte, bzw. der Begriff der *entwicklungspolitischen Bildung* finden sich heute in seinen Grundideen und Strukturen auch in den verschiedenen Konzeptionen des Globalen Lernens wieder. Erst zu Beginn der 90er Jahre, wird der Begriff Globales Lernen als Versuch der Zusammenführung der Konzepte der *entwicklungspolitischen Bildung*, der *Umweltbildung* und des *interkulturellen Lernens* in Deutschland schrittweise etabliert. Hierbei ist anzumerken, dass der Begriff *Global Education* im anglo-amerikanischen Bereich schon seit den 70er Jahren in praktischen und theoretischen Beiträgen zu finden ist.<sup>46</sup> In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ausschließlich das Konzept des Globalen Lernens in Deutschland behandelt. Ein Blick auf die Thematik aus der internationalen Perspektive wäre zwar äußerst interessant, würde jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

### **2.1.2. Anwendungsbereiche des Globalen Lernens**

Anwendungsbereiche der Konzepte des Globalen Lernens liegen hauptsächlich in der klassischen Schularbeit. Dennoch findet man sie auch in der freien Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Erwachsenenbildung.<sup>47</sup> In den letzten Jahren wurden die Konzepte des Globalen Lernens verstärkt im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und Begleitung von Freiwilligen

---

<sup>42</sup> Vgl. Albert und Essinger (2005), S. 396.

<sup>43</sup> Vgl. ebd. S. 399 ff.

<sup>44</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 12.

<sup>45</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 12.

<sup>46</sup> Vgl. Seitz (2002b), S. 50.

<sup>47</sup> Vgl. Trisch (2005)

für ihren Auslandsaufenthalt eingesetzt. Die Freiwilligen sollen dabei „durch tatkräftiges Handeln lernen“ und Kompetenzen erwerben, die „in Zeiten der Globalisierung für junge Erwachsene erforderlich seien“<sup>48</sup>. Ein Verbindungsglied zwischen schulischem Globalem Lernen und Globales Lernen durch einen Freiwilligendienst, sind die sogenannten Rückkehrer\_innen-Programme:<sup>49</sup> Ehemalige Freiwillige werden nach ihrem Engagement in einem Land des Globalen Südens motiviert, sich auch in ihrem Heimatland weiterhin zu engagieren und ihre Erfahrungen und Kenntnisse in Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen an Schüler\_innen weiterzugeben. Weitergehend werden die Rückkehrer\_innen (auch Multiplikator\_innen genannt) ebenfalls in der pädagogischen Begleitung von zukünftigen Freiwilligen eingesetzt.<sup>50</sup> Ebenso vielfältig wie die Anwendungsbereiche des Globalen Lernens sind die Konzepte des selbigen. Diese werden im folgenden Kapitel mit ihren jeweiligen Schwerpunkten vorgestellt. Der Versuch, die verschiedenen Konzepte des Globalen Lernens trennscharf darzustellen, kann jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da die Begriffsdefinitionen und Inhalte von den verschiedenen Autor\_innen oft schwammig und unbestimmt benutzt werden.

### 2.1.3. Konzepte des Globalen Lernens

Durch die voranschreitende Globalisierung in vielen gesellschaftlichen Bereichen ist die Welt unübersichtlicher geworden und die Komplexität von Problematiken ist gestiegen. Um auf diese Herausforderungen erfolgreich zu reagieren, ist dementsprechend eine Erhöhung der Eigenkomplexität notwendig. Anders gesagt, es wird notwendig, mehr und anders zu lernen. Globales Lernen kann als pädagogische Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung verstanden werden.<sup>51</sup> Seitz (2002) formuliert dazu treffend:

“im Zuge der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Pluralisierung der Schüler/innen, ihrer Einbindung in soziale Handlungszusammenhänge, die weit über nationale Grenzen hinaus reichen, wie auch unter dem Eindruck der globalen Entwicklungskrisen, welche die Menschen zu einer unfreiwilligen Schicksalsgemeinschaft verbinden, erweist sich das Programm einer staatsbürgerlichen Erziehung als überholt.“<sup>52</sup>

So stehen die Konzepte des Globalen Lernens heute vor der Herausforderung, die komplexen Probleme der ‚Weltgesellschaft‘ adäquat zu durchdenken und umzusetzen, wobei guter Wille oft nicht ausreichend ist.<sup>53</sup>

---

<sup>48</sup> Schleich (2011), S. 350. Diese Kompetenzen sind: interkulturelle Kompetenz, Sprachkompetenz, die Kompetenz der Kooperation und der sozialen Verantwortung.

<sup>49</sup> Vgl. Stern (2011b) und vgl. Baur (2009).

<sup>50</sup> Diese Rückkehrer\_innen bzw. Multiplikator\_innen bilden die Zielgruppe, die in den Interviews für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit befragt wurden.

<sup>51</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 8 ff.

<sup>52</sup> Seitz (2002b), S. 48.

<sup>53</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 13.

Es werden zwei verschiedene konzeptionelle Strömungen im Globalen Lernen sichtbar: Das handlungstheoretische Paradigma, sowie das evolutions-/systemtheoretische Paradigma. Im Folgenden werden die Konzepte des Globalen Lernens dargestellt und den verschiedenen Paradigmen zugeordnet.

### **2.1.3.1. Die Konzeptionen des Globalen Lernens im Rahmen des handlungstheoretischen Paradigmas**

Das handlungstheoretische Paradigma geht auf ein ganzheitliches holistisches Weltbild zurück.<sup>54</sup> Das bedeutet, dass das Interesse vieler Wissenschaftler\_innen und Lernenden nicht mehr in geschlossenen (z.B. in exakt determinierten naturwissenschaftlichen Disziplinen), sondern in offenen und dynamischen Systemen liegt. Die Natur und das Universum werden nicht mehr als Maschinen begriffen, sondern als Systeme, welche durch Rückkopplung zwischen ihren Elementen und ihrer Umwelt gekennzeichnet sind. Dies beinhaltet auch das kritische Hinterfragen von (,westlich‘ geprägten) Theorien und die vorurteilsfreie Annäherung an eine komplexe, verantwortungsbewusste, manchmal spirituelle Weltsicht.<sup>55</sup> Grundsätzlich wird angenommen, dass gesellschaftliche Veränderung durch Bildung machbar ist.<sup>56</sup> Konzepte des Globalen Lernens, die sich im Rahmen des *handlungstheoretische Paradigmas* situieren, sind von Bühler (1996) und Selby (1999). Allerdings spiegeln sich die Grundideen auch in dem Positionspapier von VENRO aus dem Jahr 2000 wieder.

#### *Das Globale Lernkonzept von Selby (1999)*

Selby (1999) übt in Anlehnung an das handlungstheoretische (bzw. holistische) Paradigma Kritik am naturwissenschaftlichen Weltbild und entwickelte dementsprechend ein vierdimensionales Modell des Globalen Lernens: (1) Die sogenannte *spatial dimension* (Dimension des Raumes) beschäftigt sich mit gegenseitigen Abhängigkeiten auf intra- und interpersonaler, lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Ebene.<sup>57</sup> Das Ziel ist es, die Welt nicht nur als Ansammlung von Staaten und Völkern zu sehen, sondern als voneinander abhängiges System.<sup>58</sup> (2) Die *issues dimension* (Dimension der Themen und Inhalte) beinhaltet die Betrachtung verschiedener Themen aus verschiedenen Blickwinkeln.<sup>59</sup> (3) Die *temporal*

---

<sup>54</sup> Vgl. Asbrand (2009), S. 22.

<sup>55</sup> Vgl. Bühler (1996), S. 20 ff.

<sup>56</sup> Vgl. Asbrand (2009), S. 22.

<sup>57</sup> Für den Menschen bedeutet das die Annahme einer wechselseitigen Verschränkung von Einflüssen auf kognitiver, emotionaler, körperlicher und spiritueller Ebene. Vgl. Ebd. S. 84 f.

<sup>58</sup> Vgl. Rathenow (2000), S. 333.

<sup>59</sup> Als Beispiel: Kann die Zerstörung der tropischen Regenwälder ausschließlich unter Umweltschutzgesichts-

*dimension* (Dimension der Zeit) stellt einen dynamischen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dar und die (4) *inner dimension* (innere Dimension) als Mittelpunkt der vorgestellten Dimensionen, beschäftigt sich mit den verschiedenen Bewusstseinssebenen des Denkens, Fühlens und Handelns. Selby bezieht sich hierbei auf die Kritik an der hohen Bewertung von intellektuellen Fähigkeiten bei Schüler\_innen: Er sieht eine Lösung der allgegenwärtigen (Welt-)Krise nur darin, dass alle Bewusstseinssebenen miteinander verknüpft gedacht werden.<sup>60</sup>

#### *Das Globale Lernkonzept von Bühler (1996)*

Bühler (1996) erkennt im handlungstheoretischen Paradigma eine Abwendung vom exklusiven Denken (entweder/oder), um dieses durch eine inklusive Sichtweise (sowohl/als auch) zu ersetzen.<sup>61</sup> Dennoch braucht Globales Lernen beide Denkweisen, denn ein Handeln ist nur dann möglich, wenn im Vorfeld eine entweder/oder-Entscheidung getroffen wurde. Das Ziel Globalen Lernens, eine ‚globale Weltsicht‘ zu erreichen, geht bei Bühler einher mit der Diskussion des Begriffes ‚eine Welt‘. Für eine Beschreibung des globalen Kontextes ist dieser einerseits nicht angemessen, da er mit verschiedenen Interessen wie z.B. kultureller Hegemonie verknüpft ist, andererseits zeigt er aber auch durch seine Ambivalenz wie wichtig bestimmte Kompetenzen (z.B. Allgemeinwissen, reflektierter Umgang mit Erfahrungen, Differenzierungen etc.) sind, um eine ‚globale Weltsicht‘ zu erlangen. So braucht es, laut Bühler vier Dimensionen um das Ziel Globalen Lernens zu erreichen: Globale Verantwortung, den globalen Erkenntnismodus (Vernetzung von inklusivem und exklusivem Denken), die Fähigkeit für Globalität (Umgang mit Komplexität, selbstkritische Wahrnehmung von Prozessen der Globalisierung) und den globalen Lernmodus (ganzheitliches/holistisches Lernen).<sup>62</sup>

#### **2.1.3.2. Die Konzeption des Globalen Lernens im Rahmen des evolutionstheoretischen Paradigmas**

Das evolutions-/systemtheoretische Paradigma basiert auf einer Analyse von Globalisierung, welche diese als Entwicklung zur ‚Weltgesellschaft‘ beschreibt. Das beinhaltet eine Komplexitätssteigerung der Welt im Zuge der voranschreitenden Globalisierung. Wissen verliert immer schneller seine Bedeutung und im Zuge des sozialen Wandels stößt ‚Fremdes‘ und ‚Ver-

---

punkten gesehen werde, oder spielen auch Menschenrechte oder ökonomische Interessen eine Rolle? Vgl. Rathenow (2000), S. 335.

<sup>60</sup> Vgl. Rathenow (2000), S. 335 f und vgl. Trisch (2005), S. 84 ff.

<sup>61</sup> Vgl. Bühler (1996), S. 20 ff.

<sup>62</sup> Vgl. Trisch (2005), S. 118.

trautes‘ im Nahbereich aufeinander.<sup>63</sup> Menschen jedoch sind in ihrer spontanen Problemlösefähigkeit auf Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert. Durch abstrakte Kognition und Kompetenzerwerb ist es ihnen aber auch möglich mit globalen Problematiken und Thematiken umzugehen.<sup>64</sup> Das Konzept des Globalen Lernens von Scheunpflug/Schröck (2000) situiert sich im Rahmen des evolutionstheoretischen Paradigmas. Weitergehend findet dich seine Leitidee aber auch im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung* des BMZ (2007).

#### *Das Globale Lernkonzept von Scheunpflug/Schröck (2000)*

Scheunpflug und Schröck (2000) sehen Globales Lernen ausschließlich als Kompetenzerwerb.<sup>65</sup> Die sogenannte Komplexität in der ‚Weltgesellschaft‘ zeigt sich hauptsächlich in Problemen, die aus drei Perspektiven sichtbar werden: Der sachlichen, der sozialen und der zeitlichen Perspektive.<sup>66</sup> Dabei wird die sachliche und die soziale Perspektive durch die zeitliche Perspektive, dem schnellen sozialen Wandel zusätzlich verstärkt: Wissen veraltet immer schneller und „Nichtwissen“ wächst schneller als „Wissen“.<sup>67</sup> Der Umgang mit diesen Problemen fällt den Autoren zufolge schwer, da Menschen aufgrund ihrer Evolution bei Problemlösungen auf ihre Erfahrungen im Nahbereich spezialisiert sind. Dem evolutionstheoretischen Paradigma folgend, ist es jedoch möglich, die neuen Herausforderungen durch Lernen zu meistern: Als Folge der Komplexitätssteigerungen in den verschiedenen globalen Bereichen, muss nun auch unsere Eigenkomplexität gesteigert werden.<sup>68</sup> Die pädagogische Reaktion auf die Anforderung der Erhöhung der Eigenkomplexität ist Globales Lernen. Ein didaktisches Modell nach dem evolutionstheoretischen Paradigma zu Globalem Lernen kann deshalb in vier Aspekte eingeteilt werden: Der thematische, bzw. sachliche Aspekt, der räumliche Aspekt, der soziale Aspekt und der zeitliche Aspekt. Folgende Tabelle gibt einen

---

<sup>63</sup> Vgl. Scheunpflug (2007), S. 2.

<sup>64</sup> Vgl. Asbrand (2009), S. 23 f.

<sup>65</sup> Dabei soll es darum gehen „Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten und zum Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität beizutragen.“ (Asbrand (2009), S. 20).

<sup>66</sup> Beispiele für die sachliche Perspektive sind einmal das exponentielle Bevölkerungswachstum in Ländern des Globalen Südens. Dazu kommen das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs der Länder im Globalen Norden, die Globalisierung der Wirtschaft sowie Migration und Flucht. In der sozialen Perspektive stoßen die oben genannten ‚sachlichen‘ Probleme in verschiedenen Lebenswelten aufeinander: War früher das Vertraute in der Nähe und ‚das Fremde‘ in Entfernung angesiedelt, so finden wir heute ‚fremde‘ Lebenswelten auch in unserer unmittelbaren Umgebung und ‚vertraute‘ Lebensaspekte an räumlich entfernten Orten. (Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 6 f).

<sup>67</sup> Ebd. S. 6.

<sup>68</sup> Dies kann zum Beispiel bedeuten, sachliche Widersprüche auszuhalten, unterschiedliche Menschen und unterschiedliche Lebensstile kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren, die Vergrößerung eines Repertoires von Verhaltensmöglichkeiten, Empathie zu üben etc. Vgl. ebd. S. 7.

Überblick über die Bereiche sowie die Folgen und Ziele bezüglich der vier Aspekte Globalen Lernens.

Tabelle 1: Die vier Aspekte Globalen Lernens

	<b>Thematischer/ sachlicher Aspekt</b>	<b>Räumlicher Aspekt</b>	<b>Sozialer Aspekt</b>	<b>Zeitlicher Aspekt</b>
<b>Bereiche</b>	Vermittlung von Themenfeldern, die sich mit weltweiten Zusammenhänge und Interdependenzen von Ökonomie und Ökologie, sozialer Entwicklung oder Politik auf einer fachlichen Ebene beschäftigen <sup>69</sup> → Fachwissenschaften, Gesellschaftstheorie <sup>70</sup>	Lokale, regionale, nationale und globale Zusammenhänge <sup>71</sup>	Erwerb von Kompetenzen <sup>72</sup> → Erkennen, Bewerten, Handeln! <sup>73</sup>	Schneller sozialer Wandel, Vorausschauend zukünftige Entwicklungen abschätzen. <sup>74</sup>
<b>Folgen/ Ziele</b>	→ Die Beurteilung des eigenen Handelns und Fragen der Solidarität werden neue ausgelotet und Verstehenshorizonte und Handlungsperspektiven erarbeitet. Es geht um eine Bearbeitung unter dem Leitbild ‚globale Gerechtigkeit‘ → Systembewusstsein <sup>75</sup>	→ „Global denken, lokal handeln“ <sup>76</sup> → Entwicklungsfragen sind nicht nur Probleme der ‚dritten Welt‘, sondern der Kontext der weltgesellschaftlichen Strukturen ist wichtig → Abkehr von „paternalistischen Entwicklungshilfe-Denken“ <sup>77</sup> → Perspektivbewusstsein <sup>78</sup>	→ Umgang mit einer komplexen, interdependenten und konfliktgeladenen Welt.	→ Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen, Umgang mit ‚Nichtwissen‘ <sup>79</sup>

Quelle: eigene Darstellung

<sup>69</sup> Zum Beispiel: Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder, Geschichte der Globalisierung, Produktion, Handel und Konsum, Landwirtschaft und Ernährung, Gesundheit und Krankheit, Bildung, etc. (Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 6, Lang-Wojtasik und Scheunpflug (2005), S. 5 und vgl. BMZ (2007a), S. 80.

<sup>70</sup> Vgl. Seitz (2002a), S. 39.

<sup>71</sup> Vgl. Asbrand (2009), Grundmann (2011) und Lang-Wojtasik und Scheunpflug (2005)

<sup>72</sup> Das bedeutet: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenz: Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 16 f.

<sup>73</sup> *Erkennen* gliedert sich dabei in die Bereiche: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen. Die Kompetenz *Bewerten* wird durch „Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme und Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen“ definiert, *Handeln* wird näher beschrieben als „Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel und Partizipation und Mitgestaltung“ BMZ (2007a), S. 77 ff.

<sup>74</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 6 f.

<sup>75</sup> Vgl. Asbrand (2009) und vgl. Seitz (2002a), S. 402.

<sup>76</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 16.

<sup>77</sup> Vgl. VENRO Dezember (2000), S. 10.

<sup>78</sup> Vgl. Seitz (2002a), S. 402.

<sup>79</sup> Vgl. Scheunpflug und Schröck (2000), S. 6 f.

Der soziale Aspekt, beziehungsweise die Aneignung von Kompetenzen wird vor allem in der evolutionstheoretisch geprägten Ausarbeitung des BMZ *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung* betont.<sup>80</sup>

Zusammenfassend lässt sich nun festhalten, dass Globales Lernen bei den Schüler\_innen ein Systembewusstsein, ein Perspektivbewusstsein, den Umgang mit einer komplexen und interdependenten Welt sowie eine Offenheit für neue Entwicklungen anregen kann, wie folgende Definition Globalen Lernens von Scheunpflug und Schröck (2000) zeigt:

„Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um.“<sup>81</sup>

### **2.1.3.3. Zwischen handlungs- und evolutionstheoretischem Paradigma: Das Globale Lernkonzept von Seitz (2002)**

Seitz (2002) positioniert sich mit seiner Konzeption Globalen Lernens zwischen dem handlungstheoretischen und evolutionstheoretischen Paradigma. Nach dem evolutionstheoretischen Paradigma stehen Bildungssysteme oft zwischen der ‚Staatenwelt‘ und der ‚Weltgesellschaft‘ und sind somit einem verstärkten Globalisierungsdruck ausgesetzt. Hierbei wird Globalisierung zur pädagogischen Herausforderung<sup>82</sup>, um Schüler\_innen zu den Kompetenzen und Einstellungen zu verhelfen, die sie zur Orientierung in einer Welt brauchen, welche von globaler Vernetzung, sozialen Beziehungen und von grenzüberschreitenden, gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist.<sup>83</sup> Der Autor stellt sich daraufhin die Frage, welche sozialwissenschaftliche Theorie es leisten kann, einen globalen sozialen Wandel hinreichend zu beschreiben und welches Gesellschaftsmodell auch für eine pädagogische Neuorientierung eine Hilfestellung sein kann. Laut Seitz leistet der system- und evolutionstheoretische Ansatz eine umfassende Analyse der Gesellschaft in einer globalen Dimension, d.h. in einer ‚Weltgesellschaft‘.<sup>84</sup> Die ‚Weltgesellschaft‘ wird als Kontext beschrieben, in dem Bildung stattfindet und Erziehung als gesellschaftliches Funktionssystem selbst Globalisierungsprozesse vollzieht.

---

<sup>80</sup> Vgl. BMZ (2007a)

<sup>81</sup> Scheunpflug und Schröck (2000), S. 10.

<sup>82</sup> Dies beinhaltet folgende Problemfelder: eine Veränderung der Lebenswelten und Erziehungswirklichkeiten, Disparitäten im Welt-Erziehungssystem, Rückwirkungen der Globalisierung auf das Bildungswesen, die Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Entstehung und Bewältigung von Folgeproblemen der Globalisierung sowie der Beitrag von Bildung zur Gestaltung einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgesellschaft. Vgl. Seitz (2002a), S. 453.

<sup>83</sup> Vgl. Seitz (2002a) S. 452 ff.

<sup>84</sup> Der Ansatz geht auf Elemente der Gesellschaftstheorie Niklas Luhmanns zurück, in der das Paradigma einer ‚Weltgesellschaft‘ am konsequentesten entfaltet wird. Vgl. ebd. S. 453

Das bedeutet, ‚Weltgesellschaft‘ ereignet sich in jeder konkreten Interaktion und konstituiert sich über die rekursive Vernetzung lokaler Ereignisse.<sup>85</sup> Gleichzeitig ist die Erziehungswissenschaft der Globalisierung ebenfalls ausgesetzt. Im Bildungsbereich zeigt sich dies konkret an der Entgrenzung von Handlungsräumen und der Verdichtung von sozialen Interdependenzen.<sup>86</sup> Um sich Handlungsräumen und globalen Beziehungen anzunähern, ist es notwendig verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dies beinhaltet jedoch auch das selbstreflektierte Wissen, dass die globale Perspektive im Globalen Lernen keinen Blickwinkel ausweisen kann, der standortunabhängig ist. Kurzum, „eine globale Anschauungsweise darf nicht in einem hegemonialen Universalismus münden, der eine spezifische Weltsicht und eine partikuläre Interessenlage zum Anliegen der gesamten Menschheit verklärt“<sup>87</sup>. Dies wiederum setzt eine Didaktik Globalen Lernens voraus, die es leisten kann mit Differenzerfahrungen konstruktiv umzugehen. Hierbei ist allerdings die Anerkennung von ‚Differenzen‘<sup>88</sup> der Ausgangspunkt. Diese Anerkennung soll jedoch nicht als solche verstanden werden, die nationale Identitäten stärkt, sondern als Gegenstück zu konventioneller Gruppen- und Nationenbildung, aus der eine weltbürgerliche Solidarität erwachsen kann.<sup>89</sup> Der Autor betont allerdings, dass die oben erklärte evolutionäre Logik der ‚Weltgesellschaft‘ mit einem Korrektiv einer ethisch begründeten politikrechtlichen Ordnung ergänzt werden sollte.<sup>90</sup> So formuliert Seitz dem handlungstheoretischen Paradigma folgend, das Ziel Globalen Lernens als verantwortliches

---

<sup>85</sup> Um Bildungsprozesse innerhalb des Ansatzes beschreiben zu können, wird eine fundierte Definition des Begriffs ‚Weltgesellschaft‘ vorausgesetzt. Dieser sollte dabei über die bloße Anhäufung spezifischer Globalisierungsprozesse hinausgehen, aber gleichzeitig auch von normativ aufgeladen Idealtypen einer Weltordnung Abstand nehmen. Das heißt, ihm sollte ebenfalls ein mehrdimensionaler, kognitiver und konstruktiver Globalisierungsbegriff zugrunde liegen (Vgl. ebd. S. 457 ff). Kurzum, Globalisierung lässt sich durch räumliche Ausdehnung, sachliche Verdichtung und zeitliche Beschleunigung charakterisieren (Vgl. ebd. S. 67 ff). Diesem Schema folgend definiert Seitz nun ‚Weltgesellschaft‘ als System mit drei Ebenen: Die Sachdimension, die sich mit der Komplexität und Ausdifferenzierung der ‚Weltgesellschaft‘ beschäftigt, die Sozialdimension, als Integration der verschiedenen Teilsysteme in die ‚Weltgesellschaft‘ und die Zeitdimension, welche Entwicklungs- und Lernprozesse aus evolutionärer Perspektive beschreibt (Vgl. ebd. S. 113 ff).

<sup>86</sup> Vgl. ebd. S. 455 ff.

<sup>87</sup> Ebd. S. 460.

<sup>88</sup> Mit ‚Differenzen‘ sind hierbei beispielsweise die verschiedenen ökonomischen und sozialen Ausgangsbedingungen der Menschen in der ‚Weltgesellschaft‘ gemeint. Ein Beispiel dafür ist die Kritik an der Umweltverschmutzung in Ländern des Globalen Südens. Das heißt, es ist leicht über Umweltverschmutzung zu urteilen, wenn man sich selbst in einer privilegierten Position befindet, ein Dach über dem Kopf hat, eine ökonomische Grundsicherung sein Eigen nennt bzw. womöglich ein überdurchschnittliches Einkommen vorweisen kann und sich somit biologisch angebaute Nahrungsmittel oder ein Elektroauto leisten kann.

<sup>89</sup> Diese weltbürgerliche Solidarität stützt sich jedoch nicht auf Sympathie, sondern auf ein weltbürgerliches Verantwortungsbewusstsein und auf abstrakte Gerechtigkeitsprinzipien. Somit sind auch affektiv gestiftete Gemeinschaften, wie ‚eine Welt‘ im Großen und Ganzen nur als hegemoniale Projekte vorstellbar. (Vgl. ebd. S. 461).

<sup>90</sup> Vgl. Lang-Wojtasik (2003), S. 297.

Handeln in der ‚Weltgesellschaft‘ im Sinne des Leitbilds globaler Gerechtigkeit.<sup>91</sup> Abschließend definiert er Globales Lernen folgendermaßen:

„Globales Lernen möchte Menschen dazu befähigen und dazu ermutigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst teilzuhaben. Es zielt auf eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlauben, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen, und dazu befähigen, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen“<sup>92</sup>

#### **2.1.4. Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens**

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Konzepte zu Globalen Lernen vorgestellt wurden, sollen nun im Folgenden auf die Grenzen und Chancen des Globalen Lernens eingegangen werden. Dabei soll aufgezeigt werden, wo noch Forschungsbedarf besteht bzw. inwiefern die vorliegende Arbeit dazu ihren Beitrag dazu leisten möchte.

##### *Grenzen der wissenschaftlichen Debatte um Globales Lernen und offene Fragen*

Grundmann (2011) und Scheunpflug/Upheus (2010) kritisieren an den vorliegenden Kompetenzmodellen des Globalen Lernens die fehlende empirische Basis. So gibt es kaum wissenschaftliche Studien, die beweisen, welche Kompetenzen und auf welche Art diese von den Schüler\_innen im Globalen Lernen erworben werden.<sup>93</sup> An diese Kritik schließt sich die Debatte um die Entwicklung einer Qualitätssicherung im Bereich des Globalen Lernens an.

Allerdings ist die Evaluation von Kompetenzmodellen nicht der einzige Bereich, in dem eine wissenschaftliche Auseinandersetzung ein Desiderat darstellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt bezüglich der Kritik an der einseitigen Evaluation von Globalen Lernangeboten bezieht sich darauf, dass die Erträge Globalen Lernens nicht nur durch den Kompetenzerwerb der Schüler\_innen definiert werden, sondern auch stark von der Qualität des Angebots abhängen. Das bedeutet die Einstellung, Motivation und Kenntnisstand der Lehrperson sind hierbei ausschlaggebend für den Lerneffekt der Schüler\_innen.

Trotz der Wichtigkeit bezüglich der Einstellung und des Wissensstands der Lehrperson im Globalen Lernen, sind in diesem Bereich kaum empirische Forschungsergebnisse zu finden. Es zeigt sich, dass einmal eine Forschungslücke im Bereich des Globalen Lernens im schuli-

---

<sup>91</sup> Vgl. Asbrand (2009), S. 23.

<sup>92</sup> Seitz (2002b), S. 18.

<sup>93</sup> Eine der wenigen Studien, die sich mit dem Kompetenzerwerb im Globalen Lernen beschäftigt, ist die von Rieckmann (2012). Er untersucht, „welche individuellen Schlüsselkompetenzen [...] von Bedeutung [sind], um zentrale Probleme der Weltgesellschaft verstehen und diese im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestalten zu können“ (Rieckmann (2012), S. 16) und legt dabei auch einen Fokus darauf, ob es Unterschiede in den Schlüsselkompetenzen in Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens gibt. Mit Hilfe der Delphi-Methode (zur Methode vgl. ebd. S. 66-70) untersucht er, welche Kompetenzen von Expert\_innen als wichtig angesehen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass 19 Schlüsselkompetenzen sowohl von Expert\_innen im Globalen Norden als auch im Globalen Süden als wichtig empfunden werden (vgl. ebd. S. 165).

schen Kontext vorliegt, die sich auf die Evaluation der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bezieht.<sup>94</sup> Andererseits fehlt es im Bereich der Fortbildungen von Rückkehrer\_innen internationaler Freiwilligendienste, die sich z.B. im Rahmen von *Bildung trifft Entwicklung* im Bereich des Globalen Lernens engagieren, ebenfalls an empirischen Ergebnissen. Die einzige deutsche Studie, die sich empirisch mit der Thematik im schulischen Kontext beschäftigt hat, ist von Obermeier und Schrüfer (2009), die Lehramtsstudierende zu ihren subjektiven Theorien zu den Ursachen von Hunger in Afrika befragt haben. Die Ergebnisse zeigten, dass es den Erklärungsansätze der zukünftigen Lehrer\_innen deutlich an Komplexität fehlt: So werden Ursachen für den Hunger fast ausschließlich im Land selbst gesucht (fehlende Industrie, Klima, Überbevölkerung etc.), anstatt die globalen Zusammenhänge, wie die Weltwirtschaftsordnung zu thematisieren.<sup>95</sup>

Bezüglich der empirischen Überprüfung im Bereich Fort- und Weiterbildung von Rückkehrer\_innen, liegt einmal die Evaluationsstudie des Programms *Bildung trifft Entwicklung* des DED vor. Hierbei hat sich anhand der Analyse von Fokusgruppenworkshops und Telefoninterviews herauskristallisiert, dass es einmal für alle Referent\_innen eine Checkliste geben sollte, die Mindeststandards zur Durchführung von Veranstaltungen enthält und auf Reflexions- und Fortbildungsmöglichkeiten hinweist. Außerdem sollte zwischen aktiven und weniger aktiven Referent\_innen unterschieden werden. Die aktiveren Lehrpersonen sollen dabei zu sogenannten „QualitätsreferentInnen“<sup>96</sup> ausgebildet werden, für die ein Besuch von mehreren Basisseminaren sowie regelmäßige Auffrischungen obligatorisch sein sollte. Zu dem spezifischen Inhalt dieser Seminare und der Mindeststandards zur Durchführung von Veranstaltungen wurden keine Vorschläge gemacht.

Die Evaluation zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Rückkehrer\_innen im Rahmen von *weltwärts*, legt ebenfalls kaum einen Fokus auf die Inhalte der Bildungsarbeit, sondern legt ihn verstärkt auf die Motivationsstruktur der Freiwilligen für ein nachfolgendes Engagement sowie auf die Bereiche, in die sie eingesetzt werden. Hauptsächlich werden die Rückkehrer\_innen in die pädagogische Vor- und Nachbereitung zukünftiger Freiwilliger eingesetzt.<sup>97</sup> Im Bereich der pädagogischen Aus- und Weiterbildung der Freiwilligen für ihren Einsatz, bieten etwa 40% der Entsendeorganisationen Seminare an, in denen *weltwärts*-

---

<sup>94</sup> Vgl. Scheunpflug und Uphues (2010), S. 84.

<sup>95</sup> Vgl. Obermaier und Schrüfer (2009)

<sup>96</sup> Grobbauer/Höck/Krier (2007), S. 48.

<sup>97</sup> 82% der Entsendeorganisationen mit mehr als 44 Entsendungen binden Rückkehrerinnen und Rückkehrer in die Umsetzung ein. (Vgl. Stern (2011b), S. 17).

Rückkehrer\_innen als Multiplikator\_innen geschult werden.<sup>98</sup> Hierbei waren die Inhalte dieser Seminare jedoch ebenfalls nicht Thema der Studie.

Die einzige Untersuchung, die sich mit den Inhalten der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen beschäftigt, ist eine aktuelle Studie von Walther (2013). Sie fragt dabei nach der inhaltlichen Gestaltung der pädagogischen Begleitseminare von Freiwilligen sowie danach, welche Lern- und Reflexionsprozesse damit initiiert werden sollen.<sup>99</sup> In der Analyse der Seminare setzt die Autorin vor allem einen Fokus auf den Umgang mit ‚Kultur‘ und *Transkulturalität*<sup>100</sup> von Seiten der Referent\_innen. Durch die Analyse von Expert\_inneninterviews kann sie herausfinden, dass das Verständnis von ‚Kultur‘ aus einer homogenen Sichtweise, im Sinne von ‚Nationalkultur‘, bis hin zu einem *transkulturellen* Verständnis von ‚Kultur‘ variiert.<sup>101</sup>

Es zeigt sich also, dass es bezüglich der Inhalte der Aus- und Fortbildungen von Multiplikator\_innen im Bereich des Globalen Lernens kaum Forschung bzw. Richtlinien für die Inhalte gibt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass durch eine fundierte Aus- und Fortbildung auch wichtige Reflexionsprozesse bei den Rückkehrer\_innen angestoßen werden, die sich dann in einer privilegiensensiblen Bildungsarbeit auswirken.

### *Chancen der wissenschaftlichen Debatte des Globalen Lernens*

Evaluationen Globalen Lernens haben bisher fast ausschließlich einen Fokus auf die didaktischen Methoden und die Bildungsmaterialien gelegt.<sup>102</sup> Dabei wurde von Personen und Vereinen, die sich mit Rassismuskritik im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit beschäfti-

---

<sup>98</sup> Vgl. ebd. S. 17 f.

<sup>99</sup> Vgl. Walther (2013), S. 4.

<sup>100</sup> Der Begriff der *Transkulturalität* geht auf Welsch zurück, der den bisherigen ‚Kulturbegriff‘ ablehnt und somit als „Neufassung des Kulturbegriffs den Begriff der Transkulturalität“ vorschlägt (Göhlich und Zirfas Jörg 2011, S. 71). Die Ablehnung des bisherigen ‚Kulturverständnisses‘ ergibt sich daraus, dass es selbst in den Konzeptionen der Inter- und Multikulturalität auf „sozialer Homogenisierung, ethnischer Fundierung, separatistischen Tendenzen und politisch fragwürdigen, nämlich chauvinistischen Konsequenzen“ basiert (ebd. S. 71). Vor allem in der Pädagogik bezieht sich ein transkultureller Ansatz darauf, dass Übergänge zwischen den ‚Kulturen‘ existieren. Das heißt, es werden einerseits die heterogenen Milieus in der Aufnahme- und Migrationskulturen beachtet, aber andererseits im Sinne des transkulturellen Ansatzes, die Menschen als ‚Weltbürger‘ gesehen, die die Übergänge zwischen den ‚Kulturen‘ fließend gestalten. Dabei sei allerdings angemerkt, dass der Ansatz unter gewissen Umständen Gefahr läuft, die Macht- und Ressourcenverhältnisse der globalen Welt außer Acht zu lassen und somit Ungerechtigkeiten reproduziert. (vgl. ebd. S. 72ff.) Im Bereich des Globalen Lernens kann der transkulturelle Ansatz bereichernd sein um „nachhaltige kulturelle Prozesse auf Augenhöhe zu initiieren“ (Walther 2013, S. 51), allerdings sollten hierbei im Bezug auf ‚Kultur‘ eher eine kritische Reflexion der eigenen Privilegien angestoßen werden, als den Aspekt der ‚eine Welt‘ zu sehr zu betonen. (vgl. ebd. S. 55 ff).

<sup>101</sup> Vgl. Walther (2013), S. 120 f.

<sup>102</sup> Scheunpflug (2010) merkt dazu kritisch an, dass Evaluation und Qualitätssicherung auch immer mit Macht verknüpft ist: „Wer besitzt die Definitionsmacht darüber, was ‚Qualität im Bildungswesen‘ bedeutet?“ (Scheunpflug und Uphues (2010), S. 74). Die Antwort darauf kann nur sein, dass die Wissenschaft nicht hinreichend legitimiert ist eine qualitative Debatte zu dominieren. Solche Fragen können nur in einem gesellschaftlichen Diskurs behandelt werden.

gen hauptsächlich kritisiert, dass in den Evaluationen der Bildungsmaterialien des Globalen Lernens „Rassismus-Reproduktionen offensichtlich kein Kriterium zur Qualitätssicherung darstellt“<sup>103</sup>. Stattdessen verweisen die Kritiker\_innen darauf, dass Lernbereiche im Globalen Lernen entweder deskriptiv oder analytisch ablaufen können. Bei der analytischen Herangehensweise wird sich die Frage gestellt: „Wer hat in diesem Produktions-, Handels- und Konsumprozess warum welche Rolle inne, welche Position nehme ich ein und wie finde ich das eigentlich?“<sup>104</sup>. Dies kann eine machtkritische und selbstreflektierte Herangehensweise implizieren. Ziel dieses Ansatzes sollte das Wissen über die eigene Person und die Verwobenheit in die Struktur der ‚Weltgesellschaft‘ sein.<sup>105</sup> Hierbei setzen rassismuskritische und postkoloniale Theorien an. Um die Macht- und Herrschaftsstrukturen in unserer Welt und die eigene Position darin verstehen zu können, ist es notwendig, sich mit der kolonialen Geschichte Europas und somit auch Deutschlands auseinander zu setzen und die damit verbundenen Machtgefälle zu betrachten. Da dies aber auch die schwierige Aufgabe impliziert, sich mit seinen eigenen Privilegien als *weiße\_r* Deutsche\_r zu beschäftigen, bleibt diese Thematik in der praktischen Umsetzung des Globalen Lernens doch oft nur auf einer deskriptiven Ebene.<sup>106</sup> Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass sobald die eigenen Verflechtungen in das System nicht beachtet werden, die Gefahr besteht, komplexe Inhalte zu vereinfachen und somit (subtile) Stereotype zu reproduzieren. Dabei wird schnell klar, dass das Thema Rassismus unbedingt Teil des Globalen Lernkonzepts sein sollte und das eigene Eingebunden sein als *weiße* Person in (alltags)rassistische Praxen und Strukturen zumindest angedacht werden sollte. Deswegen wird betont, dass es im Globalen Lernen nicht ausschließlich darum gehen sollte, ‚kulturelle‘ Begegnungen zu suchen und die scheinbar damit verbundenen ‚kulturellen Unterschiede‘ zu thematisieren, sondern stattdessen selbstkritisch Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der globalisierten Welt zu betrachten und zu analysieren.<sup>107</sup> Die vorliegende Arbeit versucht dazu einen Beitrag zu leisten, indem sie Globales Lernen aus einer rassismuskritischen und postkolonialen Perspektive analysiert.

### 2.1.5. Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Bereich des Globalen Lernens schwer abgrenzbar ist und eine einheitliche Definition des Globalen Lernens nicht existiert. Die verschiedenen Kon-

---

<sup>103</sup> Danielzik et al. (2013), S. 6.

<sup>104</sup> Geißler-Jagodzinski (2009), S. 42.

<sup>105</sup> Vgl. ebd.

<sup>106</sup> Vgl. Geißler-Jagodzinski (2009), S. 42 f.

<sup>107</sup> Vgl. Becker (2011), S. 135.

zeptionen des Globalen Lernens, siedeln sich zwischen dem handlungs- und dem evolutions-theoretischen Paradigma an. Die Anwendungsbereiche der Konzepte finden sich hauptsächlich im Bereich der schulischen Bildung, indem sie in die Lehrpläne integriert werden und im Bereich der außerschulischen Bildung, wie z.B. der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen sowie im Bereich eines Rückkehrer\_innenengagements, das einmal im schulischen Rahmen und andererseits erneut in der pädagogischen Vor- und Nachbereitung von zukünftigen Freiwilligen zum Tragen kommt.

Die Grenzen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Globalem Lernen zeichnen sich im Fehlen einer Qualitätssicherung der Lehrinhalte Globalen Lernens ab. Dies bezieht sich vor allem auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften<sup>108</sup>. Verknüpft man dieses Forschungsdesiderat mit einem rassismuskritischen und postkolonialen Ansatz, so wird sichtbar, dass eine selbstkritische Auseinandersetzung mit kolonialer Geschichte und der Reflexion von Privilegien als *weiße* Person eine obligatorische Voraussetzung sein sollte, um im Bereich des Globalen Lernens tätig zu sein. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern Multiplikator\_innen des Globalen Lernens die Gefahr erfassen, dass rassistische und neokoloniale Stereotype in der eigenen Bildungsarbeit reproduziert werden können und welche Faktoren für das Erkennen der oben genannten Problematik eine Rolle spielen. Um überhaupt zu erfassen, in welcher Weise sich rassistische und/oder neokoloniale und/oder eurozentrische Stereotypen im Globalen Lernen äußern können, soll im Folgenden zuerst eine ausführliche Kritik am Globalen Lernkonzept aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness Perspektive vorgenommen werden.

## **2.2. Rassismus- und postkoloniale Kritik am Globalen Lernen**

Wie im vorangegangenen Kapitel angedeutet, soll es in diesem Kapitel um eine (rassismus)kritische Betrachtung des Globalen Lernkonzepts gehen. Wo besteht die Gefahr Machtstrukturen zu verschärfen, anstatt diese aufzubrechen, wie in den meisten Globalen Lernkonzepten theoretisch verankert? Inwiefern wird eine wirkliche Auseinandersetzung mit der eigenen Position und den damit verbundenen Privilegien in der ‚Weltgesellschaft‘ geleistet? Wo kann ein realistischer Anspruch der ‚einen Welt‘ mit einem rassismuskritischen Ansatz vereinbart werden, bzw. wo liegen hierbei die Grenzen? Welche konkreten Probleme zeichnen

---

<sup>108</sup> Hierbei sind einmal Lehrer\_innen im Schulkontext gemeint und andererseits Multiplikator\_innen des Globalen Lernens in einem entwicklungspolitischen Kontext (z.B. Freiwilligendiensten), bzw. Rückkehrer\_innen, die in beiden Bereichen tätig sind.

sich im Bezug auf eine Praxis des Globalen Lernens ab und welche Lösungsstrategien können dafür entwickelt werden?

Im folgenden Kapitel sollen diese Fragen beantwortet werden, indem gezeigt wird, welche rassistischen und kolonialen Mechanismen greifen, wenn im Rahmen des Globalen Lernens über die Probleme ‚unserer Welt‘ gesprochen wird. Oft kommt es dazu, dass die Menschen, die in Ländern des Globalen Südens leben, zu ‚Hilflosen‘ gemacht werden, was oft direkt mit dem Zwang einhergeht, die Rolle ‚der Anderen‘<sup>109</sup> einzunehmen – jenen ‚Anderen‘, denen geholfen werden muss, sei es mit klassischer Entwicklungshilfe oder mit der Veränderung des Konsums hier im Norden. Wird nicht sehr sorgfältig auf die Kontextualisierung und Formulierung geachtet, so werden schnell rassistische und koloniale Stereotypen reproduziert.

Um diese Gefahr sichtbar zu machen, soll skizziert werden, was unter *Rassismus* in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Aufbauend auf diesen Erläuterungen, soll anschließend an den Begriff *Postkolonialismus* herangeführt werden und die Konzepte und Theorien zwei der wichtigsten postkolonialen Vertreter\_innen Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak vorgestellt werden. Das Thema *weiße Privilegien* spielt, wie zuvor schon erwähnt, auch beim Globalen Lernen eine Rolle. Deswegen gibt Kapitel 2.2.3. einen Überblick über das *Critical-Whiteness-Konzept*. Im Anschluss wird Globales Lernen zusammenfassend einer kritischen Analyse aus der rassismuskritischen, der postkolonialen und der Critical-Whiteness Perspektive unterzogen und diese Kritik in einen direkten Bezug zur Praxis gestellt. Dabei werden mögliche Praxisprobleme herausgearbeitet, die direkt mit möglichen Lösungsstrategien verknüpft werden.

### **2.2.1. Rassismus**

Was unter Rassismus verstanden wird, hängt entscheidend von der Perspektive auf Rassismus ab. Rassismus offenbart sich nicht nur in den rechtsradikalen Leitsprüchen von Nazis oder in sogenannten Stammtischparolen,<sup>110</sup> sondern er äußert sich aus der Perspektive von Menschen mit Diskriminierungserfahrung sehr real in alltäglichen Strukturen. Dies bedeutet, dass die Gesellschaft von verschiedenen wirksamen Rassismen durchzogen ist<sup>111</sup>, die für Menschen ohne Diskriminierungserfahrung oft nicht sichtbar sind, aber dennoch im Rahmen von Alltags- oder Kulturrassismus ihre machtvolle Wirkung entfalten. Der Bereich der (,entwicklungs‘)politischen Bildung stellt hierbei keine Ausnahme dar: Lehrende (aber auch Lernende)

---

<sup>109</sup> Siehe auch Kapitel 2.2.4.1. *Die Herstellung der ‚Anderen‘ – der Prozess des othering.*

<sup>110</sup> Vgl. Leiprecht (2001), S. 2 f und Danielzik u.a. (2013), S. 14.

<sup>111</sup> Vgl. Hall (2000), S. 11 ff.

in pädagogischen Bereichen haben oft bereits feste Vorstellungen zu Begriffen wie ‚Kultur‘, ‚interkultureller‘ Begegnung und Rassismus, auch wenn sie sich noch nicht explizit mit diesem Thema beschäftigt haben. Dieses verankerte Wissen, welches sich im Laufe der Zeit durch Medien und eigene Erfahrungen manifestiert hat, ist kritisch und in einem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Es reicht nicht aus, die Kenntnis einiger ‚kultureller‘ Gewohnheiten als Interpretationsgrundlage zu betrachten, um Menschen aus anderen Ländern besser zu verstehen und dadurch Vorurteile abzubauen – im Gegenteil, dieses Verhalten trägt eher dazu bei, stereotype Bilder über ‚Kulturunterschiede‘ und ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Dichotomien zu reproduzieren.<sup>112</sup> Diese Dichotomien spiegeln eine hierarchisierende und dominanzkulturelle Ordnung wieder, in der Rassismus im Zusammenhang mit Macht analysiert werden sollte.<sup>113</sup>

### **2.2.1.1. Der ‚Rassen‘- Diskurs**

Die Vorstellung, die Rassismus zugrunde liegt, stellt sich im sogenannten ‚Rassen‘-Diskurs dar, der sich innerhalb der europäischen Geschichte seit dem 15. Jahrhundert situiert.<sup>114</sup> Als Christoph Kolumbus das erste Mal amerikanischen Boden betritt,<sup>115</sup> leitet er damit eine Ära der Kolonisierung ein, deren Ergebnis die brutale Plünderung der kolonisierten Territorien, Genozide und der Sklavenhandel sein wird.<sup>116</sup> Die Trennung und Hierarchisierung der Menschen nach ‚Rassen‘ ist die Ideologie, die dem Kolonialismus zugrunde liegt und aus dem Blickwinkel der Kolonisatoren seine grausamen Folgen ‚rechtfertigte‘.<sup>117</sup>

Miles (2000) macht deutlich, dass der ‚Rassen‘-Diskurs zwei verschiedene Ebenen der Selektion beinhaltet. Auf der ersten Ebene geht es darum, dass allgemein biologische oder somatische Merkmale ausgewählt werden, um einen Menschen zu klassifizieren und zu kategorisieren. Aus diesen verfügbaren Merkmalen werden diejenigen ausgewählt, die dazu geeignet sind, eine Differenz zwischen Menschen zu bezeichnen. Hierbei gibt es verschiedene sogenannte phänotypische Merkmale, die Menschen voneinander unterscheiden. Beispielsweise

---

<sup>112</sup> Vgl. Leiprecht (2002), S. 184 f.

<sup>113</sup> Vgl. Mecheril und Scherschel (2009), S. 39.

<sup>114</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 13. Diese geschichtliche Einordnung hängt allerdings ganz klar von der Definition des Rassismusbegriffs ab. So stellt Kerner (2009) dar, dass es auch schon vor dem 15. Jhd. Ausschließungspraktiken und Unterdrückung von bestimmten Menschengruppen gab. Als einzelne Beispiele sollen das indische Kastenwesen, welches sich 1500 v. Chr. etablierte oder das römische Kaiserreich im 10. Jhd. genannt werden. (Vgl. Kerner (2009), S. 59 ff).

<sup>115</sup> Was aktuell in vielen Geschichtsbüchern immer noch als „Entdeckung Amerikas“ beschrieben wird, ohne die damit verbundene koloniale und eurozentrische Sichtweise zu reflektieren. (Vgl. Ziai (2012), S. 4)

<sup>116</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 11 f.

<sup>117</sup> Vgl. Ashcroft/ Griffiths/ Tiffin (2000), S. 46.

die Größe, das Gewicht, die Haarfarbe, die Ohrform usw.<sup>118</sup> Miles erklärt daraufhin ‚Rasse‘ als

„Resultat eines bestimmten Prozesses der Bedeutungskonstitution: Bestimmte somatische Merkmale (z.B. die Hautfarbe) werden bedeutungsvoll aufgeladen und so zum Einteilungskriterium von als ‚Rasse‘ definierten Bevölkerungsgruppen gemacht.“<sup>119</sup>

Als nächster Schritt folgt die Anheftung bestimmter kultureller Merkmale an die durch bestimmte phänotypische Unterschiede gekennzeichneten Menschen. ‚Rasse‘ wird also zu einer Kategorie, die allen Personen, die bestimmte phänotypische Merkmale besitzen, auch kulturelle Charakteristika zuschreibt und in dieser Kategorie abspeichert. Allerdings weist die Tatsache, dass nur bestimmte physische Merkmale (Hautfarbe, aber nie kleinohrig oder großfüßig) in die Kategorie ‚Rasse‘ eingeordnet werden darauf hin, dass es sich bei der Einteilung in ‚Rassen‘ um eine Konstruktion von Wirklichkeit handelt. Das heißt: ‚Rassen‘ sind sozial imaginierte, keine biologische Realitäten“<sup>120</sup>

Das bedeutet, es gab nie eine wissenschaftliche Grundlage für die Aufteilung der Menschen in ‚Rassen‘. Das Thema wurde zwar in der neueren Genforschung nochmals aufgenommen, es konnte aber schnell gezeigt werden, dass es nicht möglich ist, Menschen nach der Häufigkeit des Auftretens einer bestimmten Genkombination einzuteilen. Die Unterschiede innerhalb einer als genetisch gleich definierten Gruppe sind genauso groß, wie die Unterschiede zwischen zwei als genetisch unterschiedlich definierten Gruppen. Diese Tatsachen bedeuten allerdings nicht, dass es keinen Rassismus gibt, sondern nur, dass er nicht auf biologischen Fakten beruht.<sup>121</sup> Laut Kalpaka (1990) ist im Rassismus-Diskurs auch von Bedeutung, wer eine Gruppe als ‚Rasse‘ definiert. Findet dies durch die dominante Gruppe statt, so handelt es sich um Rassismus. Ist es anders herum, so ist das nicht förderlich für die Handlungsfähigkeit der untergeordneten Gruppe, kann aber nicht als rassistisch bezeichnet werden, da der untergeordneten Gruppe die Macht fehlt, ihre Definitionen gegenüber der übergeordneten Gruppe durchzusetzen.<sup>122</sup>

Miles beschreibt, wie im Laufe des 20. Jhd. ‚Rasse‘ nicht nur Teil des Unterwerfungsdiskurses blieb, sondern sich seine Bedeutung für die Opfer dieses Diskurses umkehrte. Sie akzeptierten zwar ihre Kennzeichnung, aber kehrten die damit verbundene negative Bewertung ihres Selbst ins Gegenteil um. Somit wurde er Teil eines Widerstandsdiskurses. „Bestimmte somatische Merkmale (wiederum in der Regel die Hautfarbe) wurden zum Zeichen einer ge-

---

<sup>118</sup> Vgl. Miles (2000), S. 17 f.

<sup>119</sup> Ebd. S. 18.

<sup>120</sup> Miles (2000), S. 19.

<sup>121</sup> Vgl. Hall (2000), S. 7.

<sup>122</sup> Vgl. Kalpaka und Rätzkel (1990), S. 14.

meinsamen Erfahrung und eines gemeinsamen Schicksals als ausgeschlossene Bevölkerungsgruppe“ und um politisch zu motivieren wurde an diese Gemeinsamkeit appelliert.<sup>123</sup> Auch wenn die Motive dieser Umkehrung des Diskurses vollkommen andere sind, als die des Ursprungsdiskurses, so kritisiert Miles, dass es sich letztendlich trotzdem um eine Anerkennung der Legitimität des ‚Rassen‘-Diskurs handelt und dadurch die Konstruktion ihrer selbst als ‚Andere‘ akzeptiert wurde.<sup>124</sup>

Nach dem zweiten Weltkrieg und dem damit einher gehenden Genozid an Jüdinnen und Juden sowie Sinti und Roma wurde der Begriff ‚Rasse‘ diskreditiert. Das bedeutet allerdings nicht, dass es Rassismus seitdem nicht mehr gibt, im Gegenteil, er offenbart sich meistens, indem explizit auf eine bestimmte ‚Ethnie‘ oder ‚Kultur‘ einer Person hingewiesen wird.<sup>125</sup> Dies wird im Folgenden als *Rassismus ohne ‚Rassen‘*, *Neorassismus* oder *kultureller Rassismus* bezeichnet.<sup>126</sup>

### 2.2.1.2. Rassismus ohne ‚Rassen‘

„Race does not exist. But it does kill people“<sup>127</sup>

Mecheril (2009) definiert nach Balibar, Neorassismus als postkolonialen Rassismus folgendermaßen:

„Damit ist gemeint, dass neben der Unterscheidung entlang biologischen und körperlichen Merkmalen rassistische Unterscheidungen und Begründungen auf ‚Kultur‘ zurückgreifen. Die Ungleichbehandlung, die den ‚Neo-Rassismus‘ [...] kennzeichnet, wird nicht mehr mit einem Bezug auf ‚Rasse‘ fundiert.“<sup>128</sup>

Balibar (1998) sieht einen Hinweis auf Neorassismus in einer sogenannten *neuen Sprache*, die sich in gesellschaftlicher Praxis, kollektiven Vorstellungen, verschiedene Lehren der Wissenschaft und politische Bewegungen spiegelt. Sein Hauptanliegen in seinem Werk *Rasse Klasse Nation - ambivalente Identitäten* besteht darin, zu überprüfen, ob sich in dieser *neuen Sprache* ein Hegemonie-Verhältnis abzeichnet.

Einen ersten Hinweis auf diese Tatsache sieht der Autor in den Migrationsbewegungen, die mit der Dekolonisation einsetzen. Die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den ehemaligen Kolonien und den ehemaligen sogenannten ‚Mutterländern‘ kehrte sich um. Ergebnis ist, dass sich nun die ehemals Kolonisierten und Kolonisierenden in einem gemeinsa-

---

<sup>123</sup> Miles (2000), S. 19.

<sup>124</sup> Vgl. ebd. S. 19 f. und vgl. auch Kapitel 2.2.3. *Das Critical-Whiteness-Konzept*: Hier wurde nicht der Begriff ‚Rasse‘ in einen Widerstandskontext gesetzt, sondern die Gemeinsamkeit Schwarz zu sein.

<sup>125</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 13.

<sup>126</sup> Vgl. Balibar und Wallerstein (1998) und vgl. Hall (2000).

<sup>127</sup> Guillaumin (1995), S. 107.

<sup>128</sup> Mecheril und Scherschel (2009), S. 49.

men politischen und geografischen Raum wiederfinden. Dort wird jedoch wie in den Kolonien die Aufspaltung der Menschheit fortgeführt. Allerdings ist es jetzt nicht mehr salonfähig eine Unterscheidung in ‚Rassen‘ vorzunehmen, sondern es wird auf die Unaufhebbarkeit der ‚kulturellen Differenzen‘ bestanden.<sup>129</sup> Das heißt, Rassismus wirkt weiter, jedoch ohne explizit das Wort ‚Rasse‘ zu verwenden. Stattdessen wird es mit ‚Kultur‘ ersetzt.<sup>130</sup> Kurzum, es handelt sich mittlerweile um einen Rassismus, der

„nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“<sup>131</sup>

Die politischen Konsequenzen, die sich aus diesem *Rassismus ohne ‚Rassen‘* ergeben, beschreibt der Autor einmal dadurch, dass das traditionelle Verständnis von Antirassismus erschüttert wurde. Es wird offen zugegeben, dass es keine menschlichen ‚Rassen‘ mehr gibt und Verhaltensweisen und Charakteristika von Personen nicht mehr durch die Gemeinsamkeit von biologischen Merkmalen oder Genen erklärt werden können. Stattdessen werden diese Eigenschaften allein durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ‚Kultur‘ erklärt.<sup>132</sup> Allerdings wirkt die Naturalisierung menschlicher Verhaltensweisen, die im traditionellen Rassismus fungiert, genauso im Kulturrassismus weiter. Individuen und Gruppen, bzw. ‚Kulturen‘ werden als unveränderlich bzw. ‚naturegeben‘ dargestellt und folgen somit den Argumentationslinien des ‚Rassen‘-Diskurses.<sup>133</sup> Dieser statische ‚Kulturbegriff‘ stellt auch nach Kalpaka (1990) ein Problem dar. Es gibt nicht ‚die Kultur‘ einer Gruppe, jeder Mensch wächst auf, lebt und verhält sich unter dem Einfluss mehrerer Faktoren: ‚Kultur‘ ist immer ungeschlossen und prozesshaft und dabei gleichzeitig klassen- und geschlechtsabhängig. Das häufig genannte Argument betreffend der ‚Integrationspolitik‘ Deutschlands, nämlich die Tatsache, dass Migrant\_innen sich nicht integrieren würden und es die verschiedenen Probleme nur gäbe, weil sie sich nun mal so verhalten, wie es ‚ihrer Kultur entspricht‘, kann somit schnell als Kulturrassismus offengelegt werden: Die Lebensweisen von Migrant\_innen sind kein „mitgebrachtes Erbe der ethnischen Tradition“<sup>134</sup> sondern Lösungsstrategien für die widersprüchliche eigene Situation in Deutschland.

---

<sup>129</sup> Vgl. Balibar und Wallerstein (1998), S. 27 ff.

<sup>130</sup> Vgl. Kalpaka und Rätzzel (1990), S. 15.

<sup>131</sup> Balibar und Wallerstein (1998), S. 28 Balibar nennt diesen Rassismus nach Tanguieff auch *differentialistischen Rassismus*

<sup>132</sup> Interessant dabei ist vor allem, dass der *Nachkriegs-Antirassismus* seinen Schwerpunkt hauptsächlich auf den sogenannten ‚anthropologischen Kulturalismus‘ gelegt hat, der einen Fokus auf die Anerkennung der Unterschiedlichkeit und die Gleichwertigkeit von Kulturen gelegt hat. Diese Argumentationsstruktur wird durch den Neorassismus hinfällig. Vgl. ebd. S. 29.

<sup>133</sup> Vgl. Kalpaka und Rätzzel (1990), S. 15 und vgl. Balibar und Wallerstein (1998), S. 30.

<sup>134</sup> Kalpaka und Rätzzel (1990), S. 49.

Auch Balibar (1998) nennt als zweite politische Konsequenz eines *Rassismus ohne ‚Rassen‘*, dass sogenannte ‚ethnische Konflikte‘ einem rassistischen Muster folgen. Er argumentiert folgendermaßen:

„Wenn die irreduzible kulturelle Differenz die wahrhafte ‚natürliche Umwelt‘ des Menschen bildet, [...] dann muss jede Verwischung dieser Differenz notwendig Abwehrreaktionen auslösen, zu ‚interethnischen‘ Konflikten und generell zu einem Anstieg der Aggressivität führen.“<sup>135</sup>

Somit wird rassistisches Verhalten an sich zu einer ‚natürlichen Reaktion‘ gemacht und damit für die Massen legitimier- und erklärbar. Die direkte Folge sei, dass ‚natürliche Distanzen‘ eingehalten werden sollen. Damit wird (der eurozentrische) Individualismus zu einer ‚Kulturform‘, die der der Kollektivität überlegen ist. Hierbei wird zusätzlich zur Kategorisierung verschiedener ‚Kulturen‘ auch eine Hierarchisierung der selbigen sichtbar.<sup>136</sup>

### 2.2.1.3. Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis

#### *Zwei Zugangsweisen für die Erklärung von Rassismus*

Der wissenschaftliche Diskurs für die Erklärung von Rassismus geht von zwei Zugangsweisen aus: Die erste konzentriert sich dabei auf die Untersuchung von Einstellungs- und Wahrnehmungsphänomenen, vor allem im Bezug auf Individuen oder Gruppen, wohingegen der zweite Ansatz Rassismus als Diskurs betrachtet, der in der gesamten Gesellschaft und nicht nur beim Individuum zu verorten ist.

Die erste Zugangsweise kann als *psychologischer Zugang* beschrieben werden. Hierbei wird auf der einen Seite (sozial-)psychologisch untersucht, inwiefern Einzelmerkmale des Individuums für Vorurteilsbildung relevant sind. Auf der anderen Seite werden der Charakter und die Persönlichkeit eines Individuums als Träger für Vorurteile benannt.<sup>137</sup> Für die Entstehung von Vorurteilen spielt einmal die Sozialisation eine bedeutende Rolle. Hierbei werden Vorurteile in früher Kindheit erlernt und erweisen sich als relativ stabile Muster. Fischer und Wiswede (2002) definieren Vorurteile als unzutreffende negative Einstellungen gegenüber ‚Außengruppen‘, die häufig aus Normen abgeleitet werden. Stereotype werden als kognitive Simplifizierungen verstanden, die aus Übergeneralisierungen entstanden sind. Gruppen werden aufgrund ihrer ‚ethnischen‘ Zugehörigkeit die gleichen Merkmale zugeschrieben und daraufhin in Kategorien oder Schubladen eingeordnet, die eine Simplifizierung voraussetzen und zur Polarisierung führen können.<sup>138</sup> Dieses Verhalten wird unter anderem mit der *Theorie*

---

<sup>135</sup> Balibar und Wallerstein (1998), S. 30.

<sup>136</sup> Vgl. Kerner (2009), S. 135 f und vgl. Balibar und Wallerstein (1998), S. 32 ff.

<sup>137</sup> Vgl. ebd. S. 44 ff. und Miles (1991), S. 70.

<sup>138</sup> Das Problem dieses Ansatzes zeigt sich in folgender Frage: was definiert *negative Einstellungen* überhaupt? Welche *ausreichende Begründung* gibt es, um schlecht von jemandem zu denken? Ist beispielsweise die Verall-

der sozialen Identität von Tajfel und Turner erklärt.<sup>139</sup> Ein anderer Prozess der Vorurteilsbildung zeigt sich in der Reaktion auf bestimmte äußere und innere Ereignisse und Einflüsse. Dazu gehören z.B. die *Frustrations-Aggressionsthese* oder die *Sündenbocktheorie*. Das Problem bei diesem Ansatz ist, dass die ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Dichotomie nicht aufgebrochen wird. So handelt es sich bei denjenigen, die ‚Fremdenfeindlichkeit‘ erfahren, um ‚Fremde‘ oder ‚Ausländer‘, was schon von vorneherein eine Logik der Unterscheidung impliziert. Weitergehend stößt der Ansatz aus folgenden Gründen an seine Grenzen: er kann nicht erklären, warum es rassistische Diskriminierung gegenüber Menschen gibt, die in Deutschland aufgewachsen sind, die aus diesem Grund keine ‚Fremden‘ im klassischen Sinne sind, sondern Deutsche, aber nun mal keine *weißen* Deutschen. Außerdem werden Probleme individualisiert und somit die strukturelle und gesellschaftliche Ebene außen vor gelassen.<sup>140</sup>

„Bei einem Phänomen, das so deutliche politische, historische und kollektive Bezüge aufweist wie Rassismus, lässt sich leicht zeigen, dass die individuumszentrierte Forschung den Gegenstand in nicht rechtfertigender Weise verkürzt.“<sup>141</sup>

Der zweite Ansatz (*Rassistische Ausschließungspraxis in allen Gesellschaftsteilen und -schichten*) für die Erklärung von Rassismus, ist für die vorliegende Arbeit von größerer Bedeutung. Rassismus wird zu einem „System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“<sup>142</sup>. Im Unterschied zum ersten Ansatz werden hierbei soziale und kulturelle Differenzen zwischen Menschen als Konstrukt markiert. Es wird kritisiert, dass Differenzen als naturalisiert und Beziehungen als unveränderlich verstanden werden. Der Ansatz leistet es, diesen Konstruktionsmechanismus transparent zu machen. Dabei werden Menschen meist in homogene Gruppen zusammengefasst (Klassifizierung) und anderen Gruppen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt. Damit einher geht oft eine Hierarchisierung der verschiedenen Gruppen.<sup>143</sup> Das bedeutet, dass es sich bei Rassismus „also nicht um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf Diskriminierung der konstruier-

---

gemeinerung des Kontinents Afrika auf ein Land, bzw. ‚die ausgeprägte Fröhlichkeit von Afrikaner\_innen trotz ihrer großen Armut‘ eine negative Einstellung gegenüber ‚Afrikaner\_innen‘? Vermutlich wäre die Antwort auf diese Frage durchaus ambivalent: Einige würden wahrscheinlich die Verallgemeinerung der ‚Afrikaner\_innen‘ an sich schon als negativ ansehen, andere wiederum würden ‚die große Fröhlichkeit‘ als eher positiv konnotieren. Hier wird also sichtbar, dass die Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Denken keinen wertneutralen Anhaltspunkt für die Unterscheidung zwischen rassistischen und nicht rassistischen Inhalten bietet. (Vgl. Weiss (2001), S. 25).

<sup>139</sup> Vgl. Fischer und Wiswede (2002), S. 273 ff.

<sup>140</sup> Vgl. Mönter und Schiffer-Nasserie (2007), S. 17-36.

<sup>141</sup> Weiss (2001), S. 31.

<sup>142</sup> Rommelspacher (2009), S. 29.

<sup>143</sup> Vgl. ebd. S. 29. und vgl. Leiprecht 2001 S. 27.

ten Gruppen basieren [handelt].<sup>144</sup> Wird jedoch ein bestimmtes Merkmal zum Bedeutungsträger, um den oder die ‚Andere\_n‘ zu definieren, bedeutet das vor allem eine Selbstvergewisserung, bzw. eine Selbstdefinition. Das heißt, ist er oder sie, der oder die ‚Andere‘ – dann bin ich das Gegenteil davon. Folglich findet eine Selbstdefinition durch das *othering*<sup>145</sup> immer am gegengesetzten Ende einer gemeinsamen Dichotomie statt.<sup>146</sup> Dabei verkörpert die abgeschlossene Gruppe das Gegenteil der Tugenden, welche die ausschließende Gruppe ausmachen: Mit diesem Zitat von Hall (2000) wird deutlich, was genau damit gemeint ist:

„Das heißt also, weil wir rational sind, müssen sie irrational sein, weil wir kultiviert sind, müssen sie primitiv sein, wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen.“<sup>147</sup>

Diese Aufteilung einer Welt in binäre Gegensätze ist das Fundament von Rassismus.<sup>148</sup>

Über die Prozesse der Klassifizierung und Hierarchisierung findet zwar die rassistische Logik ihren Ausdruck, zur rassistischen Ausschlusspraxis kommt es jedoch erst in der Verbindung mit Macht. Erst wenn

„dieses Klassifizierungssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen“<sup>149</sup>

Das heißt, Rassismus verweist nicht nur auf eine Praxis individueller Zuschreibungen, sondern immer auch auf ein gesellschaftliches Verhältnis und setzt Macht voraus.<sup>150</sup> Denn welche Zuschreibungen als Repräsentationen für bedeutungstragende Kategorien reale Auswirkungen besitzen, ist kein Zufall, sondern steht immer in historischer Kontinuität und ist an Herrschaftsinteressen geknüpft. Bis heute wirken sich koloniale Herrschaftsstrukturen aus und privilegieren *weiße* Menschen. Über das Merkmal Hautfarbe oder die scheinbare ‚kulturelle‘ Herkunft werden nach wie vor reale Ausschlüsse definiert, die *weiße* Vorherrschaft produzieren<sup>151</sup>. Schwarze Menschen und People of Color werden nach wie vor bestimmte gesellschaftliche Positionen verwehrt. Das bedeutet, wissenschaftlich kann ‚Rasse‘ delegitimiert werden, spielt jedoch als Begriff trotzdem eine Rolle: „Rasse existiert nicht, aber Rassismus kann in sozialen Praxen produziert werden“<sup>152</sup> – mit diesem Zitat wird die Aktualität des Phänomens Rassismus als ideologischer Diskurs und soziales Konstrukt deutlich.

---

<sup>144</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 29.

<sup>145</sup> Zum Begriff des *othering*, siehe Kapitel 2.2.4.1. *Die Herstellung der ‚Anderen‘ – der Prozess des othering*

<sup>146</sup> Vgl. Miles (2000), S. 21.

<sup>147</sup> Hall (2000) S. 14.

<sup>148</sup> Vgl. Ebd. S. 14.

<sup>149</sup> Ebd. S. 7.

<sup>150</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 29.

<sup>151</sup> Vgl. Sow (2011), S. 37.

<sup>152</sup> Hall (2000), S. 7.

### *Institutioneller, struktureller und individueller Rassismus*

Die Betrachtung von Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis, macht auch deutlich, dass die Gesellschaft von verschiedenen Ebenen durchzogen ist, auf denen Rassismus explizit wirksam wird: die institutionelle, die strukturellen und die individuellen Ebene<sup>153</sup>.

Miles beschreibt institutionellen Rassismus einmal als „Ausschließungspraxen [, die] aus einem rassistischen Diskurs entstanden sind und ihn daher voraussetzen, aber nicht mehr ausdrücklich mit ihm gerechtfertigt werden.“<sup>154</sup> und zweitens als Vorgang, der rassistisches Handeln so modifiziert, dass der offen rassistische Inhalt zwar gelöscht wurde, aber die ursprüngliche Bedeutung trotzdem transportiert wird – nämlich indem eine andere Wortwahl benutzt wird.<sup>155</sup> Zusätzlich folgt Rassismus strukturell sogenannten Segregationslinien, die in den Gebieten Ökonomie, Politik, Kultur und im sozialen Bereich verschiedenartig sichtbar werden. Ökonomische Segregation zeigt sich beispielsweise in schlechteren Bildungschancen und hoher Arbeitslosigkeit von Migrant\_innen, politische Segregation wird durch die Ungleichbehandlung der Gesetzgebenden sichtbar<sup>156</sup>, soziale Segregation erkennt man an dem Umgang der Bevölkerung untereinander<sup>157</sup> und kulturelle Segregation meint, dass Kindern schon von klein auf bestimmte Bilder vermittelt werden, die ‚die Anderen‘ zu ‚Fremden‘ machen und von denen man sich fern halten sollte. Hierbei spielt die Zuteilung von symbolischer Macht<sup>158</sup>

---

<sup>153</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 30.

<sup>154</sup> Miles (2000), S. 27.

<sup>155</sup> Vgl. ebd. S. 27 f und siehe Kapitel 2.2.1.2. *Rassismus ohne ‘Rassen’*

<sup>156</sup> Dies zeigt sich beispielsweise in den enormen Hürden, die Asylbewerber\_innen überwinden müssen um einen Aufenthaltsstatus zu bekommen oder in den teilweise menschenunwürdigen Sonderregelungen für Asylbewerber\_innen (Essensmarken etc.) (Vgl. Rommelspacher (2009), S. 30).

<sup>157</sup> Anzahl der binationalen Ehen, Freundschaften zwischen Kindern etc... Vgl. ebd. S. 30.

<sup>158</sup> Anja Weiß bezieht sich in ihrem Buch *Rassismus wider Willen* auf ein Modell von Rassismus, das auf Pierre Bourdieu zurückgeht. Sie möchte erklären, warum es auch bei explizit antirassistischen Gruppen zu Rassismus, bzw. rassistischen Äußerungen kommen kann. Bei Bourdieu selbst bleibt das Problem Rassismus zwar fast unerwähnt, aber in seiner Theorie der symbolischen Gewalt entwickelt er ein Modell, das beschreibt, wie dichotome Klassifikationen relevant für (Gesellschafts-)Strukturen werden. Überträgt man dies auf Rassismus, so wird ‚Rasse‘ eine symbolisch gewaltsame Zuschreibung und eine objektive soziale Realität (Vgl. Weiss (2001), S. 43) Die Zuschreibung wird deutlich, da „sich Rassismus insofern von ähnlichen Phänomenen unterscheidet, als das Konzept die Konstruktion einer statusniedrigen Gruppe durch eine dominante Gruppe beinhaltet, die über die Macht verfügt, diese Konstruktion auch durchzusetzen.“ (Ebd. S. 44.) Das heißt, es geht hierbei um machtvolle Zuschreibungen, die durch die Theorie der symbolischen Macht erklärt werden können. Dabei wird von asymmetrischen Positionen in der Ökonomie des symbolischen Tauschs ausgegangen: „Rassistisch konstruierte Gruppen müssen in all diesen Märkten beweisen, dass sie überhaupt zu denjenigen gehören, die zum freien Austausch zugelassen sind“ (Ebd. S. 45) Werden diese asymmetrischen Tauschpositionen als selbstverständlich hingenommen, so dass keine Reflexion möglich wird und eine ideologische Legitimation gar nicht mehr notwendig wird, so wird von Doxa gesprochen. Ist Doxa so etabliert, dass sie auch von den Beherrschten als selbstverständlich wahrgenommen wird, so handelt es sich um symbolische Gewalt oder Macht. Das bedeutet Rassismus besitzt doxische Qualität, was erklären könnte warum sich rassistische Effekte unabhängig von rassistischer Mobilisierung beobachten lassen. In Bourdieus Theorie der Klassenbildung gibt es herrschende Klassen, die sich in einem zweidimensionalen Modell (vgl. Ebd. S. 54) hauptsächlich durch ökonomisches und kulturelles Kapital definieren lassen. Fügt man diesen zwei Kapitalarten noch rassistisches Kapital hinzu, so wird eine neue Klasse sichtbar werden, und zwar die Klasse der ökonomisch Armen und rassistisch Dominierten, die alle anderen Klassen unterschichtet (vgl. Ebd. S. 56). Es wird deutlich, dass der Inhalt rassistischer Klassifikationen „lächerlich“

eine wesentliche Rolle: „Wer ist wichtig und anerkannt, wer hat Prestige, wer das Sagen, wessen Stimme wird gehört und welche wird zum Schweigen gebracht?“<sup>159</sup> Diese Fragen spielen auch eine wesentliche Rolle in Bezug auf eine (selbst)reflektierte Form des Globalen Lernens: Wer hat überhaupt die Möglichkeit als Referent\_in über bestimmte Themen zu sprechen? Tatsache ist, dass Menschen aus Ländern des Globalen Südens nur sehr eingeschränkt im Bereich des Globalen Lernens tätig sind und somit die Möglichkeit reduziert ist, dass sie für sich selbst sprechen. Stattdessen wird stellvertretend für ‚den Globalen Süden‘ gesprochen – und zwar von (*weißen*) Referent\_innen, die in entwicklungspolitischen NGO’s tätig sind oder von sogenannten Rückkehrer\_innen entwicklungspolitischer Entsendeprogramme, die durch ihre Erfahrungen im Ausland zu ‚Expert\_innen‘ werden. Dadurch werden Menschen aus Ländern des Globalen Südens zu Objekten gemacht und die Gefahr ist sehr hoch, dass aus einer machtvollen, privilegierten Position eurozentrisches Wissen reproduziert wird. Es wird also sichtbar, dass institutioneller, struktureller und individueller Rassismus zusammengreifen und nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Ausgrenzung auf allen gesellschaftlichen Ebenen nicht immer bewusst stattfindet. Auf der individuellen Ebene z.B. müssen die Folgen einer Handlung nicht automatisch mit der Intention zusammenfallen. So liegen Diskriminierungen nicht nur vor, wenn jemand bewusst verletzt oder herabgesetzt wird.<sup>160</sup>

#### *Abgrenzung von Rechtsextremismus*

Wenn man Rassismus als gesellschaftliches Phänomen betrachtet, ist eine Abgrenzung von Rechtsextremismus notwendig. Rassismus tritt, wie oben beschrieben, als Erscheinung auf, die Werte, Normen und Praxen in der Gesellschaft prägt. Rechtsextremismus hingegen ist eine politische Ideologie, dessen Ziel ist, ihre gesellschaftlichen Vorstellungen umzusetzen. Das heißt, es gibt Rassismus ohne Rechtsextremismus, aber keinen Rechtsextremismus ohne Rassismus.<sup>161</sup> Allerdings können alltägliche Rassismen Basis und Nährboden für Rechtsextremismus sein. Es zeigt sich also, dass Rassismus nicht als Randgruppenproblem abgetan werden darf, sondern, wie oben dargelegt als gesellschaftliches Machtverhältnis.<sup>162</sup>

---

ist, aber sie trotzdem eine höchst materielle Bedeutung gewinnen, weil sie über die Wichtigkeit von Kapitalsorten mitentscheiden.

<sup>159</sup> Miles (2000), S. 31.

<sup>160</sup> Siehe ausführlich Kapitel 2.2.1.4. *Alltagsrassismus*.

<sup>161</sup> Vgl. ebd. S. 29.

<sup>162</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 14.

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass es nicht *den einen Rassismus* gibt, er ist spezifisch je nach geschichtlicher Epoche, je nach Kultur, je nach der bestimmten Gesellschaftsform. Er kann uns offen formuliert begegnen, aber viel wahrscheinlicher versteckt in Phrasen und Argumentationsweisen, die ‚kulturelle Differenzen‘ vorschieben oder in alltagsrassistischen Praxen, die wir als privilegierte *Weißer* oft gar nicht als solche wahrnehmen. Das heißt, „wenn wir über konkrete gesellschaftliche Realität sprechen, sollten wir also nicht von Rassismus, sondern von Rassismen sprechen.“<sup>163</sup>

#### 2.2.1.4. Alltagsrassismus

*„Es geht nicht um die Frage der Intention, vielmehr handelt es sich hier um eine bestimmte gesellschaftliche oder kulturelle Struktur, in der wir uns verstehen und in der wir sozialen Sinn produzieren und reproduzieren: indem wir Fragen stellen, indem wir Wahrnehmungen haben, indem wir Gespräche führen, indem wir Dinge sagen und andere Dinge nicht sagen, reproduzieren und wiederholen wir die rassistische Struktur. Das ist ein Aspekt der Normalität des Rassismus.“*<sup>164</sup>

Wie bereits angedeutet, reduzieren sich Rassismen nicht nur auf offen geäußerte (kultur)rassistische Positionen, sondern finden sich in konkreten Situationen wieder, in denen sichtbar wird, wie präsent rassistische Ausschließungspraxen in unserem Alltag sind.<sup>165</sup> Es kann regelrecht von einer *Normalität des Rassismus* gesprochen werden, der meist, nicht intendiert im Handeln oder Sprechen wirksam wird.

Allein durch die Frage: *Wo kommst du her?* wird der oder die Gesprächspartner\_in als ‚Fremde\_r‘, bzw. als die oder der ‚Anderer‘ identifiziert und somit aus dem Kollektiv Gesellschaft ausgeschlossen und als nicht gewollt identifiziert.<sup>166</sup> Es geht darum, „eine bestimmte Ordnung anzurufen und zu beschwören, in der eindeutig ausgesagt ist, wohin die Menschen gehören.“<sup>167</sup> Diese Identifizierung der ‚Anderen‘ hat im Zusammenhang mit Rassismus immer mit sogenannten *Wir-Imaginationen* zu tun. „Rassismus antwortet auf die Frage, wer wir sind, mit einer Vorstellung darüber, wer wir und wer die Anderen sind.“<sup>168</sup> Dieses Wissen wird allerdings nie thematisiert, denn sonst müssten Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden.

---

<sup>163</sup> Hall (2000), S. 11.

<sup>164</sup> Mecheril (2007), S. 8.

<sup>165</sup> Vgl. Kalpaka und Rätzl (1990), S. 16 f.

<sup>166</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 31 ff.

<sup>167</sup> Mecheril (2007), S. 8.

<sup>168</sup> Ebd. S. 7.

Ein anderes Beispiel für eine unbewusste Herabsetzung ist das Loben einer Person für ihre Sprachkenntnisse, die vom Aussehen her nicht einer oder einem Normdeutschen entspricht.<sup>169</sup> Hierbei wird vor allem sichtbar, dass auch wohlgemeintes Verhalten diskriminieren kann: Indem man eigentlich positive Anerkennung gegenüber einer Person ausdrücken möchte, weißt man erst recht auf den Bruch in der Selbstverständlichkeit hin.<sup>170</sup> Das heißt, es geht nicht primär um die Intention, sondern um die Struktur, in der wir Rassismus produzieren und reproduzieren. Das können Dinge sein, die wir sagen, aber auch nicht sagen.<sup>171</sup> Rassismus ist deswegen so wirkungsvoll: Selbst ohne bewusstes oder intendiertes Handeln werden reale Machtverhältnisse reproduziert.<sup>172</sup> Kurzum, es handelt sich um den Aspekt der *Normalität des Rassismus*. Setzt sich eine von Diskriminierung betroffene Person gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr, stößt sie dabei häufig auf Unverständnis und eine Abwehrhaltung von Seiten der Person, die diskriminiert. Dieses Absprechen von Definitionsmacht, wann Diskriminierung stattfindet, unterstreicht zusätzlich die geringe Bedeutung der ‚Anderen‘ und kann bei betroffenen Personen einschneidende Folgen haben.<sup>173</sup> Deshalb ist es wichtig, die eigene privilegierte Stellung in der Gesellschaft zu reflektieren und zu akzeptieren, dass Rassismus als „Strukturierungsgröße gesellschaftlicher Realität“<sup>174</sup> alle betrifft. Ob es gewollt ist oder nicht, man ist in dem System positioniert, das zwischen legitim natio-ethno-kulturell-Zugehörigen und legitim nicht-Zugehörigen unterscheidet.<sup>175</sup>

Die genannten Ausschließungspraxen finden sich in vielen Bereichen des Alltags wieder und verlaufen entlang der Kategorien ‚Nationalstaat‘ und ‚Ethnizität‘.

#### **2.2.1.5. Die Bedeutung von Rassismus in der Sprache**

Auch wenn ‚Rasse‘, als biologische Kategorie zur Klassifizierung von Menschen mittlerweile abgelehnt wird, so steckt sie doch noch in vielen Begriffen und Redewendungen der deutschen Sprache, die wie selbstverständlich verwendet werden.

---

<sup>169</sup> Es kann beobachtet werden, dass Rassismus oft mit Ausländer\_innenfeindlichkeit gleichgesetzt wird. Dabei soll jedoch einmal kritisch angemerkt werden, dass nicht allen ‚Ausländer\_innen‘ die gleiche Feindschaft entgegenschlägt. So werden beispielsweise Schwed\_innen oder Amerikaner\_innen nicht mit den gleichen Vorbehalten belastet wie z.B. Türk\_innen, Spanier\_innen oder Menschen aus einem afrikanischen Land. Zusätzlich wird sichtbar, dass der Begriff ‚Ausländer\_in‘ einen Bedeutungswandel durchlebt hat: Er bezieht sich nicht mehr auf alle, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, sondern wird mit Türk\_innen, Afrikaner\_innen etc. gleichgesetzt. (Vgl. Kalpaka und Rähzel (1990), S. 16).

<sup>170</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 31 ff.

<sup>171</sup> Vgl. Mecheril (2007), S. 4 ff.

<sup>172</sup> Vgl. Broden (2007), S. 21.

<sup>173</sup> Vgl. Rommelspacher (2009), S. 32.

<sup>174</sup> Mecheril (2007), S. 11.

<sup>175</sup> Vgl. ebd.

Nur einige Beispiele dafür sind: ‚Mohr‘, ‚Farbige\_r‘, ‚Mischlinge‘, ‚Bastard‘, ‚Buschmann‘ und ‚Hottentotte‘. Aber auch Begriffe wie ‚Stamm‘, ‚Häuptling‘, ‚Schwarzafrika‘, ‚schwarzer Kontinent‘, ‚Naturvolk‘ usw. transportieren kolonialistisches Gedankengut, das seine Basis in der ‚Rassen‘trennung hat.<sup>176</sup> Hierbei ist anzumerken, dass auch folklorisierende Begriffe, wie ‚authentisch‘, ‚wild‘ oder ‚exotisch‘ in einem Afrika-Kontext das Bild eines primitiven, rückschrittlichen und unterlegenem Afrikas vermitteln.<sup>177</sup>

Jedoch wird diese Afrika-Darstellung nicht nur in Sprache vermittelt, sondern auch in Bildern, Filmen, Blogbeiträgen etc. lassen sich häufig neokoloniale Repräsentationsweisen finden. Vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit, wurde in der letzten Zeit berechtigterweise Kritik an einer paternalistischen und eurozentrischen Darstellung der ‚Partner\_innen‘ im Globalen Süden geleistet. Hierbei wurden vor allem Infobroschüren und Spendenaufrufe kritisch analysiert.<sup>178</sup> Globales Lernen als Praxis, die oft in einem entwicklungspolitischen Kontext eingeordnet ist, läuft hierbei auch Gefahr, kolonialistische Bilder zu transportieren und zu reproduzieren. Deshalb ist es wichtig, die Bildungsmaterialien kritisch auf (neo)koloniale Bilder und Sprache zu prüfen und die eigene Sprechpraxis in Workshops oder Unterrichtseinheiten zu reflektieren.<sup>179</sup>

Doch auch bei einer reflektierten Sprech- und Darstellungsweise, die sich von kolonialen Bezeichnungen distanziert, besteht die Gefahr, mithilfe anderer Begriffe wie z.B. ‚Ethnie‘ oder ‚Volk‘ rassistische Inhalte weiter zu transportieren.<sup>180</sup> Wichtig ist vor allem immer der Kontext. Es kann weiterhin auch von ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Völkern‘ gesprochen werden, dabei ist jedoch zu überprüfen, ob „die Einheit des Kollektivs mythisch (etwa im Blick auf Ursprung, Erwählung und Sendung), religiös, historisch (im Blick auf Herkunft und Geschichte), biologisch oder kulturell (etwa sprachlich) begründet [wird]“<sup>181</sup> und ob ihre Identität als unveränderlich dargestellt wird.

Die vorangegangenen Kapitel konnten zeigen, dass Rassismus, als gesellschaftliches Machtverhältnis, Kulturrassismus und Alltagsrassismus, sowie in Sprache und Literatur alle Berei-

---

<sup>176</sup> Vgl. Arndt (2009) und vgl. Sow (2009), S. 107 ff.

<sup>177</sup> Vgl. Sow (2009), S. 80 ff.

<sup>178</sup> Siehe z.B. Kiesel und Philipp (2009) oder global e.V. (2012).

<sup>179</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013).

<sup>180</sup> Das heißt, wird über Regionen der Erde, die vom Kolonialismus bis heute negativ betroffen sind, geschrieben oder gesprochen, so ist es immer wichtig zu reflektieren, in welcher Weise bestimmte Beschreibungen benutzt werden. Es wird wahrscheinlich sehr selten vorkommen, dass beispielsweise die Bewohner\_innen Deutschlands als ‚Ethnie‘ bezeichnet werden. Wird aber über Äthiopier\_innen gesprochen, so wird höchstwahrscheinlich sehr viel häufiger das Wort ‚Ethnie‘ oder ‚Volk‘ vorangestellt. (Vgl. Arndt (2009)).

<sup>181</sup> Uerlings (2006), S. 6.

che unserer Lebenswelten durchdringt. Im Folgenden soll speziell auf den historischen Kontext von Rassismus eingegangen werden. Es soll dargestellt werden, wie Kontinuitäten des Kolonialismus in der heutigen Welt weiter machtvoll sind. Dabei wird auch darauf eingegangen, dass die selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, bis heute als defizitär in vielen ‚westlichen‘, ehemals kolonialisierenden Ländern angesehen werden kann. Somit wird auch deutlich, dass Kolonialismus, bzw. Postkolonialismus, nicht nur in den ehemaligen Kolonien von Bedeutung ist, sondern auch in den ehemaligen ‚Mutterländern‘ Auswirkungen hat, die sich z.B. in rassistischen Ausschließungspraxen widerspiegeln.

### 2.2.2. Der postkoloniale Ansatz

*„Die postkoloniale Perspektive verweist [...] darauf, dass interkulturelle Begegnungen nicht mit Modellen interkultureller Kommunikation interpretiert werden können, die davon abstrahieren, dass es sich in den meisten Fällen um von Herrschaft geprägten Beziehungen und Begegnungen handelt.“<sup>182</sup>*

Die meisten Prozesse von Migration und interkultureller Begegnungen finden zwischen Angehörigen und Nachfahren ehemals kolonisierter Völker und ehemaliger Kolonialherren statt. Das heißt die Beziehungen zwischen ihnen sind geprägt von Herrschaft und Macht.<sup>183</sup> Diese Problematik spielt auch auf der Ebene des Globalen Lernens eine Rolle. Die ‚interkulturelle‘ Perspektive, die im Globalen Lernen häufig eingenommen wird, kann diese gewaltvollen, mit Herrschaft und Macht vorbelasteten Beziehungen, verschleiern. Allein der Ansatz, dass ‚wir‘, aus dem Globalen Norden über die Probleme, die ‚sie‘ im globalen Süden haben, sprechen und diese diskutieren, muss eine kritische Reflexion der (neo-)kolonialen Machtstrukturen enthalten, um eine Reproduktion dieser vorzubeugen. Aus postkolonialer Perspektive betrachtet wird also sichtbar, dass „die Normen der westlichen Gesellschaft auf der kolonialen Erfahrung aufbauen“<sup>184</sup>.

Diese Zusammenhänge in den Blick zu nehmen und gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse zu kontextualisieren und zu historisieren sowie auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse hin zu analysieren, machen sich postkoloniale Theorieansätze zur Aufgabe.

Im Folgenden sollen deshalb nach einer kurzen Einführung in die postkoloniale Theorie, die Thesen der postkolonialen Denker\_innen Edward Said und Gayatri Ch. Spivak vorgestellt werden. Diese werden nach einer kurzen Darstellung des Critical Whiteness Konzepts, wel-

---

<sup>182</sup> Hofmann 2006 S. 27.

<sup>183</sup> Vgl. ebd.

<sup>184</sup> Messerschmidt 2003, S. 111.

ches als Erweiterung einer postkolonialen Theorie verstanden werden kann, im Kapitel 2.2.4. in einen Zusammenhang mit Globalem Lernen gesetzt.

### 2.2.2.1. Postkoloniale Theorie

*„Kolonialismus ist [...] ein Zusammenspiel zwischen physischer Herrschaft und Gewalt, Kontrolle über Ressourcen, Raum und Materialität, sowie hegemonialen europäischen Diskursen, die auf das Bewusstsein der Kolonialisierenden und Kolonisierten wirkt“<sup>185</sup>.*

Keine Region der Erde konnte sich der Wirkung kolonialer Herrschaft entziehen und „koloniale Diskurse, Praktiken und Institutionen haben [...] ein globales, interdependentes und zutiefst eurozentristisches System der Ausbeutung und Unterdrückung von PoC [People of Color] hinterlassen.“<sup>186</sup> Auch wenn gerade Deutschland vor allem in der eigenen deutschen Geschichtsschreibung<sup>187</sup> nicht als eine der großen Kolonialmächte benannt ist, so gibt es dennoch eine deutsche Kolonialgeschichte. Genau diese 30 Jahre andauernde Epoche (1884-1914), ist für zwei der brutalsten Kolonialkriege verantwortlich. Einmal der Genozid 1904 bis 1908 an Herero und Nama im damaligen Südwestafrika und heutigem Namibia, dem etwa 75% der 60.000 bis 80.000 Herero und Nama zum Opfer fielen, sowie dem Maji-Maji Krieg im damaligen Deutsch-Ostafrika und heutigem Tansania, der schätzungsweise sowohl durch Kämpfe, als auch durch Versorgungsnoté insgesamt 250.000 Opfer forderte.<sup>188</sup> Dieses deutsche Beispiel für koloniale Grausamkeit reiht sich in die „Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonismen“<sup>189</sup> der europäischen Großmächte ein, die über 500 Jahre lang die Länder im Globalen Süden beherrscht haben.<sup>190</sup> Eins haben sie gemeinsam: Ihre Herrschaft wurde über ‚Rasse‘- und ‚Kultur‘-Diskurse legitimiert und als „großartiger Triumph der Wissenschaft und Rationalität über den Aberglauben und das Unwissen gefeiert“<sup>191</sup>.

---

<sup>185</sup> Danielzik u.a. (2013), S. 12.

<sup>186</sup> Ha( 2010), S. 43.

<sup>187</sup> Deutscher Kolonialismus als Thema scheint in Deutschland in vielen Bereichen Unbehagen auszulösen. Der Fokus in der Geschichtsverarbeitung (in der Schulbildung sowie in der Wissenschaft) liegt eindeutig auf der Epoche des Nationalsozialismus und die deutsche koloniale Geschichte wird dabei fast komplett ausgeblendet. Es kann quasi von einer „Weigerung der deutschen Dominanzgesellschaft, sich mit den kolonialen Grundlagen ihrer eigenen Kulturgeschichte [...] auseinander zu setzen“ gesprochen werden. Ha bezeichnet dieses konsequente Schweigen und „Entinnern“ als „dominante Machtartikulation“, die sich zu einer „sekundären Kolonialisierung“ verdichten kann, die *weiße* Machtstrukturen aufrechterhält. (Vgl. Ha (2005), S. 105) und siehe auch Franzki und Kwesi-Aikins (2010).

<sup>188</sup> Vgl. Lindner( 2011), S. 226 ff und vgl. Zimmerer (2012), S. 15.

<sup>189</sup> Castro Varela und Dhawan (2005), S. 12 nach Osterhammel (1995), S. 29.

<sup>190</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 12.

<sup>191</sup> Ebd. S. 15.

Allerdings kann der Prozess der Kolonialisierung nicht auf militärische und politische Herrschaft reduziert werden, sondern seine Auswirkungen zeigen sich ebenfalls mindestens genauso wirkungsmächtig auf der kulturellen und identitätsbildenden Ebene sowie auf der Ebene der Wissensproduktion.<sup>192</sup>

Die postkoloniale Perspektive setzt genau dort an. Kolonialismus wird nicht mehr als ein historisches Ereignis gesehen, das ausschließlich *dort* in den ehemaligen Kolonien stattfand, sondern wird heute ganzheitlich als ein Phänomen betrachtet, das die Kolonisierenden ebenso nachhaltig geprägt hat wie die Kolonisierten. Dabei ist es wichtig auch inhaltlich zu differenzieren und die komplexen Beziehungen zwischen ‚Rasse‘, Raum, Zeit, Klasse, Kultur, Nation und Geschlecht zu berücksichtigen. Um das Bild der Komplexität der Thematik Kolonialismus zu vervollständigen, sollte auf das Weiterwirken kolonialer Diskurse bis in die heutige Zeit hingewiesen werden. Der koloniale Diskurs endet nicht mit der Dekolonialisierung und dem antikolonialen Widerstand, sondern setzt sich genau dort fort: Nämlich in einer ‚Weltgesellschaft‘, die durch Globalisierung und den damit verbundenen (wirtschaftlichen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen kolonialen Kontinuitäten folgt.<sup>193</sup> Das bedeutet, *postkolonial* ist nicht etwas, was nach dem Kolonialismus eingetreten ist, sondern soll als Widerstandsform gegen koloniale Herrschaft und ihre Auswirkungen betrachtet werden. Das Anliegen postkolonialer Kritik ist es, die gegenwärtigen Repräsentations- und Machtverhältnisse zu dekolonisieren.<sup>194</sup>

Postkoloniale Analysen gehen dabei von einem relationalen, dynamischen und kontextuellen Verständnis von Ungleichheit, Macht und Dominanz aus. Dabei geht es nicht nur um die materiellen Ungleichheitsverhältnisse, sondern auch um die gewaltvolle Macht der Repräsentation. Das bedeutet, aus einer postkolonialen Perspektive ist es wichtig zu reflektieren, aus welcher Position gesprochen wird und wie die Bedingungen der eigene Ausgangslage sind. Hierbei wird auch ein wichtiger Bezug zum Globalen Lernen sichtbar. Die im Globalen Lernen stattfindende Repräsentation von Menschen aus Ländern des Globalen Südens, in dem über ‚ihre‘ Probleme debattiert wird, bzw. aus einer ‚Expert\_innenrolle‘ gewisse Probleme des Globalen Südens dargestellt werden, impliziert ein Machtgefälle.<sup>195</sup>

Postkoloniale Intellektuelle sind somit Personen, die selbst als Aktivist\_innen in antikolonialen Kämpfen agieren und ihr kritischer Blick auf die dominanten ‚Rassen‘-, Kultur-, Sprach-

---

<sup>192</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 12.

<sup>193</sup> Vgl. Uerlings (2006), S. 6 ff, siehe hier auch 2.3. *Freiwilligendienste – Spirit of Neokolonialism?*

<sup>194</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 24, vgl. Franzki und Kwesi-Aikins (2010) und vgl. Kwesi-Aikins und Bendix (2010)

<sup>195</sup> Vgl. Kapitel 2.2.4.2. *Wer spricht? Und für wen?*

und Klassendiskurse stellt einen wichtigen Perspektivwechsel zu der westlichen, eurozentrischen Sichtweise dar.<sup>196</sup> Die Themen der postkolonialen Studien decken eine weite Bandbreite ab<sup>197</sup>, so geht es laut Ha (2010) eher um ein transdisziplinäres Diskursfeld der postkolonialen Kritik, dessen Schwierigkeit in einer Nicht-Abgrenzbarkeit besteht, aber gleichzeitig hierbei auch seine Stärke zeigt: Durch die Ablehnung von Homogenität und Einheitlichkeit, wird einer Vielzahl dissonanter Stimmen und Positionen eine Plattform ermöglicht.<sup>198</sup>

Diese Plattform ist von zwei postkolonialen Theoretiker\_innen geprägt, deren zentrale Ideen im Folgenden vorgestellt werden sollen.<sup>199</sup>

### 2.2.2.2. Postkoloniale Perspektiven

#### *Edward Said: Orientalism*

Das Konzept von Saids erstem Werk zur postkolonialen Theorie namens *Orientalism* (2003) besteht darin, zu untersuchen, wie dominante Kulturen sogenannte ‚andere Kulturen‘ repräsentieren. Mithilfe der foucault’schen Diskursanalyse zeigt er, wie ‚westliche Expert\_innen‘ den Orient überhaupt erst hergestellt haben, um ihn dann mithilfe dieser Konstruktion zu unterwerfen. So wurde das angeeignete ‚Expert\_innenwissen‘ dazu benutzt, die koloniale Herrschaft zu stabilisieren und zeigt damit, dass alle kulturellen Beschreibungssysteme des Westens zutiefst mit Strategien der Macht durchzogen sind.<sup>200</sup> Um es in Saids eigenen Worten auszudrücken geht es darum, „to formulate the Orient, to give it shape, identity, definition with recognition of its place in memory, its importance to imperial strategy and its ‘natural’ role as an appendage to Europe“<sup>201</sup>.

Mit dieser Aneignung des Orients geht es aber auch automatisch um die Repräsentation seiner Bewohner\_innen. Auch wenn er als ‚natürliches Anhängsel‘ Europas konstruiert wird, so werden seine Einwohner\_innen als die ‚Anderen‘ beschrieben. Sozusagen als Gegenbild zu einem positiv besetzten europäischen Selbst.

---

<sup>196</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 23 ff und vgl. Ha (2010), S. 43 ff.

<sup>197</sup> Die Themen betreffen: Rassismus, Kolonialismus, Nationalismus, Ethnizität, Migration, kulturelle Identitäten, Körper und Performativität, Feminismus, Sexualität und Geschlechterverhältnisse, textuelle Repräsentation, Diskursanalyse, Stereotypisierung und sozio-kulturelle Konstruktion, Widerstand, Sprache, Pädagogik etc. (vgl. Ha (2010), S. 52).

<sup>198</sup> Vgl. ebd.

<sup>199</sup> Homi K. Bhabha ist der sogenannte Dritte im Bunde der ‚Holy Trinity‘. Für die Beantwortung der Fragestellung ist seine Theorie der Hybridität nicht relevant, weshalb von einer Darstellung abgesehen wird. Allerdings soll zusätzlich kritisch angemerkt werden, dass durch die Auslassung anderer Theoretiker\_innen, die nicht Teil der ‚Holy Trinity‘ sind, eine hierarchische Struktur in der Wissensproduktion reproduziert wird, die den gängigen Kanon privilegiert (Vgl. Ha (2010), S. 54).

<sup>200</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 29 ff.

<sup>201</sup> Said (2003), S. 86.

„Orientalism is a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between ‘the Orient’ and (most of the time) ‘the Occident’. Thus a very large mass of writers, [...] have accepted the basic distinction between East and West as a starting point for elaborate theories, epics, novels, social descriptions and political accounts concerning the Orient, its people, customs, ‘mind’, destiny, and so on.“<sup>202</sup>

Genau diese Repräsentation der ‚Anderen‘ durch Europa als institutionalisiertes Charakteristikum kultureller Dominanz, zeigt die Verbindung zwischen Wissen und Macht.<sup>203</sup>

Hierbei lässt sich eine Verbindung zur Bildungsarbeit, konkret zum Globalen Lernen herstellen. Said sagt: „Anyone, who teaches, writes about or researches the Orient [...], is an Orientalist, and what he or she does is Orientalism“<sup>204</sup>. Es wird deutlich, was es aus einer postkolonialen Perspektive bedeutet, über das Leben in ‚fremden Ländern‘ zu berichten oder die eigenen ‚Erfahrungen‘ zu teilen, die während eines Freiwilligendienstes in einem Land im Globalen Süden gemacht werden. Die Reflexion über die eigene privilegierte Position sollte aus der postkolonialen Sichtweise immer stattfinden, denn durch das Sprechen als ‚Expert\_in‘ über die ‚Anderen‘, werden Bilder und Zuschreibungen in den Köpfen der Zuhörenden etabliert, die eine Reproduktion der hegemonialen Macht bedeuten, die *weiße* Personen ausüben – dies passiert sowohl bewusst als auch unbewusst.

#### *Gayatri Ch. Spivak - Can the subaltern speak?*

Spivak zieht ihre Inspiration für ihre wissenschaftliche Tätigkeit aus dem Widerstand subalternen Gruppen. Sie definiert *subaltern* hierbei „als einen Raum, der innerhalb eines kolonialisierten Territoriums von allen Mobilitätsformen abgeschnitten ist“<sup>205</sup>. Als feministisch-marxistische Wissenschaftlerin stellt sie somit die subalterne Frau in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Dadurch, dass Spivak sie als doppelt verletzlich anerkennt, nämlich einmal durch die imperialistische Ausbeutung und andererseits durch die Unterdrückung in einem patriarchalen System, gelingt es ihr, auch die geschlechtsspezifische Perspektive in die postkolonialen Theorieströmungen mit einzubeziehen.<sup>206</sup> Vor allem westliche Feministinnen rücken dabei

---

<sup>202</sup> Ebd. S. 2 f.

<sup>203</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2005), S. 32.

<sup>204</sup> Said (2003) S. 2.

<sup>205</sup> Castro Varela und Dhawan (2005) S. 58. Subalterne gehören zusätzlich keiner hegemonialen Klasse an, sind politisch unorganisiert und verfügen über kein Klassenbewusstsein. (Vgl. ebd. S. 69).

<sup>206</sup> An dieser Stelle soll auf den Begriff *Intersektionalität* eingegangen werden. Intersektional bedeutet, dass verschiedene soziale Strukturen, wie ‚Ethnie‘, Geschlecht und soziale Klasse immer in ihren Wechselwirkungen betrachtet werden sollten. Die Ursprünge des Intersektionalitätsdiskurses lassen sich hierbei auf Analysen, die von der Schwarzen Frauenrechtsbewegung in den USA geleistet wurden, zurückführen (vgl. Lutz/ Herrera Vivar/ Supik(2013), S. 10) und die Bedeutsamkeit für feministische Wissenschaft wird vor allem in folgendem Zitat sichtbar: „‘Intersektionalität‘ thematisiert das zentrale theoretische und normative Problem in der feministischen Wissenschaft – die Anerkennung von Differenzen zwischen Frauen.“ (Davis (2013), S. 62). In Bezug auf die postkoloniale Theorie stellt sich folgende Problematik dar: Postkoloniale Theorie muss allen bedeutsamen

in den Fokus ihrer Kritik: Durch paternalistische Missionstätigkeiten für ‚die armen Schwestern‘ im Globalen Süden und der damit einhergehende Konstruktion ihrer als ‚die Anderen‘, bleibt Feminismus ein Diskurs aus dem Norden, der sogar mit den Interessen der Frauen aus den Ländern des Globalen Südens in Konflikt tritt. Um den Prozess der Globalisierung und seine Auswirkungen auf die Frauen im Globalen Süden zu verstehen, muss privilegiertes Wissen zuerst verlernt werden: „Die verbreitete Praxis, Frauen des Südens zu romantisieren/viktimisieren oder etwas in paternalistischer Manier darzustellen, sei symptomatisch für ein kolonialistisches Wohlwollen“.<sup>207</sup>

Das Sprechen über die ‚Anderen‘ hat immer mit der Bewusstmachung der eigenen Privilegien zu tun. So werden die Argumentationslinien der Kritik am ‚Expert\_innen‘-Sprechens von Said weitergeführt und in der Hinsicht vervollständigt, dass nur durch das Bewusstwerden der eigenen Privilegien überhaupt ein ansatzweise ‚unverzerrtes‘ Verständnis für die Situation der Subjekte möglich wird.

Allerdings ist es Spivak zu Folge zum Scheitern verurteilt, unterschiedliche Lebenserfahrungen durch nur einen Begriff zum Ausdruck bringen zu wollen (beispielsweise *die Frauen, die Kolonisierten* etc.). Durch diese Subsumierung und Assimilierung werden diejenigen von den Repräsentant\_innen zum Verstummen gebracht, die sich nicht in den eurozentrisch geprägten Diskursen wiederfinden.

Die Frage *can the subaltern speak?* ist damit jedoch nicht beantwortet. Auch wenn Intellektuelle durch unreflektiertes Handeln subalternen Subjekten den Raum zum Sprechen nehmen können, ist damit nicht gleichzeitig gesagt, dass diese überhaupt grundsätzlich für sich selbst sprechen *können*. Spivak sieht keinen Raum für soziale Bewegungen der Subalternen, da sie zwischen der bürgerlichen nationalen Elite und kolonialer Hegemonie stehen und aus dieser Position heraus keine Möglichkeit zum Sprechen haben.<sup>208</sup> Hier setzt die Verantwortung der kritischen, reflektierten Intellektuellen an. Diese Verantwortung beinhaltet vor allem ein genaues Zuhören. Durch die zuvor genannten hegemonialen Systeme, zwischen denen die Sub-

---

Differenzen gerecht werden, aber gleichzeitig darf sie nicht die notwendige Solidarität im Prozess der Dekolonialisierung untergraben. Diesem Dilemma kann sie nicht immer entfliehen „Im Widerstandsprozess kommt es gerade zwangsläufig zu Essentialisierung und Reifizierungen“ (Castro Varela und Dhawan (2005), S. 125), welches an folgendem Beispiel sichtbar wird: Afroamerikanische Frauen leisten Widerstand gegen das afroamerikanische Patriarchat, den *weißen* Feminismus und das *weiße* Patriarchat um letztendlich in die Kritik von lesbischen afroamerikanischen Frauen zu geraten, die ihnen Heterosexismus vorwerfen. (vgl. ebd., S. 125)  
<sup>207</sup> Ebd., S. 60.

<sup>208</sup> Als Beispiel dafür nennt Spivak die „traditionelle Witwenverbrennung“, welche von den kolonialen Mächten aufgrund der Grausamkeit gegenüber Frauen verboten wurde. Auf der anderen Seite ist die traditionelle Witwenverbrennung, laut des patriarchalen Systems eine Praxis, die von den Frauen autonom und selbstbestimmt gewählt wird. Es wird deutlich, dass bei keiner der Bewertungen der Praxis, die Subalternen selbst zum Sprechen kommen. (Vgl. ebd. S. 75). Ein anderes Beispiel ist die Genitalverstümmelung bei Mädchen siehe Hrzán (2004)

alternen stecken, werden diese nicht gehört, beziehungsweise sogar zum Schweigen gebracht. Das bedeutet, es geht nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen an sich, sondern um die hegemoniale Strukturierung von Hören.

Hierbei wird wiederholt deutlich, dass es wichtig ist, sich auch in der eigenen Bildungsarbeit die Frage zu stellen, aus welcher Position man gerade spricht. Entsprechen die Erzählungen oder Erläuterungen einer Situation oder Thematik der Realität? Wird man der eigenen Rolle als kritische\_r Intellektuelle\_r gerecht und schafft es genau zuzuhören?

### 2.2.3. Das Critical-Whiteness-Konzept

Nachdem die Schlüsselkonzepte der postkolonialen Theorie dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel auf die kritische Weißseinsforschung eingegangen. Sie baut auf den postkolonialen Ansätzen auf, die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellt wurden.<sup>209</sup>

In dem Essay *Playing in the Dark* (1992) weist die amerikanische Schriftstellerin und Nobelpreisträgerin Toni Morrison darauf hin, dass jede Analyse von Gesellschaftsstrukturen an Grenzen gerät, wenn sie sich allein auf deren Objekte konzentriert. Um ein komplexeres Verständnis für Mechanismen und Wirkungsformen postkolonialer Gesellschaftsprozesse entwickeln zu können, müssen jedoch auch die *Subjekte der Herrschaft* in die Betrachtung mit einbezogen werden.<sup>210</sup> Morrison macht darauf aufmerksam, dass die geschaffene rassialisierende Differenz, die ein ‚Nicht-Wir‘ schafft, immer auch auf ein ‚Wir‘ verweist, das in der Geschichte ungesehen geblieben ist: Bei der sozialen Konstruktion von ‚Rasse‘ wurden Schwarze und People of Color als Menschen mit ‚Rasse‘ charakterisiert, die eigene *weiße* Position jedoch als ‚rassenlos‘ betrachtet und damit unsichtbar gemacht.<sup>211</sup> Morrison postuliert daher einen Perspektivwechsel:

„Mein Projekt ist ein Bemühen darum, den kritischen Blick vom rassischen Objekt zum rassischen Subjekt zu wenden; von den Beschriebenen und Imaginierten zu den Beschreibenden und Imaginierenden; von den Dienenden zu den Bedienten.“<sup>212</sup>

Auf dieser Grundlage bildete sich in den USA - unter anderem angeregt durch Toni Morrison (1992) und bell hooks (1994) - eine neue Forschungsrichtung heraus, die sich unter der Bezeichnung der *Critical Whiteness Studies* etablieren konnte.<sup>213</sup>

In Deutschland steht der akademische Diskurs um eine *kritische Weißseinsforschung* dagegen noch am Anfang.<sup>214</sup> Gegenstand der *Critical Whiteness Studies* sind im Wesentlichen das Er-

---

<sup>209</sup> Vgl. Rohrdantz (2009), S. 17 f.

<sup>210</sup> Vgl. Arndt (2006), S. 13.

<sup>211</sup> Vgl. Mecheril und Scherschel (2009), S. 54 f.

<sup>212</sup> Morrison (1995), S. 125.

<sup>213</sup> Vgl. Arndt (2006), S. 13.

forschen und Sichtbarmachen der historischen und sozialen Konstruktionen von *Weißsein* einerseits sowie die Auseinandersetzung mit den realen Auswirkungen dieses Konstrukts andererseits.<sup>215</sup> Da der Konstruktionsprozess in Bezug auf ‚Rasse‘<sup>216</sup> bereits ausführlich behandelt wurde, soll an dieser Stelle der Fokus auf die realen Konsequenzen von *Weißsein* gerichtet werden und *weiße* Privilegien und Abwehrmechanismen beleuchtet werden. Die Dethematisierung von Rassismus als alltägliches und allgegenwärtiges Phänomen in Wissenschaft und pädagogischer Praxis hängt eng damit zusammen, dass *Weißsein* als ein Ort vielfältiger Privilegierung von *Weißem* in der Regel nicht wahrgenommen, sondern als Normalität begriffen wird: „Weder stolpern Weiße Menschen über die Bezeichnung von Wundpflastern als ‚hautfarben‘, noch fordert sie jemand auf, zu einem spezifischen Thema speziell als Weiße Stellung zu nehmen“.<sup>217</sup> *Weißer* haben Vorteile auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und müssen sich keine Gedanken darüber machen, aufgrund von Hautfarbe akzeptiert zu werden<sup>218</sup>. Sie genießen einen Schutz der Anonymität im Alltag und können sicher sein, dass sich beim Kennenlernen neuer Leute niemand über die eigenen Deutschkenntnisse wundert oder die eigenen Kinder Unterrichtsmaterialien erhalten, die auf ihre Erfahrungen, Kultur und Geschichte Bezug nehmen.<sup>219</sup> Diese ungesesehenen Privilegien anzuerkennen, bedeutet *weiße* Normalität zu hinterfragen. So treten in Zusammenhang mit der Thematisierung von *Weißsein* häufig Abwehrmechanismen auf, die ein Unbehagen gegenüber der Thematik markieren. Eine häufig auftretende Argumentation ist dabei die Negation von Differenzen bei Betonung des allgemein Menschlichen. Die Behauptung, dass Hautfarbe eine Bedeutung hat, wird mit der Begründung abgelehnt, sich universalistischen Werten verpflichtet zu fühlen. Diese so genannte *colour-blindness-Reaktion* hat zur Folge, dass die Privilegierung von *Weißem* und die Diskriminierung von Schwarzen und People of Color zu individuellen Unterschieden gemacht werden. Das Strukturelle wird unsichtbar gemacht und der Grund dafür,

---

<sup>214</sup> Mit Blick auf diese Arbeit gilt es auf folgende Werke des deutschsprachigen Diskurses zu verweisen: Eggers 2005 bietet mit dem Sammelband *Mythen, Masken und Subjekte* eine gute Einführung in die *kritische Weißseinsforschung* in Deutschland. Arndt 2006 befasst sich mit *Weißsein* vor dem Hintergrund kolonialer Bilder und Erzählungen und reflektiert Afrikabilder aus einer rassismuskritischen Perspektive. Sow (2009) ist als allgemeine Einführung in die Thematik *Weißsein* zentral. Mit ihrem Buch *Deutschland Schwarz Weiß* bringt sie das Thema erstmals in den öffentlich-medialen Diskurs.

<sup>215</sup> Vgl. Wollrad (2005), S. 13 ff.

<sup>216</sup> Vgl. Kapitel 2.2.1.1. *Der ‚Rassen‘- Diskurs*.

<sup>217</sup> Ebd. S. 15.

<sup>218</sup> Vgl. Sow (2009), S. 126.

<sup>219</sup> Vgl. Wollrad (2005), S. 193 f. Für eine weitere Auflistung *weißer* Privilegien siehe auch Sow (2009), S. 42. f und McIntosh (2003), S. 150 ff.

dass bestimmte Plätze in der Gesellschaft so gut wie nie von Schwarzen und People of Color besetzt werden, auf die individuelle Intelligenz und Motivation Einzelner geschoben.<sup>220</sup>

Das Verschieben des Analysefokus weg von den ‚Anderen‘, hin zu den eigenen Privilegien, die man als *weiße* Person hat, spielt auch eine sehr wichtige Rolle in der Bildungsarbeit, speziell im Globalen Lernen. Vor allem in der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen vor, während und nach ihrem ‚Auslandseinsatz‘ ist es wichtig, hegemoniales *Weißsein* zu thematisieren, um neokoloniale Strukturen ansatzweise aufzubrechen.<sup>221</sup> So ist mittlerweile festzustellen, dass von einigen Seiten gefordert wird, Critical-Whiteness als Themenblock in die pädagogische Vor- und Nachbereitung mit einfließen zu lassen<sup>222</sup>. In den Richtlinien des *weltwärts* Programms sind aber bis jetzt noch keine konkreten Hinweise darauf zu finden.<sup>223</sup> Dennoch werden von einigen Entsendeorganisationen<sup>224</sup> diese Themen mittlerweile bearbeitet. Kontzi (2011) merkt dazu allerdings an:

„Rassismus und Kolonialismus werden durchaus thematisiert, allerdings stellt sich hier ein strukturelles Problem: Wie soll eine Seminarleiterin in nur drei Stunden erreichen, dass bis zu 50 Personen die kolonialen Wurzeln und rassistischen Verstrickungen der EZ erkennen und ihre eigene Position in der Gesellschaft reflektieren?“<sup>225</sup>

Bei den Vorstellungen der Theorien zu Rassismus, Postkolonialismus und Critical-Whiteness wurde an vielen Stellen deutlich, wo Probleme hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen im Globalen Lernen liegen können. Diese sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden und im Anschluss in einem konkreten Bezug zur Praxis gesetzt werden.

#### **2.2.4. Globales Lernen aus rassismuskritischer, Critical-Whiteness und postkolonialer Perspektive - Eine kritischen Zusammenfassung**

Es haben sich vier Themenblöcke herauskristallisiert, die für eine kritische Hinterfragung der Globalen Lernkonzepte von Bedeutung sind: Einmal, wie werden die ‚Anderen‘ hergestellt, wer spricht aus welcher Position für wen, wie wird ‚Kultur‘ dargestellt und wie ist der institutionelle Rahmen, in dem Globales Lernen stattfindet.

---

<sup>220</sup> Vgl. Wachendorfer (2005).

<sup>221</sup> Vgl. Haas (2012), S. 72 und Walther (2013), S. 39.

<sup>222</sup> Siehe z.B. Goel (2011).

<sup>223</sup> Vgl. BMZ (2007b), S. 13. Als prioritäre Lernfelder der Vor- und Nachbereitung von Freiwilligen werden hier interkulturelle Kommunikation/Zusammenarbeit, Entwicklungspolitik, Länderkenntnisse, Projektmanagement und Sprache genannt. Siehe auch Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*.

<sup>224</sup> Siehe z.B. <http://www.efef-weltwaerts.de/node/472> oder <http://www.eine-welt-netz-nrw.de/seiten/1842/>

<sup>225</sup> Kontzi (2011), S. 41.

#### 2.2.4.1. Die Herstellung der ‚Anderen‘ – der Prozess des *othering*

Beim Sprechen über Globalisierung und die Gewinner\_innen und Verlierer\_innen in diesem Prozess, wird automatisch zwischen Ländern des Globalen Südens und Ländern des Globalen Nordens differenziert. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern dadurch der Prozess des *othering* gefördert wird. Ashcroft (2000) beschreibt dies im Sinne von Spivak als:

„Whereas the Other corresponds to the focus of desire or power [...] in relation to which the subject is produced, the other is the excluded or ‘mastered’ subject created by the discurs of power. Othering describes the various ways in which colonial discourse produces its subjects“<sup>226</sup>

Das bedeutet, die ‚Anderen‘ werden durch einen hegemonialen Prozess repräsentiert und zu den ‚Anderen‘ gemacht, indem sie als solche benannt werden.<sup>227</sup> Dies geht direkt damit einher, dass sich das Selbst als Antagonismus der ‚Anderen‘ begreift. Wo sie ‚arm‘ und ‚unterentwickelt‘ sind, sind wir ‚fortschrittlich‘.

Said hat in *Orientalism* deutlich beschrieben, wie ‚der Orient‘ erst als solcher erzeugt wurde, indem über ihn berichtet wurde. Wie im entsprechenden Kapitel beschrieben, ging diese ‚Erzeugung‘ direkt damit einher, Macht auszuüben.<sup>228</sup> Diese Macht des Wissens über die ‚Anderen‘, wird beim Globalen Lernen zwar nicht dafür benutzt, um eine koloniale Herrschaft zu rechtfertigen, sie situiert sich jedoch meistens in einem Kontext von ‚Entwicklung‘, beziehungsweise ‚Entwicklungshilfe‘. Dieser Diskurs an sich reproduziert schon Machtverhältnisse, indem er auf eine ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Dichotomie zurückgreift.<sup>229</sup>

„Our encounters with, and representations of, our ‘subjects’ are therefore coded or framed in terms of an us/them dichotomy in which ‘we’ aid/develop/civilise/empower ‘them’. Changing this relationship is not a question of mere good intentions or semantics: for instance, development organisations or researchers may now call their subjects ‘beneficiaries’, ‘target groups’, ‘partners’ or ‘clients’, instead of ‘poor’, ‘underdeveloped’ or ‘disadvantaged’, but this does not by itself change the discourse or dismantle the us/them power relationship.“<sup>230</sup>

Bei einer Nicht-Reflexion dieses Machtverhältnis kann es zu einer Reproduktion von Stereotypen kommen.<sup>231</sup>

Die bewusste Selbstpositionierung als *weiße* Person, durch eine Markierung der Sprecher\_innenrolle, kann eine Reflexion von Privilegien vereinfachen<sup>232</sup>. Aber selbst, wenn dieser Prozess stattfindet und die eigene hegemoniale Position erkannt wird, heißt das nicht, dass

---

<sup>226</sup> Ashcroft/ Griffiths/ Tiffin (2000), S. 171.

<sup>227</sup> Vgl. Foitzik (2007), S. 80.

<sup>228</sup> Vgl. Kapoor (2004), S. 632 ff und siehe Said in Kapitel 2.2.2.2. *Postkoloniale Perspektiven*.

<sup>229</sup> Für eine ausführlichere Darstellung des Diskurses siehe Kapitel 2.2.4.4. *Institutioneller Rahmen – Der ‚Entwicklungsbegriff‘*.

<sup>230</sup> Kapoor (2004), S. 629.

<sup>231</sup> Vgl. Geißler-Jagodzinski (2009), S. 42 f.

<sup>232</sup> Siehe auch Spivak in Kapitel 2.2.2.2. *Postkoloniale Perspektiven*

dadurch „das Hegemoniale abgelegt wird“<sup>233</sup>. Vor allem die Motivation ‚etwas Gutes tun zu wollen‘ und gegen ‚die Ungerechtigkeit der Welt‘ zu kämpfen, lässt die Gefahr entstehen, die Adressat\_innen dieses ‚Gutmenschentums‘ in einer Opferrolle darzustellen. „In dem Moment, wo Hilfsbedürftige als handlungsunfähige, bedauernswerte Opfer repräsentiert werden, stellt sich der Gestus des Überlegenen ein“<sup>234</sup>. Diese paternalistische Repräsentation der ‚Anderen‘ nimmt hierbei die Funktion ein, ein gewisses Bild von sich selbst zu zeichnen, nämlich „das eigene Selbstbild als Kämpfer für Gerechtigkeit und gegen Ausbeutung“<sup>235</sup>.

#### 2.2.4.2. Wer spricht? Und für wen?

Auffallend bei der Beschäftigung mit Globalem Lernen ist die Tatsache, dass Menschen aus Ländern des Globalen Südens selten selbst zu Wort kommen. Es wird sichtbar, dass sowohl die Produktion von Bildungsmaterialien, wie auch die Referent\_innentätigkeiten fast ausschließlich in den Händen von Personen aus Ländern des Globalen Nordens liegen. Hierbei wird vor allem die konstruierte Rolle der ‚Expert\_innen‘ deutlich, die Mitarbeiter\_innen in Institutionen des Globalen Lernens einnehmen.<sup>236</sup> „Rückkehrer\_innen entwicklungspolitischer Entsendeprogramme [werden] als ‚globale Ressource‘ verstanden [...]“<sup>237</sup>, die über ein bestimmtes Wissen und Fähigkeiten verfügen, um die Fragen beantworten zu können, die beim Globalen Lernen behandelt werden.<sup>238</sup> Hierbei wird die *weiße* Herrschaftsposition stabilisiert. Es wird vermittelt, dass egal wo ‚wir‘ überall waren, alles authentisch gesehen haben und deswegen befähigt sind über alle Themen und Länder zu sprechen.<sup>239</sup>

#### 2.2.4.3. Darstellung von Kultur

*„Vom Interkulturellen ist immer dann die Rede, wenn vorausgesetzt wird, dass zwei oder mehrere Positionen zusammentreffen, die durch eine abgrenzbare Differenz voneinander unterschieden sind, wobei diese Differenz oft als Fremdheit aufgefasst wird? [...] ‚Inter‘ steht dann als Garant für die Verständigung zwischen diesen beiden Positionen.“<sup>240</sup>*

---

<sup>233</sup> Geißler-Jagodzinski (2009), S. 43.

<sup>234</sup> Messerschmidt (2011), S. 206 und vgl. Kalpaka (2009), S. 28.

<sup>235</sup> Ebd. S. 206.

<sup>236</sup> Siehe Said in Kapitel 2.2.2.2. *Postkoloniale Perspektiven*.

<sup>237</sup> Danielzik u.a. (2013), S. 35.

<sup>238</sup> Interessanterweise wird diese ‚Expert\_innenrolle‘ in Workshops des Globalen Lernens auch an die Teilnehmenden weitergegeben. Diese sollen sich in die Probleme der ‚Anderen‘ hineinversetzen und versuchen eine positive Lösung für diese zu finden. Hierbei wird vermittelt, dass die Teilnehmenden aktiv sein können und Lösungskompetenzen besitzen, die sie dafür einsetzen können, um den ‚Anderen zu helfen‘. (Vgl. ebd. S. 35 f).

<sup>239</sup> Vgl. ebd., S. 35 und vgl. Messerschmidt (2004), S. 4 f.

<sup>240</sup> Messerschmidt (2003), S. 110.

Ein weiterer Kritikpunkt, nämlich der Umgang mit ‚Interkulturalität‘ bzw. mit ‚interkulturellen Kompetenzen‘ ist an den Stichpunkt der ‚einen Welt‘ angegliedert. Im Globalen Lernen wird häufig davon gesprochen, den Teilnehmenden von Workshops die Möglichkeit eines Blickwechsels aufzuzeigen, der mit dem Verständnis von anderen ‚Kulturen‘ einhergeht. Beim Lernen über andere ‚Kulturen‘ wird dabei eine Begegnung auf Augenhöhe vorge-täuscht, die globalgesellschaftliche Machtverhältnisse außer Acht lässt. Hierbei besteht die Gefahr, ‚Kulturen‘ als statisch und homogen darzustellen<sup>241</sup>. Vor allem in Methoden, die einen Einblick in die Lebensrealitäten von Menschen aus Ländern des Globalen Südens versprechen, ist die Gefahr der Homogenisierung besonders groß. Dies beinhaltet auch den Aspekt des Exotismus. Messerschmidt (2003) merkt dazu kritisch an: „Eine Programmatik des Verstehens produziert andauernd jene Fremdheiten, die es zu überwinden vorgibt. Wer soll überhaupt verstanden werden, und um wen geht es im aktuellen Diskurs [...]?“<sup>242</sup> Kalpaka (2006) erklärt diese Homogenisierung von Kultur damit, dass das „Ordnen komplexer Situationen durch kulturelle Zuschreibungen“<sup>243</sup>, als eine Vereinfachung von vielschichtigen und oft widersprüchlichen Situationen genutzt wird.

„Wird das Handeln monokausal auf Eigenschaften, Kultur oder Charakter der Person zurückgeführt, wird dadurch meist verhindert, das Handeln als Antwort auf erlebte Widersprüche aufzufassen und weitere Fragen bezüglich der erlebten Widersprüche zu stellen, so dass bedeutsame Lebensbedingungen zum Teil unerkannt bleiben.“<sup>244</sup>

Sich diesen Widersprüchen zu stellen und Lebensrealitäten zu akzeptieren, setzt allerdings als aller erstes eine Reflexion der eigenen Rolle und den damit verbundenen Verstrickungen in Machtsysteme voraus. Um diese Reflexion einzuleiten, kann der Kulturbegriff der *Cultural Studies* genutzt werden, der Kultur als dynamisch und prozesshaft beschreibt. Damit steht er im Gegensatz zu einem statischen Kulturbegriff. So wird Kultur als „die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind“<sup>245</sup> verstanden und als ein „vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘ [begriffen], das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln“<sup>246</sup>.

Ein weiterer kritischer Aspekt, der hierbei zum Tragen kommt, ist das Nicht-Mitdenken einer nicht-weißen Zielgruppe in Workshops des Globalen Lernens. So kann es dazu kommen, dass

---

<sup>241</sup> Siehe auch Kapitel 2.2.1.2. *Rassismus ohne ‘Rassen’*

<sup>242</sup> Ebd., S. 112.

<sup>243</sup> Kalpaka (2006), S. 396.

<sup>244</sup> Ebd. S. 396.

<sup>245</sup> Ebd. S. 390.

<sup>246</sup> Ebd. S. 390.

sich Teilnehmende von Workshops, die nicht der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören, ausgegrenzt fühlen, weil (kultur)rassistische Stereotype reproduziert werden.<sup>247</sup>

#### 2.2.4.4. Institutioneller Rahmen – Der ‚Entwicklungsbegriff‘

Zusätzlich zu der Reflexion der eigenen Rolle als Teamer\_in, spielt auch immer der institutionelle Rahmen, in dem Globales Lernen stattfindet, eine Rolle. So kann Globales Lernen im Schulkontext einmal von den Lehrer\_innen selbst durchgeführt werden, oder wie es mittlerweile häufiger passiert, im Rahmen der Angebote von NRO's sowie von kirchlichen und (semi)staatlichen Institutionen, die ihren Schwerpunkt auf ‚entwicklungspolitische‘ Arbeit gelegt haben und in diesem Zusammenhang Referent\_innen des Globalen Lernens an die Schulen vermitteln.<sup>248</sup> Ebenso verhält es sich mit der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen. Hierbei ist die ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ die Basis, auf der Globales Lernen stattfindet. Jedoch allein der Begriff ‚Entwicklung‘, ist aus einer postkolonialen Perspektive kritisch zu betrachten. Ziai (2009) und Bendix (2011) sehen in der ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ eine partielle Fortsetzung des Kolonialdiskurses.<sup>249</sup> Dies erklären sie damit, dass zwar die offenen rassistischen Elemente aus dem Diskurs verschwunden sind, sie aber unter anderen Bezeichnungen wieder auftauchen: „die Zweiteilung ‚zivilisiert/unzivilisiert‘ wird ersetzt durch den Dualismus ‚entwickelt/unterentwickelt‘“<sup>250</sup>. ‚Entwicklung‘ wird von ihnen definiert, als „ein Bündel von miteinander verknüpften und normativ positiv aufgeladenen Prozessen [...], die in einigen Regionen stattfanden und in anderen nicht.“<sup>251</sup> Dabei nimmt ‚Entwicklungspolitik‘ die Position ein, andere Länder aus einer ‚westlichen‘, eurozentrischen und kapitalistischen Perspektive und einem liberalem Verständnis von Demokratie zu bewerten. Abweichende Lebens- und Sozialformen gelten aus dieser Perspektive als defizitär.<sup>252</sup>

Vor allem die Darstellung von ‚Entwicklung‘ als karitative Hilfe ist aus postkolonialer Sichtweise problematisch. Dadurch, dass ‚Entwicklung‘ als humanitäres Projekt dargestellt wird, das quasi nicht angreifbar ist, da ja *geholfen* wird, werden die Machtverhältnisse zwischen den Ländern im Globalen Süden und im Globalen Norden ausgeblendet.<sup>253</sup> Diese Sichtweise

---

<sup>247</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013) S. 25 f, vgl. Kalpaka (2009), S. 26 ff und vgl. Foitzik (2007), S. 83 f.

<sup>248</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 10 und siehe Kapitel 2.1.2. *Anwendungsbereiche des Globalen Lernens.*

<sup>249</sup> Für weitere Literatur zum ‚Entwicklungsdiskurs‘ siehe: Escobar (1995), Crush (1995), Moore und Schmitz (1995), Cooper und Packard (1997) und Ziai (2006).

<sup>250</sup> Ziai (2009), S. 14 und vgl. Bendix (2011), S. 274 ff.

<sup>251</sup> Ziai (2010), S. 400.

<sup>252</sup> Vgl. Bendix (2011), S. 275.

<sup>253</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 22.

zeigt sich auch in der Programmatik von Freiwilligendiensten, welche eng mit dem Globalen Lernen verknüpft ist<sup>254</sup>.

„Im weltwärts-Programm ist ein Doppeldiskurs angelegt, der von dem Motto ‘Lernen durch tatkräftiges Helfen‘ ausgeht. Durch dieses Motto wird versucht, ein Gleichgewicht des Geben-Nehmen-Verhältnisses etymologisch und diskursiv herzustellen. Es impliziert eine symmetrische Reziprozitätsbeziehung und damit eine solidarische Form des Helfens.“<sup>255</sup>

Dadurch, dass Globales Lernen in der Praxis meist im Kontext von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ angesiedelt ist, kann es oftmals schwierig sein, eine fundierte kritische Sichtweise auf das Konzept ‚Entwicklung‘ in Bildungseinheiten einzugliedern.

### **2.2.5. Bezug zur Praxis – eine Problemanalyse und Problemlösungsstrategien im Globalen Lernen**

Diese vier Bereiche, die sich durch eine kritische Analyse des Globalen Lernkonzepts aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness Perspektive herauskristallisieren, können auch in der Praxis des Globalen Lernens konkrete Auswirkungen haben. Folgende Kapitel stellen dar, wie sich diese Problematiken in der Praxis des Globalen Lernens zeigen können und wie als Multiplikator\_in damit umgegangen werden kann.

#### **2.2.5.1. Problemanalyse**

Folgendes Schaubild macht sichtbar, wie eine Nicht-Beachtung der vier Bereiche zu einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der Praxis des Globalen Lernens beitragen kann und starre Bilder in den Köpfen der Lernenden verstärkt werden können anstatt, wie ursprünglich gewollt, diese aufzubrechen. Werden die oben genannten vier Bereiche des Globalen Lernens nicht kritisch hinterfragt, so reproduzieren Referent\_innen durch *othering*, der Nicht-Markierung ihrer\_seiner Sprecher\_innenrolle, der unreflektierten Darstellung von ‚Kultur‘ sowie der Nicht-Beachtung des institutionellen Rahmens rassistische und neokoloniale Stereotype. Diese wiederum können bestimmte Stereotype in den Köpfen der Teilnehmenden manifestieren bzw. verstärken. Es besteht hierbei die Möglichkeit, dass die Problematik für die Multiplikator\_innen, durch direkte Reaktionen der Teilnehmenden sichtbar wird. Findet das statt, so kann dies zu einem Reflexionsprozess der Multiplikator\_innen führen.

---

<sup>254</sup> Siehe auch Kapitel 2.3. *Freiwilligendienste – Spirit of Neokolonialism?*

<sup>255</sup> Haas (2012), S. 62.

Abbildung 1: Reproduktion von Stereotypen von Seiten der Multiplikator\_innen (MP)

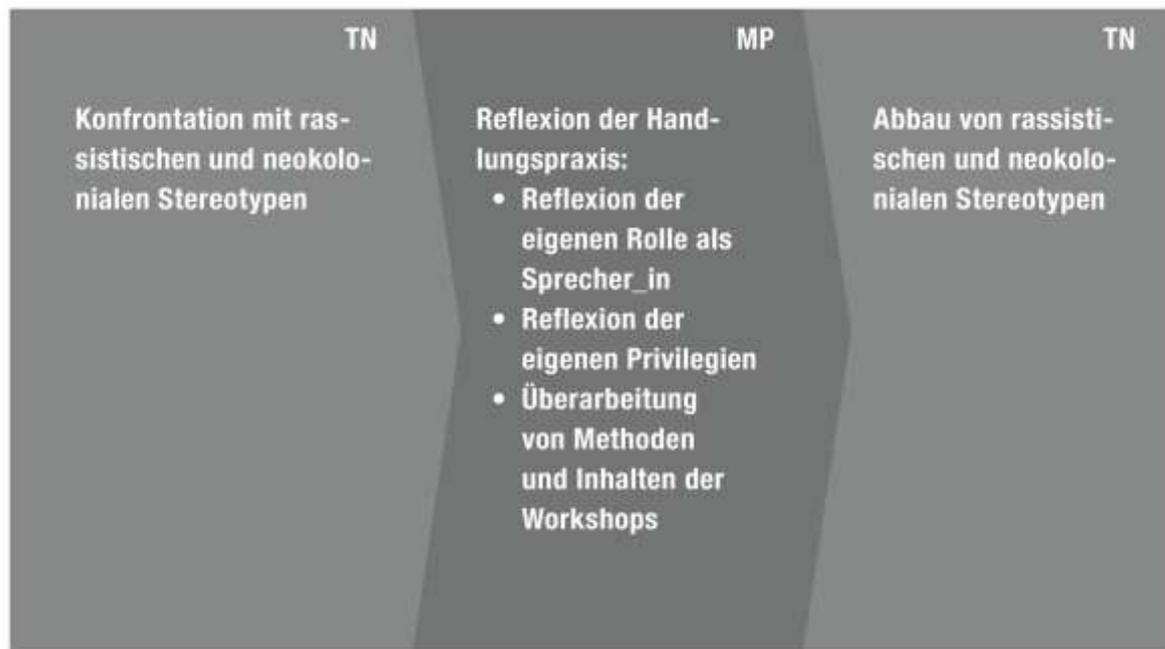


Quelle: eigene Darstellung

Andererseits können aber auch gerade die starren, mit rassistischen und neokolonialen Vorurteilen belasteten Bilder in den Köpfen der Lernenden bei den Multiplikator\_innen einen kritischen Selbstreflexionsprozess auslösen. Maier und Backes (2008) beschreiben in ihrer Semindokumentation *Stolpersteine in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* verschiedene Situationen, in denen sichtbar wird, dass Schüler\_innen oft sehr stereotypenbelastete Bilder von bestimmten Themen (z.B. Lebensrealitäten in Ländern des Globalen Südens) im Kopf haben.<sup>256</sup> Wenn man als Referent\_in mit solchen Situationen konfrontiert wird, weiß man oft nicht wie reagiert werden soll. Wird in konkreten Situationen kein befriedigender Weg gefunden, um mit stereotypen Äußerungen pädagogisch adäquat umzugehen, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich im Nachhinein mit der Problematik beschäftigt wird, um Umgangsformen für zukünftige ‚heikle Situationen‘ auszuarbeiten. Deshalb kann angenommen werden, dass durch konkrete Probleme in der Praxis ein kritischer (Selbst-)reflexionsprozess der Multiplikator\_innen einsetzen kann und somit die Gefahr eine Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit reduziert wird.

<sup>256</sup> Vgl. Maier und Backes (2008), S. 4f f. Eine weitere ‚heikle Situation‘ kann z.B. sein, wenn Multiplikator\_innen nach ihren eigenen Erfahrungen in einem Land des Globalen Südens gefragt werden. Hat man selbst einen Freiwilligendienst abgeleistet, so wird man von Teilnehmenden der Globalen Lernangebote oft als Expert\_in betrachtet, die über ‚authentisches‘ Wissen über das Einsatzland verfügt. Die Frage, wie damit umgegangen wird, kann ebenfalls eine Reflexion der eigenen Rolle im Bezug auf *Wer spricht? Und für wen?* auslösen.

Abbildung 2: Reproduktion von Stereotypen von Seiten der Teilnehmenden (TN)



Quelle: eigene Darstellung

Wie diese angeregten Reflexionsprozesse im konkreten Bezug auf die Praxis des Globalen Lernens aussehen und wirken können, macht das folgende Kapitel deutlich.

### 2.2.5.2. Problemlösungsstrategien

#### *Die Markierung der eigenen Rolle als Sprecher\_in*

Einhergehend mit der Dominanz von *weißen* Multiplikator\_innen im Bereich des Globalen Lernens kommt auch die Frage auf, was überhaupt thematisiert wird. Die Person, die referiert, hat gleichzeitig die Macht die Themen auszuwählen, die behandelt werden.<sup>257</sup> Hierbei besteht die Gefahr, dass die Beschäftigung mit Kolonialismus oder Rassismus keinen oder nur wenig Einlass in die Praxis des Globalen Lernens finden. Dabei sollte es eigentlich laut Spivak in der Pädagogik darum gehen, von den Subalternen zu lernen. Lehrende sollten sich somit auch gleichzeitig als Lernende verstehen. Die größte Schwierigkeit dabei ist jedoch, das sogenannte *unlearning*, also das *Verlernen* der eigenen Privilegien.<sup>258</sup> Kapoor (2004) beschreibt dies treffend als:

„I have to clear the way for both me and the subaltern before I can learn from her/him.[...] It is suspending my belief that I am indispensable, better, or culturally superior; it is refraining from always thinking that the Third World is ‘in trouble’ and that I have the solutions; it is resisting the temptation of projecting myself or my world onto the Other“<sup>259</sup>

<sup>257</sup> Vgl. Becker (2011), S. 148 ff und vgl. Castro Varela und Dhawan (2007), S. 12.

<sup>258</sup> Vgl. Castro Varela und Dhawan (2007), S. 9 ff.

<sup>259</sup> Kapoor (2004), S. 641.

Diese Herangehensweise sollte auch in der Praxis des Globalen Lernens thematisiert werden. Das heißt, wird über Themen in einem globalen Kontext gesprochen, die die ‚Anderen‘ betreffen, kann es wichtig sein vorangehend für die Teilnehmenden zu markieren, aus welcher Position gesprochen wird. Das bedeutet konkret eine andauernde Hinterfragung der eigenen Position in Machtverhältnissen. Wer tritt in den Workshops als wissend, handelnd und aktiv auf? Inszeniere ich mich, als Multiplikator\_in des Globalen Lernens als Expert\_in für gewisse Themen? Werden die ‚Anderen‘ als hilflose Opfer dargestellt und wir, bzw. ich als Referent\_in als die Person, die durch ‚Helfen‘ „die Menschheit zu Ordnung, Fortschritt und Eintracht“<sup>260</sup> führt? Diese Auseinandersetzung sollte immer für die Teilnehmenden der Bildungsangebote transparent sein.

### *Die Reflexion der eigenen Privilegien*

Ein stetiges Hinterfragen im Sinne von: „Wer bin ich? Und wie bin ich zu dem oder der geworden, die ich jetzt bin? Und auf welche Kosten bin ich das geworden?“<sup>261</sup>, beinhaltet die Reflexion der eigenen Privilegien und das Infrage stellen der eigenen Positionierung. Dies stellt die Basis für eine reflektierte Bildungsarbeit dar, um eine sogenannte *transnationale Bildung* zu erreichen.

Das bedeutet unter anderem, Abstand davon zu nehmen, Rassismus als etwas zu betrachten, das einen nicht selbst betrifft. Bei der Analyse von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen wurde vor allem sichtbar, dass es in Themenblöcken zu Stereotypen häufig um ‚Klischees und Vorurteile‘ geht, diese aber selten als Rassismus benannt werden. Zusätzlich wurde festgestellt, dass „sich Verhältnisse ändern würden, wenn wir alle nur ein besseres und weniger vereinfachtes Bild voneinander hätten“<sup>262</sup>. Hierbei wird jedoch übersehen, dass es sich bei Rassismus um ein Machtverhältnis handelt, in dem gewisse Menschen Privilegien haben, die andere nicht haben. Wenn wir die vorurteilsbelasteten Bilder in unseren Köpfe allerdings nur mit positiveren Beispielen erweitern, so wird dadurch nicht das Machtverhältnis thematisiert, welches eigentlich Rassismus prägt.

Hierbei schließt sich auch erneut die Frage an, inwiefern Kolonialismus und seine Auswirkungen thematisiert werden. Das Reden von der ‚einen Welt‘, für die aktive Verantwortung übernommen werden soll, damit sie gerechter wird, blendet die Tatsache aus, dass es diese ‚eine Welt‘ gar nicht gibt, sondern unsere Perspektive immer von unseren Privilegien be-

---

<sup>260</sup> Danielzik u.a. (2013), S. 53.

<sup>261</sup> Castro Varela und Dhawan (2007), S. 14.

<sup>262</sup> Danielzik u.a. (2013), S. 29.

grenzt ist.<sup>263</sup> Festzuhalten ist, dass sich durch die Globalen Lernkonzepte eine implizit oder explizit geäußerte Grundannahme zieht, die kritisch zu hinterfragen bleibt: Nämlich die Annahme, dass die Welt immer mehr engagierte ‚Weltbürger\_innen‘ aus Ländern des Globalen Norden braucht, die ihre Verantwortung für die anderen ‚Weltbürger\_innen‘ aktiv einlösen sollen.<sup>264</sup>

Das bedeutet, in der Praxis des Globalen Lernens sollte der eigene Standpunkt immer einer selbstkritischen Reflexion unterzogen werden. Dabei sollte sich allerdings von „der romantischen Vorstellung eines radikalen Außen, das die gewaltvollen Strukturen verlässt, sie von einem Außen heraus angreift und verändert“<sup>265</sup>, verabschiedet werden.

Diese Gradwanderung zwischen dem Anspruch solidarisch zu sein und der andauernden Sichtbarmachung der eigenen Machtposition aus der gesprochen wird, kann jedoch zu Resignation führen. Das Gefühl nichts richtig machen zu können, nimmt allen Raum ein und es kommt zur Handlungsunfähigkeit. Hierbei ist es vor allem als Teamer\_in im Bereich des Globalen Lernens wichtig, sich selbst und die Lernenden dazu zu ermutigen, sich auf einen Prozess einzulassen, der niemals fehlerfrei sein wird. Er wird jedoch zu einer Offenheit führen, um das eigene Handeln zu reflektieren, sich selbst besser kennen zu lernen und eine Erweiterung des eigenen Standpunkts beinhalten.<sup>266</sup>

Ein weiterer auslösender Faktor für eine kritische (Selbst-)reflexion könnte aber auch der vorangegangene Freiwilligendienst sein. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

### **2.3. Freiwilligendienste – *Spirit of Neokolonialism?***

Die Frage nach der Reproduktion von rassistischen und kolonialen Stereotypen im Bereich des Globalen Lernens als Rückkehrer\_innenengagement, kann eng mit dem vorausgegangenen Freiwilligendienst der Zielgruppe verknüpft sein.

Die Aussage „Volunteers will never end up as racist?!“<sup>267</sup> macht hierbei die Ambivalenz deutlich, die internationalen Freiwilligendiensten inhärent ist. *Weltwärts* als größter Förderer von Freiwilligendiensten in Deutschland, stellt diese zum einen als ‚Lernort‘ dar, in dem junge Freiwillige durch tatkräftige Hilfe wichtige interkulturelle Kompetenzen erwerben,<sup>268</sup> wie der

---

<sup>263</sup> Vgl. Messerschmidt (2004), S. 5.

<sup>264</sup> Vgl. Danielzik u.a. (2013), S. 47.

<sup>265</sup> Castro Varela und Dhawan (2007), S. 11.

<sup>266</sup> Vgl. Foitzik (2007), S. 86 f.

<sup>267</sup> Vgl. Lionel (2009), S. 18.

<sup>268</sup> Vgl. Stern (2011a), S. xix. Hierbei soll angemerkt werden, dass es neben *weltwärts* auch noch andere Förderer von internationalen Freiwilligendiensten gibt. Alle Anbieter einer differenzierten Kritik zu unterziehen würde

Slogan von *weltwärts* „Lernen durch tatkräftiges Helfen“<sup>269</sup> deutlich macht. Auf der anderen Seite wird verstärkt Kritik am Modell *weltwärts* laut.<sup>270</sup> Einige wissenschaftliche Arbeiten vertreten die These, dass internationale Freiwilligendienste Gefahr laufen neokoloniale Machtverhältnisse zu reproduzieren.<sup>271</sup> Dies zeigt sich einmal in der allgemeinen Struktur von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘, in der Freiwilligendienste eingegliedert sind<sup>272</sup>, aber auch in konkreten Verhaltens- und Denkmustern der Freiwilligen.<sup>273</sup>

Ein weiteres Problem besteht darin, dass – wie bereits in Kapitel 2.1.4. angedeutet – es kaum wissenschaftliche Quellen gibt, die sich mit dem Prozess der Selbstreflexion beschäftigen, die durch eine pädagogische Begleitung von Freiwilligendiensten bei den Teilnehmenden ausgelöst werden können. Das bedeutet auf der einen Seite, dass es kaum Richtlinien für die Inhalte der Vor- und Nachbereitungsseminare für Freiwillige gibt; und auf der anderen Seite, dass eben so wenig Qualitätsstandards bezüglich der Aus- und Fortbildung von Rückkehrer\_innen vorhanden sind, die von pädagogischen ‚Fachkräften‘ im Bereich der Freiwilligen - Vor- und Nachbereitung eingesetzt werden können.

Hierbei wird der Bezug zur vorliegenden Arbeit sichtbar: Es stellt sich die Frage, ob die Motivation der Rückkehrer\_innen für eine Tätigkeit im Bereich des Globalen Lernens und ihre Reflexion der eigenen Rolle eng verknüpft ist mit den Erfahrungen, die eine Person während ihres oder seines Freiwilligendienstes in einem Land des Globalen Südens gemacht hat.<sup>274</sup> So könnte eine kritische Reflexion des eigenen Freiwilligendienstes dazu führen, dass eine höhere Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit stattfindet. Findet andererseits diese Reflexion nicht statt, so kann durch ungefilterte und unreflektierte Weitergabe von Erfahrungen, Bilder in den Köpfen der Adressaten von Globalem Lernen verstärkt werden. Im Folgenden soll deshalb anhand der Motivationsstrukturen von Freiwilligen vor und während ihres Freiwilligendienstes analysiert werden, inwiefern es wahrscheinlich ist, dass es zu einer kritischen (Selbst-)reflexion gekommen ist. Diese Betrachtung der Motivationsstruktur vor und während des Freiwilligendienstes ist wichtig, um sie mit den Ergebnissen des empirischen Teils der vorliegenden Ar-

---

allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Deswegen sei hiermit darauf verwiesen, dass sich die folgenden Kritikpunkte hauptsächlich auf den größten Förderer von Freiwilligendiensten in Deutschland, nämlich *weltwärts* beziehen.

<sup>269</sup> BMZ (2007b), S. 4.

<sup>270</sup> Siehe z. B. Presseartikel zum Thema ‚*weltwärts* in der Kritik‘: Pfister (2012), Klaue (2009), Hurtz (2012)

<sup>271</sup> Siehe z.B. Kontzi (2011), Haas (2012), Buckendahl (2012a), Palacios (2010), Perold u.a. (2012), Roberts (1968).

<sup>272</sup> Siehe Kapitel 2.2.4.4. *Institutioneller Rahmen – Der ‚Entwicklungsbegriff‘*

<sup>273</sup> Vgl. Haas (2012), S. 44 ff.

<sup>274</sup> Vgl. Stern (2011b)

beit zu vergleichen und um anschließend zu analysieren, inwiefern bestimmte Erlebnisse während eines Freiwilligendienstes die Selbstreflexion in Gang gesetzt haben.

### 2.3.1. Internationale Freiwilligendienste in der Kritik

Die Mitgestaltung der (Welt)gesellschaft ist ein zentrales Motiv für Menschen, sich freiwillig zu engagieren. Vor allem bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen findet sich in gewissen Gesellschaftsschichten eine hohe Bereitschaft für soziales Engagement.<sup>275</sup> Von staatlicher Seite wird in Deutschland jungen Menschen durch das FSJ/FÖJ eine Möglichkeit gegeben, sich aktiv in die Gesellschaft mit einzubringen. Diesem Inlandsprogramm wird durch den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *weltwärts* das Äquivalent für ein Engagement in einem sogenannten ‚Entwicklungsland‘ gegenübergestellt. Das BMZ begrüßt es hierbei, „dass sich junge Menschen in Entwicklungsländer engagieren und internationale Erfahrungen und Qualifikationen sammeln, die für ihre berufliche Orientierung und Zukunftsfähigkeit hilfreich sind.“<sup>276</sup> Bis zum Jahr 2010 wurden insgesamt über 10.000 Freiwillige in Länder des Globalen Südens ausgesendet, um dort gemäß des *weltwärts* - Mottos *Lernen durch tatkräftiges Helfen* in einer der Partnerorganisationen in Lateinamerika, Afrika oder Asien tätig zu sein.<sup>277</sup> Mittlerweile wurde das Programm evaluiert und die Ergebnisse auf einigen Ebenen diskutiert. Auch wenn weitergehend im *weltwärts* - Programm „die Partnerperspektive [...] für das Gelingen des Freiwilligendienstes entscheidend“<sup>278</sup> ist, zeichnet sich eine gewisse Ambivalenz in der reziproken Beziehung der Entsende- und Partnerorganisationen ab. Dies wird von Haas (2012) in seinem Buch *Ambivalenz der Gegenseitigkeit* diskutiert.

„Das Prinzip der Reziprozität macht deutlich, dass diese unilaterale Vorstellung von Wirkung nicht leichtfertig auf Begegnungssituationen übertragen werden sollte. Wenn Freiwillige in Einrichtungen anpacken, wenn Menschen voneinander lernen, wenn transkulturelle Prozesse ausgelöst werden, dann geht es um mehr als Input, Output, Outcome und Impact. Es geht um eine tiefere anthropologische Kategorie, auf der nahezu unser gesamtes menschliches Zusammenleben basiert: die Gegenseitigkeit.“<sup>279</sup>

Diese Kategorie der ‚Gegenseitigkeit‘ kann jedoch nicht automatisch als ausgeglichene Beziehung betrachtet werden, sondern ist vor allem im Kontext einer postkolonialen Analyse von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ kritisch zu hinterfragen.

---

<sup>275</sup> Vgl. Schulz-Nieswandt Frank (2009), S. 29 ff.

<sup>276</sup> BMZ (2007b), S. 4.

<sup>277</sup> Vgl. Stern (2011a), S. xix f. Allerdings handelt es sich bei den Freiwilligen um eine äußerst homogene Gruppe handelt. Fast 100% der Entsendeten haben Abitur und gehören einer hohen sozialen Schicht an. (Vgl. ebd. S. xxii).

<sup>278</sup> BMZ (2007b), S. 7.

<sup>279</sup> Vgl. Haas (2012), S. X.

Somit stellt sich die Frage, ob bei einer ‚Entsendung‘<sup>280</sup> von *weißen*, jungen Deutschen in ein Land mit Kolonialgeschichte wirklich von einer ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ gesprochen werden kann. Es wird sichtbar, dass die unterschiedliche Ausstattung von Privilegien wiederholt eine wichtige Rolle spielt:

„Der Begriff ‚Freiwilligendienst‘ schließt eine Leistung ein, die vollbracht wird, und eine gewisse Opferbereitschaft, sich in ein als gefährlich und unkomfortabel betrachtetes Land zu begeben. [...] Wenn sich Menschen aus ehemals kolonialisierten Ländern ‚freiwillig‘ nach Deutschland begeben, um Politik und Gesellschaft mitzugestalten, wird das irgendwo zwischen ‚illegaler Migration‘ und ‚Überfremdung‘ eingeordnet [...].“<sup>281</sup>

Weitergehend stellt sich vor allem die Frage, welche Bilder von ‚Helfen‘ und ‚Geben und Nehmen‘ transportiert werden.

Die Schwierigkeiten im Hilfediskurs werden dadurch sichtbar, dass im *weltwärts* - Programm die solidarische Beziehung zwischen Geber\_innen und Empfänger\_innen als prinzipiell umkehrbar betrachtet wird. Dies ist jedoch allein aus dem Grund problematisch, da sich die Beziehung in einem Globalen Nord-Süd Verhältnis bewegt. Diese Kritik wird durch die Tatsache verstärkt, dass Freiwillige ausschließlich in sogenannte ‚Entwicklungsländer‘ ‚entsendet‘ werden um dort - überspitzt ausgedrückt - mithelfen sollen, dass das entsprechende Land sich ‚weiterentwickelt‘. Somit wird eine klare Rollenverteilung sichtbar: Die Freiwilligen haben die subjektive Rolle des\_der ‚befähigten Helfer\_in‘, die Partnerorganisation hingegen wird auf die objektive Rolle der Hilfeempfangenden reduziert. Die Folge daraus ist eine Privilegierung der Freiwilligen: Sie werden ohne jeglicher Art von Ausbildung zu Expert\_innen gemacht, die aktiv auf die Partnerorganisationen einwirken sollen, basierend auf der Tatsache, dass sie in einem Land im Globalen Norden geboren sind.<sup>282</sup> Hierbei wird ein Zusammenhang zu der Expert\_innen-Rolle sichtbar, die die ehemaligen Freiwilligen nach ihrer Rückkehr im Bereich des Globalen Lernens einnehmen.<sup>283</sup> Allgemein lässt sich festhalten:

---

<sup>280</sup> Die einseitige Entsendung enthält die Kritik, dass das ‚gemeinsame Arbeiten und Lernen‘ nur in den ‚Entwicklungsländern‘ stattfindet, eine Reverse-Komponente, die Freiwilligen aus Ländern des Globalen Südens die Möglichkeit gibt, in Deutschland Entwicklungsarbeit zu leisten, ist bis jetzt nicht Teil des *weltwärts* - Programms (vgl. Kontzi 2011 S. 41). Hierbei soll allerdings angemerkt werden, dass sich viele Rückkehrer\_inneninitiativen aktiv für eine Eingliederung einer Reverse-Komponente in das *weltwärts* - Programm einsetzen. Teilweise haben sich Vereine gegründet, die einen Süd-Nord- Austausch schon praktizieren (z.B. <http://zugvoegel.org/>) und auch im Rahmen von *weltwärts* soll es mittlerweile zu einem Umdenken gekommen sein. So wird berichtet, dass eine Reverse-Komponente für das Freiwilligenjahr 2014/2015 im Rahmen eines Pilotprojektes kurz vor der Einführung steht. (vgl. <http://www.undjetzt-konferenz.de/index.php/programm-2012/workshops-2012/80-workshops-2012/587-weltwaerts-reverse> und [http://www.entwicklungsdienst.de/index.php?id=27&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=936&cHash=caf54262eb4d90fcd9052a8fc71af206](http://www.entwicklungsdienst.de/index.php?id=27&tx_ttnews[tt_news]=936&cHash=caf54262eb4d90fcd9052a8fc71af206))

<sup>281</sup> Brüggemann (2012), S. 58.

<sup>282</sup> Vgl. Haas (2012), S. 61 ff.

<sup>283</sup> Siehe Kapitel 2.2.4.2. *Wer spricht? Und für wen?*.

„Der Hilfsdiskurs des Programms verfestigt und reproduziert die neokoloniale wir/sie-Dichotomie und damit neokoloniale Handlungsmuster und Denkstrukturen, in der w i r, die Freiwilligen als jugendliche Vertreter\_innen des Nordens, i h n e n, den Menschen in den Empfängereinrichtungen, ‚helfen‘.“<sup>284</sup>

### 2.3.2. Die Motivation von Freiwilligen

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, warum junge Menschen motiviert sind an *weltwärts* teilzunehmen. Dabei lassen sich zwei Kategorien *Persönliche Erwartungen und Abenteuerlust* sowie *normative Motivation* herausarbeiten.<sup>285</sup>

#### *Persönliche Erwartung und Abenteuerlust*

Im Bereich der persönlichen Erwartungen hat die Evaluation des *weltwärts* - Programms gezeigt, dass 96% der befragten Freiwilligen durch die Teilnahme an *weltwärts* eine andere ‚Kultur‘ kennen lernen möchten, 93% möchten Auslandserfahrung sammeln und 92% wollen sich persönlich weiterentwickeln.<sup>286</sup> Schwinge (2011) zeigt in ihrer qualitativen Studie zu *weltwärts* Freiwilligen in Südafrika, dass vor allem „Offenheit und Entdecker-Lust“<sup>287</sup> für die Entscheidung ins Ausland zu gehen eine große Rolle spielen und von vielen Befragten angegeben wurde, schon immer ein Interesse an einer anderen ‚Kultur‘ gehegt zu haben. Der Wunsch, sich persönlich weiterzuentwickeln, spiegelt sich auch darin wieder, dass von Seiten der Freiwilligen erwartet wird, dass die Auseinandersetzung mit gegenteiligen Werten- und Lebenskonzepten zu einer erweiterten Selbstkenntnis führt. Dies zeigt sich in dem Bedürfnis, seinen eigenen Blickwinkel zu erweitern und sich der Herausforderung zu stellen, sich auf ‚das Fremde‘ einzulassen. Hierbei findet erneut die Bezeichnung *othering* Anwendung. Das Interesse an einer ‚fremden Kultur‘ und das Bedürfnis, sich auf etwas ‚Anderes‘, Neues einzulassen, impliziert eine stereotype Wahrnehmung der Menschen aus Ländern im Globalen Süden. Vor allem das Bedürfnis sich selbst weiter zu entwickeln, indem man sich auf ‚gegenteilige‘ Wert- und Lebenskonzepte einlässt, beinhaltet eine gewisse Art von Exotismus.<sup>288</sup> Buckendahl (2012) kritisiert in erster Linie, dass durch den Fokus der Freiwilligen auf Selbstfindung und Weiterentwicklung, eine Instrumentalisierung der Länder des Globalen Südens stattfindet. Dies wird durch die Frage sichtbar, die einer seiner Interviewpartner\_innen stellt:

---

<sup>284</sup> Haas (2012), S. 64.

<sup>285</sup> Vgl. Haas (2012) und Schwinge (2011).

<sup>286</sup> Vgl. Stern (2011a), S. 18 ff.

<sup>287</sup> Schwinge (2011), S. 36.

<sup>288</sup> Vgl. ebd. S. 58 f und vgl. Haas (2012), S. 68.

„Will weltwärts wirklich etwas verändern? Oder sollen die Deutschen bei uns lernen und reifer werden, um dann wieder zu gehen?“<sup>289</sup>

Des Weiteren geben 74% der Freiwilligen an, sich für *weltwärts* entschieden zu haben, weil sie behaupten großes Interesse an entwicklungspolitischen Themen zu haben.<sup>290</sup> Dies wird ebenfalls in der Analyse von Schwinge sichtbar: „Südafrika als Schulfach, Mitarbeit in einer internationalen Organisation wie Greenpeace oder interkulturellen Begegnungszentren [...] motivieren dazu, sich mehr mit der Welt außerhalb Deutschlands zu beschäftigen“.<sup>291</sup> Diese Fokussierung auf ein ‚Entwicklungsland‘ zeigt sich auch in der Evaluation von *weltwärts*: Rund die Hälfte der Freiwilligen geben an, sich für *weltwärts* entschieden zu haben, weil sie ihren Freiwilligendienst ausschließlich in einem ‚Entwicklungsland‘ absolvieren wollen. Dabei ist häufig festzustellen, dass ein spezielles Land für die generelle Entscheidung einen Entwicklungsdienst zu absolvieren, kaum eine Rolle spielt.<sup>292</sup> Es wird deutlich, dass eine homogenisierte Sichtweise auf die Länder des Globalen Südens vorherrscht. Es geht hauptsächlich darum mit *weltwärts* in ein ‚Entwicklungsland‘ zu reisen. Das es hierbei Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern und Kontinenten gibt, wirkt sich nicht ausschlaggebend auf den Wunscheinsatzort aus.<sup>293</sup>

### *Normative Motivation*

Die Motivation, anderen Menschen zu helfen, spielt laut der *weltwärts* Evaluation von Stern für 73% der befragten Freiwilligen eine wichtige Rolle.<sup>294</sup> Schwinge kann zusätzlich zeigen, dass den Freiwilligen durchaus die Ambivalenz ihres Hilfewunsches bewusst ist. So betont sie, dass den Freiwilligen in den Vorbereitungsseminaren oft der Idealismus genommen wird: „Sie sagen, das Jahr sei für uns. Es sei schon super, wenn wir unsere deutsche Kultur so dahin bringen, dass die einen positiven Eindruck von uns haben“.<sup>295</sup> Dennoch besteht die Hoffnung etwas bewirken zu können. Dies variiert von dem Wunsch „etwas Kleines bewirken zu können“ bis zu dem Vorhaben „eigene Aufgaben zu entwickeln“ und „reingehen in die Community“.<sup>296</sup> Die Kritik am sogenannten Hilfediskurs wurde schon in Kapitel 2.3.1. *Internationale Freiwilligendienste in der Kritik* ausgeführt und soll deshalb an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

---

<sup>289</sup> Buckendahl (2012b), S. 60.

<sup>290</sup> Vgl. Stern (2011a), S. 18 f.

<sup>291</sup> Schwinge (2011), S. 38.

<sup>292</sup> Vgl. Stern (2011a), S. 19. und vgl. Schwinge (2011), S. 46.

<sup>293</sup> Vgl. Haas (2012), S. 68.

<sup>294</sup> Vgl. Stern (2011a), S. 18.

<sup>295</sup> Schwinge (2011), S. 42.

<sup>296</sup> Ebd. S. 44.

Neben dem Hilfedanken spielt für die Motivation auch die Hoffnung auf Austausch und Zusammenhalt eine wichtige Rolle. „Der Kontakt mit Menschen in ihrer Einsatzstelle stellt für die Freiwilligen das Kernstück ihres Dienstes dar.“<sup>297</sup> Es besteht der Wunsch nach Zugehörigkeit und nach einer Erfahrung der ‚einen Welt‘. Schwinge kann zeigen, dass durch den Wunsch nach der Aufhebung von Grenzen zwischen Menschen und dem Zusammenkommen auf allen Ebenen auch eine Erlösung von Konflikten im Vordergrund steht. Es geht zum Beispiel darum, unterschiedliche Menschen zu vereinen und dadurch „Konflikte und Grenzen zwischen Schwarz und Weiß, Arm und Reich aufheben zu können“.<sup>298</sup> Hierbei ist es fraglich, ob es zu einer Reflexion der eigenen Privilegien als *weiße* Person gekommen ist.

### 2.3.3. Veränderung der Perspektive vor Ort

Während des Aufenthalts der Freiwilligen wird sichtbar, dass der Lernaspekt der Freiwilligen vor den Hilfsaspekt tritt. Sie haben das Gefühl „mehr zu Lernen als zu Bewirken“.<sup>299</sup> Das Bild der Freiwilligen verschiebt sich in die Richtung einer gegenseitigen Vorteilsgewährung. Das Gefühl, teilweise nicht allzu viel bewirken zu können, kann sich aber auch in einen ausgeprägten Aktionismus umwandeln, den Schwinge „trotzigen Alleingang“<sup>300</sup> nennt. Hierbei werden Projekte gegen den Willen der Partnerorganisation durchgesetzt. Dieser Aktionismus ist aus neokolonialer Sichtweise sehr kritisch zu betrachten. Haas erklärt dies mithilfe der Reziprozitätstheorie. Haben die Freiwilligen das Gefühl, nicht das zurückgeben zu können, was sie erhalten, so passt das „für sie nicht mit ihrer neokolonialen Prägung und Denkweise zusammen, woraus ein Verhalten resultieren kann, das sich dieser Unterordnung entgegensetzt.“<sup>301</sup> Das Erfahren der eigenen Wirkungsmacht und der Wunsch nach gleichzeitiger Wertschätzung ist jedoch eine Herausforderung, die sich laut Schwinge als schwieriger als erwartet herausstellt. So variieren die Einstellungen der Freiwilligen zu ‚Platzanweisungen‘ seitens der Einsatzstellen, von einem Bedürfnis verstehen zu wollen, was der Hintergrund für eine Entscheidung ist, zu einem „investigativen Bohrens“, das zu einem „herausfordernden Beweisführen der eigenen Rechtsansprüche“<sup>302</sup> führen kann.

Eine weitere wichtige Erfahrung, die Freiwillige in der Lebensrealität ihres Aufenthalts machen, ist die Erfahrung, sich in einem Dilemma zwischen „Entgrenzungs-Idealen und Tren-

---

<sup>297</sup> Haas (2012), S. 68.

<sup>298</sup> Schwinge (2011), S. 50.

<sup>299</sup> Haas (2012), S. 68.

<sup>300</sup> Vgl. Schwinge (2011), S. 112.

<sup>301</sup> Haas (2012), S. 70.

<sup>302</sup> Schwinge (2011), S. 85.

nungs-Realitäten<sup>303</sup> wiederzufinden. Es findet eine stetige Hinterfragung des Sinnes der eigenen Tätigkeit statt. Dies kann auf eine Reflexion der eigenen Rolle hinweisen. Allerdings kann Schwinge auch zeigen, dass gerade die *Umkehrung* der Erwartung nach Zugehörigkeit und der Erfahrung der ‚einen Welt‘ zu Reflexionen von Seiten der Freiwilligen führen kann, die aus einer rassismuskritischen Perspektive kritisch zu betrachten sind. So haben viele Freiwillige vor der Ausreise „das Gefühl ‚anders‘, im Sinne von vorbehaltlos, nicht rassistisch zu sein“<sup>304</sup>. Während ihres Aufenthalts in Südafrika machen sie jedoch die Erfahrung, dass die Hautfarbe für Zuschreibung von Eigenschaften dient. Sie realisieren, dass interkultureller Austausch in der Realität schwierig umzusetzen ist und ein guter Wille alleine nicht ausreicht, wenn sie sich auf Grund ihrer Hautfarbe stigmatisiert fühlen. Dies kann soweit führen, dass sich die Reflexion der eigenen Rolle als *Weiß\_e\_r* dahingehend wendet, dass sich die Freiwilligen plötzlich selbst als Opfer von Rassismus sehen.

„Dieses Land hat mich echt zum Rassisten gemacht. Schwarz, Weiß, hier, da – das Land ist voll von Rassisten, jeder gegen jeden, ich komm nicht klar damit, wie die hier sind. Ich musste mir schon [...] anhören, ich sei Rassist. Was kann ich dafür, dass ich weiß bin und intelligent? Was kann ich dafür, dass du schwarz bist und nicht intelligent?“

Folgendes Zitat eines/einer Freiwilligen kann jedoch auch darauf schließen lassen, dass im Ansatz eine Reflexion der eigenen *weißen* Privilegien stattgefunden hat.

„Ja. Geld, weiß, direkt Chef.“ [...]Und dann stuft er sich wieder als ‚weniger‘ ein. Das ist das, was ich hier jeden Tag – nicht jeden Tag, aber häufig – sehe, dass sich Menschen aufgrund MEINER Hautfarbe als ‚weniger‘ einstufen als sie eigentlich sind.“<sup>305</sup>

Er/Sie erkennt, dass man als *weiße* Person Privilegien hat, die als ‚normal‘ angesehen werden. Die Erfahrung zu machen, dies aus einer Perspektive von rassistisch Diskriminierten wahrzunehmen, könnte eine Türe öffnen um sich mit der eigenen Rolle als *Freiwillige\_r* auseinander zu setzen.

Es wird deutlich, dass hierbei ein wichtiger Punkt ist, wo die pädagogische Begleitung von Freiwilligen ansetzen sollte. Die kritische Reflexion von Erlebnissen, wie sie oben beschrieben wurden, kann die Gefahr vermindern, dass rassistische Bilder und Stereotypen unreflektiert weitergegeben werden. Noch wichtiger wird der Aspekt der Reflexion eigener Erlebnisse, wenn Rückkehrer\_innen im Bereich des Globalen Lernens eingesetzt werden.

---

<sup>303</sup> Ebd. S. 91.

<sup>304</sup> Ebd. S. 99.

<sup>305</sup> Ebd. S. 100.

#### 2.3.4. Zusammenfassung

Zusammengefasst wird deutlich, dass die Motive der Freiwilligen bei *weltwärts* teilzunehmen hauptsächlich daraus bestehen, sich weiterzuentwickeln und zu helfen. Beide Motive sind aus einer postkolonialen Perspektive kritisch zu betrachten, da sie eine stereotype und homogene Sichtweise auf die Menschen aus Ländern im Globalen Süden implizieren. Werden diese Bilder während des Auslandsaufenthalts oder eines pädagogischen Begleitseminars nicht aufgebrochen, lässt sich vermuten, dass die Gefahr besteht, dass sie im Rahmen eines Rückkehrer\_innenengagement im Globalen Lernen reproduziert werden.

Die Analyse von Schwinge bezieht auch die Perspektive der Freiwilligen vor Ort ein. So kann sie zeigen, dass der Umgang mit Problemen von Freiwilligen am Einsatzort variiert. Die normative Motivation ‚etwas Gutes zu tun‘ wird von manchen Freiwilligen durchaus als ambivalent betrachtet, indem realisiert wird, dass während des Freiwilligendienstes mehr gelernt als ‚geholfen‘ wird. Eine Reflexion der eigenen Rolle kann auch stattfinden, indem entgegen des ursprünglichen Wunsches eines ‚Verschmelzens mit der Bevölkerung‘<sup>306</sup>, realisiert wird, dass die eigene Hautfarbe zu ‚getrennten Welten‘ führt. Dies kann einmal eine Reflexion der eigenen Privilegien als *weiße* Person implizieren, oder jedoch, wie Schwinge in vielen Fällen zeigen konnte, zu einer Umkehrung des Rassismusbegriffs führen. Hierbei sehen sich die Freiwilligen selbst als Opfer von Rassismus, statt die globalen Machtstrukturen kritisch wahrzunehmen, die zu einer solchen ‚Trennung nach Hautfarbe‘ führen.

Da der empirische Forschungsstand zu der Einstellungsveränderung von Freiwilligen vor und während ihres Aufenthaltes Lücken aufweist, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Dennoch lässt sich in Bezug auf die vorliegende Arbeit folgende Hypothese formulieren: Wird der eigene Freiwilligendienst kritisch reflektiert, so kann davon ausgegangen werden, dass eine höhere Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit stattfindet. Somit können Erfahrungen, die während eines Freiwilligendienst gemacht werden, als auslösender Faktor für eine Selbstreflexion gewertet werden.

Wie oben bereits erwähnt, lässt der empirische Forschungsstand bis jetzt noch keine fundierte Mutmaßung über die Tatsache zu, bei *wie vielen* Freiwilligen tatsächlich eine Reflexion angeregt wird. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, wird deswegen unter anderem unter-

---

<sup>306</sup> Ebd. S. 69.

sucht werden, wie die Multiplikator\_innen des Globalen Lernens ihren eigenen Freiwilligendienst als auslösenden Faktor für eine Selbstreflexion werten.

#### **2.4. Zwischenfazit**

Es konnten im theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit wichtige Aspekte heraus gearbeitet werden, die die Formulierung der Hypothesen rechtfertigen. In Kapitel 2.1. konnte gezeigt werden, welche Ansprüche Globales Lernen hat. So wird deutlich, dass alle Konzeptionen sich zur Aufgabe machen, eine Auseinandersetzung mit der steigenden Komplexität in der globalisierten Welt und den damit zusammenhängenden Problemen in den Mittelpunkt zu stellen. Diese Herausforderung ist allerdings nicht einfach zu meistern und birgt die Gefahr der Vereinfachung komplexer Themen, um sie bestimmten Zielgruppen Globalen Lernens zugänglich zu machen. Eben in dieser Komplexität ist auch das Risiko enthalten, globale Machtverhältnisse und historische Kontinuitäten, wie z.B. Kolonialismus nicht in ihrer gesamten Vielschichtigkeit darstellen zu können und dadurch stereotype Bilder in den Köpfen der Teilnehmenden zu verstärken, anstatt diese – nach dem ursprünglichen Anspruch Globalen Lernens – aufzubrechen. Die Reduktion dieses Risikos hängt stark von dem Reflexionsgrad der Lehrperson des Globalen Lernens ab. In Kapitel 2.1.4. konnte jedoch gezeigt werden, dass die Aus- und Fortbildung von Multiplikator\_innen des Globalen Lernens sowie Evaluationen der Globalen Lernkonzepte bis jetzt gar nicht oder nur sehr oberflächlich Gegenstand einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung war.

Um einen Beitrag zu der Verkleinerung diese Forschungslücke zu leisten, wurde in der vorliegenden Arbeit Globales Lernen aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness Perspektive analysiert und die Faktoren herausgearbeitet, die zu einer Reflexion der Lehrperson des Globalen Lernens führen können. Ausgehend davon, dass Rassismus als ein gesellschaftliches Machtverhältnis betrachtet werden sollte, dass sich durch alle Bereiche des alltäglichen Lebens zieht, konnte dargestellt werden, dass es durchaus möglich ist rassistisch zu denken und zu handeln, ohne diesen Vorgang bewusst zu vollziehen. Wird diese Erkenntnis mit den Kernaussagen der postkolonialen Theorie und der Perspektiven des Critical-Whiteness Ansatzes vervollständigt, so zeigt sich, dass Globales Lernen auch ein Ort sein kann, an dem rassistische und neokoloniale Bilder reproduziert werden, obwohl die Intention eine ganz andere ist. Die genaue Mechanik der Reproduktionen spiegelt sich in der Herstellung der ‚Anderen‘, in der Sprecher\_innenrolle, in der Darstellung von Kultur sowie im institutionellen Rahmen wieder. Kapitel 2.2.5 ordnete diese Erkenntnisse in einen praxisorientierten Rahmen ein. Dabei wurde festgestellt, dass konkrete Erlebnisse in der Praxis des Globalen

Lernens zu einer Reflexion von Seiten der Multiplikator\_innen führen können. Um die Gefahr der Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der Praxis des Globalen Lernens zu verringern, spielt die deutliche Markierung der Sprecher\_innenrolle und die Reflexion der eigenen Privilegien als *weiße* Person eine wichtige Rolle.

Da Rückkehrer\_innen von internationalen Freiwilligendiensten aktuell verstärkt im Globalen Lernen eingesetzt werden, sei es, um Bildungseinheiten in Schulen etc. durchzuführen oder neue Freiwillige während ihres Auslandseinsatzes pädagogisch zu begleiten, wurde in Kapitel 2.3 theoretisch untersucht, ob ein Freiwilligendienst ebenfalls als Auslöser für eine (Selbst-)Reflexion dienen kann. Anhand der vorhandenen Literatur wird festgestellt, dass die Motivationsstruktur vor dem Freiwilligendienst häufig neokoloniale Züge aufweist. Während des Aufenthalts können diese Strukturen entweder verstärkt, oder durch gewisse Erlebnisse, die auf Machtverhältnisse und eigene (*weiße*) Privilegien aufmerksam machen, aufgebrochen werden.

Anhand dieser Ergebnisse, konnten vier Forschungshypothesen formuliert werden, die im Folgenden vorgestellt und anschließend im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit überprüft werden sollen.

### **3. Forschungshypothesen**

Durch den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass der empirische Forschungsstand bezüglich der Einstellungen und (Selbst-)reflexionspraxen von Multiplikator\_innen Globalen Lernens (ob in Freiwilligendiensten oder im Bereich Schule) ein Desiderat darstellt. Deshalb soll in der vorliegenden Arbeit der Frage empirisch nachgegangen werden, inwiefern Multiplikator\_innen der eigenen Bildungsarbeit in Bezug auf Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen kritisch gegenüberstehen. Dabei soll erfasst werden, ob bei den Multiplikator\_innen eine kritische (Selbst-)reflexion eingesetzt hat, welche Faktoren diese ausgelöst haben und wie sich diese anschließend in der Konzeption der Bildungsarbeit widerspiegelt.

Dazu werden folgende Hypothesen formuliert:

*H1: Eine kritische Reflexion des eigenen Freiwilligendienstes kann dazu führen, dass eine höhere Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit besteht.*

*H2: So fern sich die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Bildern in den konkreten Reaktionen der Teilnehmenden widerspiegelt, kann dies von Seiten der Multiplikator\_innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Lehrinhalte führen und dies die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringern.*

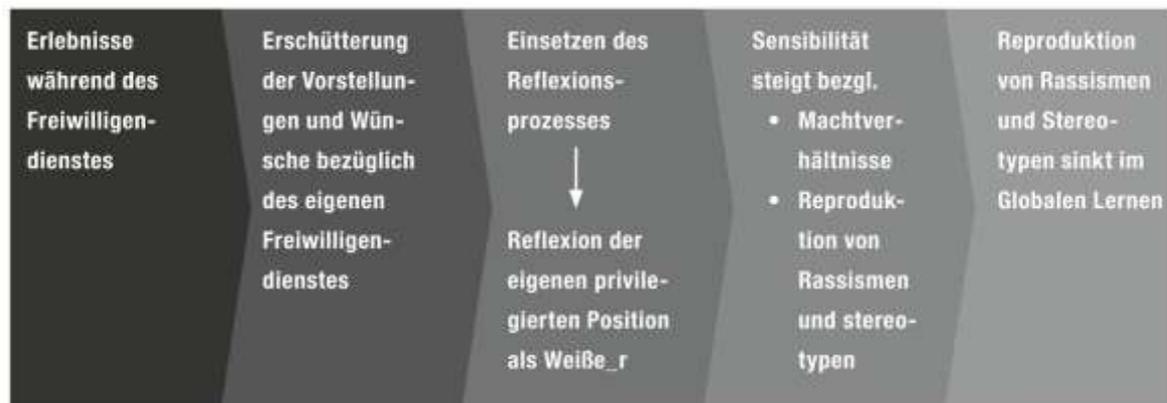
*H3: Werden in der Praxis des Globalen Lernens rassistische und neokoloniale Bilder von Teilnehmenden reproduziert, so kann durch die Konfrontation mit der Problematik bei den Multiplikator\_innen ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen werden, der in der zukünftigen Bildungsarbeit die Gefahr reduziert, dass rassistische und neokoloniale Stereotype reproduziert werden.*

*H4: Werden Themen, wie Rassismus/Alltagsrassismus, Critical Whiteness und postkoloniale Theorie in den Workshops des Globalen Lernens bearbeitet, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Selbstreflexion stattgefunden hat und deswegen die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert wird.*

Hypothese H1 bezieht sich hierbei auf den Freiwilligendienst als auslösenden Faktor für einen (Selbst-)reflexionsprozess. Wie in Kapitel 2.3. dargelegt wurde, kann ein Reflexionsprozess durch einer Erschütterung der Vorstellungen und Wünsche bezüglich des eigenen Freiwilligendienstes in Gang gesetzt werden. So wurde vor allem im Rahmen des Spannungsfeldes ‚Entgrenzungs-Ideale versus Trennungs-Realitäten‘ dargelegt, dass eine Reflexion der eigenen privilegierten Position als *Weißer* durch konkrete Erlebnisse stattfinden kann. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass eine erhöhte Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit besteht.

Dennoch ist hierbei auch anzumerken, dass aufgrund der mangelnden empirischen Basis es nicht möglich ist, eine Aussage darüber zu treffen, in *wie vielen* Fällen es tatsächlich zu einer Selbstreflexion kommt. Es besteht durchaus die Gefahr, dass sich die oft neokolonial angehauchte Motivationsstruktur der Freiwilligen auch nach ihrem Aufenthalt in einem Land des Globalen Südens in ihrem Rückkehrer\_innenengagement fortsetzt, ohne dass eine (Selbst-)reflexion stattgefunden hat.

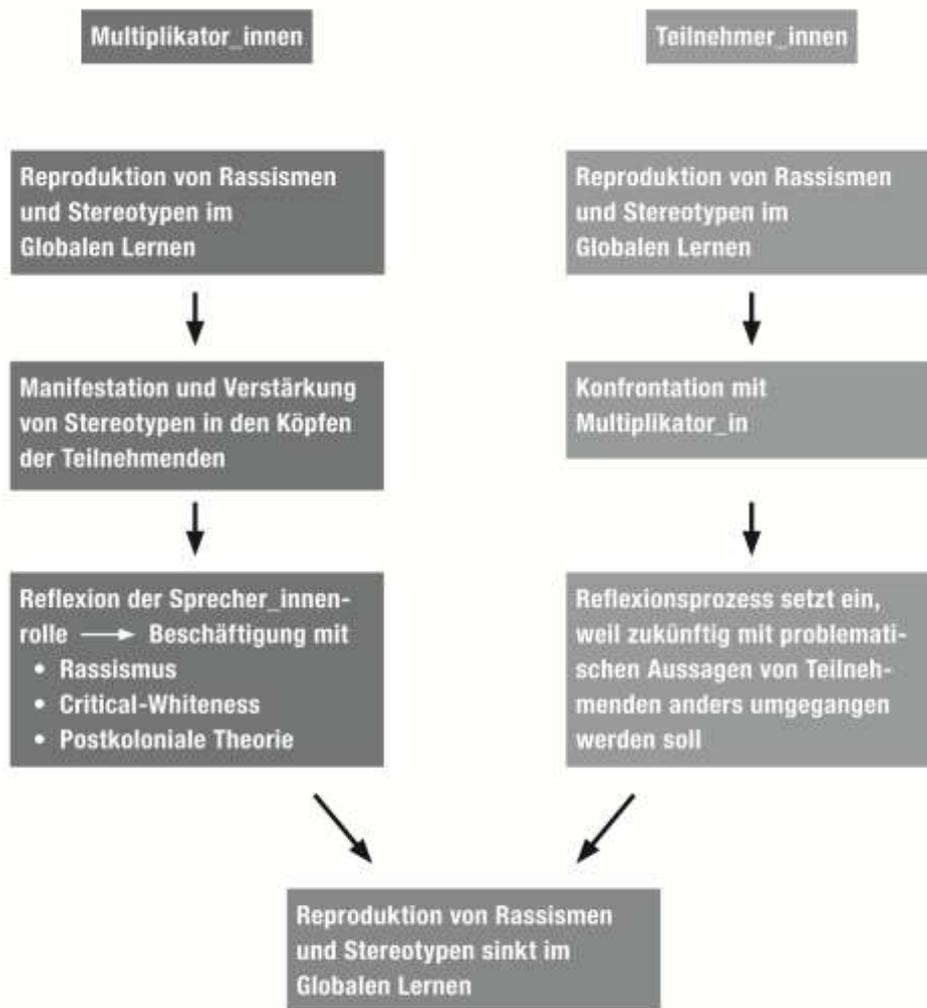
Abbildung 3: Hypothese H1



Quelle: eigene Darstellung

Die Hypothesen H2 und H3 beziehen sich auf die praktische Arbeit als Referent\_in im Globalen Lernen. Hierbei werden Probleme, die in der Praxis auftauchen, als auslösender Faktor für eine (Selbst-)reflexion gewertet. Wie in Kapitel 2.2.4.1. und 2.2.4.2. beschrieben besteht beim Globalen Lernen die Gefahr, dass durch eine machtunkritische Vermittlung von ‚entwicklungspolitischen‘ Themen die Herstellung der ‚Anderen‘ gefördert werden kann, ‚Kultur‘ naturalisiert werden kann und ein unsensibler Umgang mit der eigenen Sprecher\_innenrolle stattfinden kann. Wird in der Praxis festgestellt, dass diese Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen zu einer Verstärkung oder Manifestierung von stereotypen Bildern in den Köpfen der Teilnehmenden führt, so ist es wahrscheinlich, dass man sich anschließend als Referent\_in mit Themen wie Rassismus, Critical-Whiteness und postkolonialer Theorie beschäftigt, um die Gefahr der Reproduktion von rassistischen Stereotypen zu minimieren. Werden andersherum vonseiten der Teilnehmenden rassistische und neokoloniale Bilder produziert, mit denen man als Referent\_in konfrontiert wird, so kann daraus auch eine kritische Reflexion entstehen.

Abbildung 4: Hypothesen H2 und H3



Quelle: eigene Darstellung

Hypothese H4 bezieht sich auf die Erkennbarkeit der Tatsache, dass eine (Selbst-)reflexion bei Multiplikator\_innen des Globalen Lernens eingesetzt hat. Behandeln sie Themen wie Rassismus/Alltagsrassismus, Critical-Whiteness oder Aspekte aus der postkolonialen Theorie und regen damit eine Reflexion der Rolle der Teilnehmenden an, so kann davon ausgegangen werden, dass die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert wird.

#### 4. Forschungsvorhaben

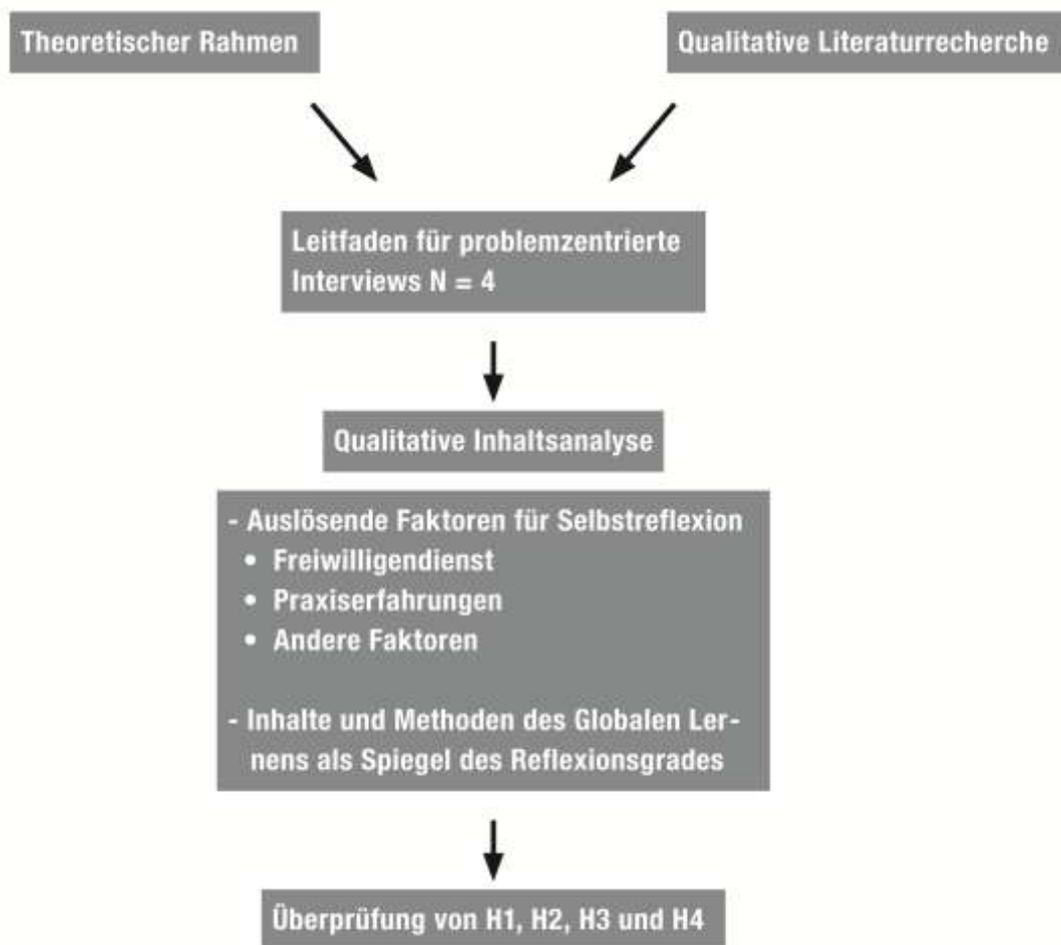
Im Anschluss an die formulierten Hypothesen, die im empirischen Teil der Arbeit überprüft werden sollen, wird nun zuerst das Forschungsvorhaben erläutert. In Kapitel 4.1. wird auf das genaue Forschungsdesign eingegangen und anschließend der Ablauf des Forschungsprozesses

erklärt (Kapitel 4.2.). Es folgt eine Beschreibung der Feldphase (Kapitel 4.3.). Abschließend wird in Kapitel 4.4. noch auf die Auswertungsmethoden eingegangen.

#### 4.1. Forschungsdesign

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“<sup>307</sup> Dieser Anspruch ist auch bei der vorliegenden Arbeit von Bedeutung. Die zugrundeliegende Fragestellungen und die daraus resultierenden Hypothesen werden mit folgendem qualitativen Forschungsdesign überprüft:

Abbildung 5: Forschungsdesign



Quelle: eigene Darstellung

<sup>307</sup> Flick/ Kardorff von/Steinke (2008), S. 24.

Durch den theoretischen Rahmen und die Literaturrecherche zu qualitativer Forschung, wurde als adäquateste Herangehensweise für die Beantwortung der Fragestellung die Methode des leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews gewählt. Die Fragen für den Interviewleitfaden wurden ebenfalls aus den Informationen des theoretischen Rahmens und anhand der Recherche zu qualitativer Forschung generiert. Anschließend wurden die Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2003) analysiert und ausgewertet.<sup>308</sup>

Dabei wurde herausgearbeitet, inwiefern die subjektiven Erfahrungen der Befragten auf einen Reflexionsprozess bezüglich *weißer* Privilegien als Multiplikator\_in im Globalen Lernen schließen lassen und wie die Interviewten ihre Erfahrungen selbst wahrnehmen. So sollten anhand offener Leitfragen Informationen generiert werden, die darauf schließen lassen, dass die Erfahrungen, die eine Person während ihres Freiwilligendienstes macht wichtig sind, um einen Reflexionsprozess über die eigene Rolle und Privilegien anzustoßen. Durch das Abfragen von konkreten Problemen, die in der Realität des Globalen Lernens auftauchen, sollte deutlich werden, dass auch die Auseinandersetzung mit solchen Problemen eine (Selbst-)reflexion auslöst. Anhand dieser Informationen sollten Hypothese H1, H2 und H3 beantwortet werden. Hypothese H4 sollte anhand der Beschreibung der konkreten Inhalte und Methoden, die die Befragten in ihren Bildungseinheiten des Globalen Lernens nutzen, beantwortet werden.

Bezüglich des Forschungsinteresses, dem Erfassen von Faktoren, die für ein Einsetzen einer möglichen (Selbst-)reflexion von Multiplikator\_innen im Globalen Lernen dienen können, bietet sich ein qualitativer Zugang an. Reflexionsprozesse sind oft Vorgänge, die subtil und unbewusst ablaufen und durch standardisierte Erhebungsmethoden schwer erfassbar sind.<sup>309</sup>

Sehr persönliche Erlebnisse, wie z.B. die Erfahrungen während des Freiwilligendienstes oder Praxiserfahrungen im Bereich Globales Lernen sind individuelle Prozesse, die subjektiv verschieden gedeutet werden können. In einem interaktiven Setting (z.B. während eines Interviews) kann den Aussagen eine ganz andere Bedeutung zugesprochen werden, als durch die Antwortmöglichkeiten in einem standardisierten Fragebogen.<sup>310</sup> Zusätzlich gilt das zu erforschende Feld, als ein „bislang wenig erforschter Wirklichkeitsbereich“<sup>311</sup>. Globales Lernen ist eine Disziplin, die noch nicht lange Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen ist. Wenn sie zusätzlich noch an Rückkehrer\_innenengagement gekoppelt ist, so reduziert sich die empi-

---

<sup>308</sup> Vgl. Mayring (2003).

<sup>309</sup> Vgl. Latzel (2004), S. 8 f.

<sup>310</sup> Vgl. Helfferich (2011), S. 22.

<sup>311</sup> Flick/ Kardorff von/Steinke (2008), S. 25.

rische Basis noch weiter.<sup>312</sup> Um ein Gefühl für die konkreten Blickwinkel der Befragten zu bekommen, ein grundsätzliches Verständnis ihrer Empfindungen zu gewährleisten und eine detaillierte Analyse der einzelnen Fälle zu realisieren, wird deswegen in der vorliegenden Arbeit ein qualitatives Setting einem quantitativen vorgezogen.<sup>313</sup>

## **4.2. Ablauf des Forschungsprozesses**

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, wurden vier problemzentrierte Interviews mithilfe von passenden Leitfäden geführt. Es wurde ein Probeinterview geführt und daraufhin einzelne Fragen des Leitfadens auf ihre Verständlichkeit überarbeitet.<sup>314</sup> An die Interviews anschließend wurde ein Feedback der Befragten eingeholt und deren Anregungen in den nachfolgenden Interviews berücksichtigt. Bei dem ersten Interview mit Multiplikatorin A war zusätzlich eine weitere Person anwesend, die selbst Expertin ist. Ihre Rückmeldungen wurden ebenfalls in den Leitfaden integriert.<sup>315</sup>

### **4.2.1. Herangehensweise**

Das leitfadengestützte, problemzentrierte Interview bietet sich für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit an, da es die Befragten frei zu Wort kommen lässt, was subjektiven Perspektiven einen optimalen Raum gibt und ein gewisses Vorwissen der/des Forschenden gegebenenfalls infrage stellt.<sup>316</sup> Vor der Interviewphase wurden anhand des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit die wichtigen Aspekte der Fragestellung, die sich an der gesellschaftlichen Problemstellung orientieren, herausgearbeitet. Diese Aspekte finden sich in dem Leitfaden für die Interviews wieder, wodurch die theoriegeleitete Problemanalyse Eingang in die Interviews findet.<sup>317</sup>

Das Ziel der Befragung ist es, ein möglichst genaues Bild davon zu bekommen, wie Multiplikator\_innen die Gefahr bewerten, dass in ihrer eigenen Bildungsarbeit rassistische und neoko-

---

<sup>312</sup> Vgl. Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*.

<sup>313</sup> Vgl. Flick (2008)

<sup>314</sup> Die Durchführung eines Probeinterviews und die anschließende Adaption des Leitfadens sind sinnvoll, da dadurch der Lerneffekt optimiert wird. (Vgl. Helfferich (2011), S. 171). Aus Zeitgründen wurde das Probeinterview jedoch nicht transkribiert.

<sup>315</sup> Der Leitfaden wurde um die Frage ‚Wurdest Du schon nach Deinen eigenen Erfahrungen im Ausland gefragt? Wenn ja, findest Du es problematisch darüber zu berichten?‘ erweitert. Die Methode der Adaption des Leitfadens während der Durchführung der Interviews ist sinnvoll, da das Überprüfen eines Leitfadens nie abgeschlossen ist. Laut Ullrich (1999) handelt es sich eher um „um einen permanenten, forschungsbegleitenden Prozess der Readjustierung des Erhebungsinstruments“ (Ullrich 1999, S. 21). Dies zeigt, dass Interviews auch in die Analyse mit einbezogen werden können, wenn während ihrer Durchführung noch Veränderungen am Leitfaden vorgenommen wurden. (Vgl. Ebd. S. 21 und vgl. Helfferich (2011), S. 171).

<sup>316</sup> Vgl. Mayring (2002), S. 67 und vgl. Steinke (2008), S. 327.

<sup>317</sup> Vgl. Mayring (2002), S. 69-72.

loniale Stereotypen reproduziert werden. Da der Bereich des Globalen Lernens schwer eingegrenzt werden kann<sup>318</sup> und die Anwendungsbereiche variieren<sup>319</sup>, sollten für die Befragung Personen ausgewählt werden, die möglichst alle Bereiche des Globalen Lernens abdecken. Deswegen wurden sowohl Personen befragt, die im schulischen Bereich Globales Lernen arbeiten, als auch Personen, die im Bereich der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen tätig sind.

Das Gütekriterium der Validität fragt danach, inwiefern die Konstruktionen der/des Forschenden in den Konstruktionen der Befragten begründet sind.<sup>320</sup> In der vorliegenden Arbeit kann dieses Gütekriterium erfüllt werden, da die Daten sehr nahe an dem sozialen Feld erhoben wurden, auf welches sich die Konstruktionen der Forscherin beziehen und somit der Realität entsprechen.<sup>321</sup> Das Kriterium der Reliabilität bei Interviewdaten wird laut Flick (2007) durch eine Überprüfung von Leitfäden in Probeinterviews oder nach dem ersten geführten Interview erhöht.<sup>322</sup> Dies wurde, wie oben dargestellt, in der vorliegenden Arbeit so gehandhabt.<sup>323</sup>

#### **4.2.2. Der Interviewleitfaden**

Für die Interviews mit den Multiplikatorinnen des Globalen Lernens wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Der Leitfaden beginnt mit einer Einstiegsfrage, die die Aufgabe hat, den Einstieg in die Thematik zu erleichtern und die Befragten zum freien Erzählen zu animieren. Darüber hinaus wurden während der Gespräche spontan Ad-hoc-Fragen von der Interviewerin formuliert. Dies war der Fall, wenn Aspekte angesprochen wurden, die für die Fragestellung relevant waren oder sie für die Erhaltung des Leitfadens notwendig waren.<sup>324</sup> Die Einstiegsfrage hatte dabei schon die Aufgabe Informationen über den Freiwilligendienst und die Erfahrungen der interviewten Person zu generieren. So sollten die Interviewten über besondere Schlüsselerlebnisse berichten und wie sie damit umgegangen sind, wenn stereotype Bilder in ihren eigenen Köpfen durch bestimmten Erlebnisse aufgebrochen wurden. Damit sollte über-

---

<sup>318</sup> vgl. Kapitel 2.1. *Globales Lernen*

<sup>319</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2. *Anwendungsbereiche des Globalen Lernens*

<sup>320</sup> Vgl. Flick (2007), S. 493.

<sup>321</sup> Es geht um die Reflexionsfähigkeit von Multiplikator\_innen des Globalen Lernens. Diese wurden *selbst* in den Interviews befragt.

<sup>322</sup> Vgl. Flick (2007), S. 491.

<sup>323</sup> Die Frage nach der Objektivität der Analyse kann hier nicht beantwortet werden, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde, die Untersuchung zu wiederholen. Zu der Diskussion von Gütekriterien sei auch erwähnt, dass die einfache Übertragung von Gütekriterien der quantitativen Forschung auch kritisch in der Literatur zu qualitativen Methoden diskutiert wird. So wird die Generierung eigenständiger Qualitätskriterien für qualitative Forschung gefordert bzw. schon realisiert. (Vgl. Steinke (2008), S. 319-331 und Flick (2007), S. 487-509).

<sup>324</sup> Vgl. Mayring (2002), S. 70.

prüft werden, ob der Freiwilligendienst als Faktor für das Einsetzen von (Selbst-)reflexion dienen kann. Auf die Einleitungsfrage folgten im Hauptteil des Leitfadens thematisch geordnete Leitfragen. Dort wurde zuerst auf die Motivation der Interviewten eingegangen: Warum haben sie sich nach ihrem Auslandsaufenthalt entschieden, im Bereich des Globalen Lernens tätig zu sein? Gibt es konkrete Erlebnisse, die sie dazu motiviert haben? Welche Themen bearbeiten sie in ihren Workshops und was möchten sie damit erreichen? Weitergehend wurde abgefragt, ob die Multiplikatorinnen Probleme in ihrer Arbeit sehen und wenn ja, um welche es sich handelt. Wenn sie auf konkrete Probleme hinwiesen, wurde auf ihre Lösungsstrategien eingegangen. Damit sollte überprüft werden, ob bestimmte Praxiserfahrungen als auslösender Faktor für Selbstreflexion gewertet werden können.

Abgeschlossen wurde der Leitfaden mit einer offenen Frage bezüglich Themen, die nicht angesprochen wurden und mit der Frage, ob sich die Interviewten zukünftig in der Bildungsarbeit sehen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Befragten alles sagen konnten, was bis zu diesem Zeitpunkt keinen Eingang in das Gespräch gefunden hatte. Im Anschluss an das Interview wurden die Befragten gebeten notwendige demografische Angaben zu machen, die sich u.A. auf das Alter, die Ausbildung und den Rahmen des Globalen Lernens bezogen.<sup>325</sup>

### **4.3. Die Befragung**

#### **4.3.1. Auswahl der Interviewpartner\_innen**

Im Folgenden wird genauer auf die Stichprobe eingegangen und nachgezeichnet, wie der Auswahlprozess der entsprechenden Personen realisiert wurde. Es wurden insgesamt vier Personen interviewt (N = 4). Eine größere Fallzahl hätte eine größere Informationsbreite- und -dichte gewährleisten können, aber der begrenzte Rahmen der vorliegenden Arbeit hätte jedoch eine adäquate Auswertung kontrastreicherer Fälle nicht leisten können.<sup>326</sup>

Die Stichprobenziehung wurde über das deduktive Verfahren durchgeführt. Dabei liegen bereits Kenntnisse darüber vor, welche Personen Informationen über die Fragestellung liefern können. Das heißt, es wird von der Theorie auf einen Einzelfall geschlossen.<sup>327</sup>

Die Befragten wurden mit einer Mischung aus der *Gatekeeper*<sup>328</sup>- und der *Selbstaktivierungs-* Methode<sup>329</sup> ausgewählt. Die Vorteile der *Gatekeeper*-Methode liegen darin, dass sich Perso-

---

<sup>325</sup> Der Interviewleitfaden ist im Anhang unter Tabelle 8. S. 121 ff zu finden

<sup>326</sup> Vgl. Reinders (2005), S. 147.

<sup>327</sup> Vgl. Ebd. S. 136.

<sup>328</sup> Bei der *Gatekeeper*-Methode werden Expert\_innen, mit direktem Zugang zu der Zielgruppe, gebeten einen Kontakt herzustellen. (Vgl. Reinders (2005), S. 139).

<sup>329</sup> Bei der Selbstaktivierungs-Methode werden z.B. Flugblätter verteilt und aufgehängt, die um eine Teilnahme an der Studie bitten. Dies kann genauso über das Internet funktionieren. (Vgl. ebd. 141).

nen eher zu einem Interview bereit erklären, wenn sie durch einen bekannten ‚Kanal‘ direkt darauf angesprochen werden. Nachteile bestehen in einer möglichen Verzerrung der Zielgruppe, durch Vorselektion der *Gatekeeper*.<sup>330</sup> In der vorliegenden Arbeit wurden E-Mails mit der Bitte zur Weiterleitung an die entsprechende Zielgruppe, an die Mitarbeiter\_innen von Institutionen und NGO’s<sup>331</sup> geschickt, die Globales Lernen durchführen. Da über diese Methode nicht ausreichend passende Interviewpartner\_innen akquiriert werden konnten, wurde als zweite Sampling-Methode auf die *Selbstaktivierungs*-Methode zurückgegriffen. Vorteile hierbei liegen darin, dass die Motivation der Personen an der Befragung teilzunehmen vermutlich höher ist, als wenn sie durch eine\_n *Gatekeeper* ‚gedrängt‘ werden. Allerdings treten hierbei auch die Nachteile der Selektion auf, da von vorne herein nur bestimmte Personen an der Befragung teilnehmen.<sup>332</sup> Diese Methode wurde hier konkret genutzt, indem über bestimmte Mailing-Listen, bestimmte Gruppen und soziale Netzwerke die Bitte zur Teilnahme gestellt wurde.

Die Stichprobenkriterien, nach denen die Befragten ausgewählt wurden, sind:

- Weiblich<sup>333</sup>
- Die Teilnahmen an einem Freiwilligendienst in einem Land mit kolonialer Vergangenheit. Dies kann über *weltwärts* oder andere Wege geschehen sein.
- Eine Tätigkeit im Bereich des Globalen Lernens seit mindestens sechs Monaten. Diese Tätigkeit sollte ihre Anwendung in der Bildungsarbeit an Schulen oder außerschulischen Institutionen oder in der pädagogischen Betreuung von Freiwilligen haben.<sup>334</sup>

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen traten einige Probleme auf. Es wurde ersichtlich, dass sich durch die Formulierung der versendeten Akquise-E-mails nur ein Teil der anvisierten Zielgruppe angesprochen fühlte und somit eine starke Vorselektion getroffen wurde. In der Email wurde das Thema der vorliegenden Arbeit skizziert, um die Befragten wissen zu lassen, zu welchen Inhalten sie befragt werden sollen. Bei der Bearbeitung der Antworten von Inter-

---

<sup>330</sup> Vgl. Helfferich (2011), S. 175.

<sup>331</sup> Es wurden E-Mails an Engagement Global, Open Globe, Eine-Welt-Netz-NRW, das Informationsbüro Nicaragua, Vamos e.V., das Welthaus Bielefeld, das Bolivien Netz und Globalista versendet.

<sup>332</sup> Vgl. Reinders (2005), S. 141.

<sup>333</sup> Durch den sehr geringen Umfang der Stichprobe, wurden als Interviewpartnerinnen nur Frauen ausgewählt. Der Gendereffekt hätte in einer so kleinen und gemischten Stichprobe nicht erfolgreich überprüft werden können. Es wurde sich für Frauen und nicht Männer entschieden, da damit gerechnet wurde, dass Akquise sich im Bezug auf Frauen einfacher gestalten lassen würde, da diese auch in Freiwilligendiensten überrepräsentiert sind (vgl. Stern (2011a)) und somit wahrscheinlich auch im Bezug auf ein Rückkehrerinnenengagement im Globalen Lernen eher vertreten sind als Männer. In zukünftigen Untersuchungen mit einem größeren Stichprobenumfang sollten Männer jedoch auch als potentielle Zielgruppe angesehen werden.

<sup>334</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2. *Anwendungsbereiche des Globalen Lernens*.

view-Interessierten, wurde allerdings ersichtlich, dass sich ausschließlich Personen auf den Aufruf gemeldet haben, die einen hohen Reflexionsgrad aufweisen und selbst ein mittelstarkes bis starkes Interesse an den Themen Rassismus, (Post-)kolonialismus und/oder Critical-Whiteness haben und sich teilweise schon intensiv damit beschäftigt haben. In den informellen Gesprächen nach den offiziellen Interviews wurden die Befragten nach ihrer Einschätzung bezüglich der Akquise gefragt, um ein Bild davon zu bekommen, ob die oben genannte Problematik darauf zurückzuführen ist, dass ausschließlich Personen im Bereich des Globalen Lernens tätig sind, die ein großes persönliches Interesse an den Kernthematiken der vorliegenden Arbeit haben, oder ob sich Personen, die sich noch nicht mit den Thematiken beschäftigt haben, durch die Email nicht angesprochen gefühlt haben. Die Rückmeldung der Interviewten bestand ausnahmslos in der Annahme, dass es sehr wohl Personen im Bereich des Globalen Lernens gibt, die sich nicht mit oben genannten Themen beschäftigen (wollen), diese sich jedoch durch die Formulierung der Email nicht angesprochen fühlten, bzw. nicht motiviert wurden an der Untersuchung teilzunehmen.<sup>335</sup> Die sich daraus ergebende Zusammensetzung der Stichprobe sollte bezüglich der Interpretation der Ergebnisse präsent sein.<sup>336</sup>

#### **4.3.2. Durchführung der Interviews**

Die Kontaktaufnahmen mit den Interviewten und eine Terminvereinbarung erfolgten per Email. Die Interviews fanden Zuhause bei den Interviewten oder bei der Interviewerin statt. Die Entscheidung, wo das Interview stattfinden sollte, wurde von den Befragten getroffen. Zur Auswahl standen außer den oben genannten Orten, Räumlichkeiten in der Universität. Liegt die Entscheidungsfreiheit über die Örtlichkeit des Interviews bei der zu interviewenden Person, so hat das den Vorteil, dass sich die Person dort wohl und sicher fühlt. Der Nachteil besteht darin, dass dadurch sehr unterschiedliche Orte gewählt werden können.<sup>337</sup> In der vor-

---

<sup>335</sup> Vgl. auch Kapitel 5.8. *Wie reflektiert ist die EZ? Eine allgemeine Einschätzung.*

<sup>336</sup> Diese Problematik sollte bei weiterer Forschung zum vorliegenden Thema berücksichtigt werden. Um die Problematik noch transparenter zu machen, soll hier eine Beispiel-Email-Anfrage eingefügt werden, die in der Akquise der vorliegenden Arbeit versendet wurde.: „Sehr geehrte Frau [X], sehr geehrter Herr [X], mein Name ist Katrin Konrad, ich studiere an der Uni Köln Sozialwissenschaft und arbeite gerade an meiner Diplomarbeit zum Thema "Globales Lernen und die Reproduktion von Stereotypen". Ich möchte mit Hilfe qualitativer Interviews untersuchen, wie Rückkehrer\_innen von Freiwilligendiensten, die sich jetzt in der Bildungsarbeit engagieren, mit dem Thema "Reproduktion von rassistischen und kolonialen Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit" umgehen. Für die Interviews suche ich nun weibliche Personen, die im Rahmen von "weltwärts" (oder über andere Wege) einige Zeit in einem Land im globalen Süden (bevorzugt sind Länder in Lateinamerika oder Afrika) verbracht haben und sich nun seit mindestens sechs Monaten in der Bildungsarbeit im Bereich des Globalen Lernens engagieren. Für (Rück)fragen oder weitere Informationen stehe ich natürlich sehr gerne unter den Telefonnummern [XXX] bzw. unter [XXX]@smail.uni-koeln.de zu Verfügung. Ich bedanke mich schon einmal herzlich im Voraus für eure Hilfe und freu mich auf eine Rückmeldung von euch. Herzliche Grüße. Katrin Konrad“

<sup>337</sup> Vgl. Helfferich (2011), S. 177.

liegenden Arbeit hat die Auswahl der Intervieworte dazu beigetragen, dass eine angenehme und vertrauensvolle Interviewatmosphäre begünstigt wurde. Die Gespräche fanden im Zeitraum von April 2013 bis Mitte Mai 2013 statt und dauerten zwischen 30 und 40 Minuten. Alle Befragten wurden zu Beginn mit dem Hinweis, dass das gesammelte Material vertraulich behandelt wird, um ihr Einverständnis, das Gespräch mittels Aufnahmegerät aufzeichnen zu dürfen, gebeten.

Alle Gespräche liefen persönlichkeitsbedingt unterschiedlich ab, aber konnten ausnahmslos in die Analyse einfließen.

#### **4.4. Qualitative Auswertung**

Die Gespräche wurden erfolgreich durchgeführt, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und zur anschließenden Bearbeitung transkribiert. Da eine inhaltlich-thematische Ebene bei der vorliegenden Arbeit im Vordergrund steht, wurde die Transkription der Interviews einfach gehalten und sich für eine Übertragung der aufgezeichneten Gespräche in ein normales Schriftdeutsch entschieden. Dabei wurde der Dialekt bereinigt und Satzbaufehler behoben um die Lesbarkeit zu vereinfachen.<sup>338</sup> Zusätzlich wurde im Wortprotokoll vermerkt, wenn non-verbale Reaktionen, wie z.B. lachen, Unsicherheit oder Ironie von der befragten Person geäußert wurden. Außerdem wurden Institutionen und NGO's anonymisiert.<sup>339</sup>

Nachdem die Transkription der Interviews abgeschlossen war, wurde mit der Auswertung anhand der Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003) begonnen. Diese Vorgehensweise ist für eine Überprüfung von Theorien und Hypothesen, wie es in der vorliegenden Arbeit angestrebt wird, sinnvoll.<sup>340</sup> Mayring unterscheidet vier Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassende Inhaltsanalyse, die Induktive Kategorienbildung, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse.<sup>341</sup> In der vorliegenden Arbeit wird anhand der *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse das Interviewmaterial aufgearbeitet. Dabei werden zuerst die Analyseeinheiten des Textmaterials bestimmt<sup>342</sup>, anschließend werden die inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert und daraufhin generalisiert und redu-

---

<sup>338</sup> Vgl. Mayring (2002), S. 91.

<sup>339</sup> Die genauen Notationserklärungen der Transkription finden sich im Anhang in Tabelle 3, S. 118.

<sup>340</sup> Vgl. Mayring (2003), S. 22 f.

<sup>341</sup> Vgl. Mayring (2008), S. 472 f.

<sup>342</sup> In der vorliegenden Arbeit sind die einzelnen Interviews die Analyseeinheiten

ziert bis sich ein Kategoriensystem abzeichnet.<sup>343</sup> Das Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass ein überschaubares Abbild des Grundmaterials entsteht.<sup>344</sup>

## 5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, die sich anhand der qualitativen Inhaltsanalyse der Vier Interviews ergaben, in der folgenden Reihenfolge vorgestellt: Zuerst wird in Kapitel 5.1. die Stichprobe beschrieben um anschließend in Kapitel 5.2. die Motivation und Wirksamkeitserwartung der interviewten Multiplikatorinnen (MP) des Globalen Lernens darzulegen. Daraufhin werden die Interviews auf Faktoren analysiert, die als Auslöser für Selbstreflexion gelten können. Dabei werden die Faktoren Freiwilligendienst (Kapitel 5.3.), Praxiserfahrungen (Kapitel 5.4.), die pädagogischen Begleitseminare im Rahmen von *weltwärts* (Kapitel 5.5.) sowie andere Faktoren (Kapitel 5.6.) herausgearbeitet. Hierbei wird auch Hypothese H1, H2 und H3 überprüft. Anschließend wird in Kapitel 5.7. auf die Inhalte und Methoden der Workshops der Befragten eingegangen und anhand dieser Analyse H4 überprüft. Abschließend wird in einem letzten Kapitel 5.8. eine Einschätzung bzgl. des allgemeinen Reflexionsgrads von MP's im Globalen Lernen abgegeben.

### 5.1. Darstellung der Stichprobe

Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit vier Interviews mit MP's des Globale Lernens geführt. Dabei ergab sich eine Stichprobe mit hoher Varianz.<sup>345</sup> Die Interviewten sind in verschiedenen Bereichen des Globalen Lernens tätig. Zwei von Vier machen Bildungsarbeit im Rahmen von Workshops an Schulen und anderen außerschulischen Einrichtungen, wie z.B. Konfirmant\_innengruppen und sind gleichzeitig in dem Bereich der pädagogischen Begleitung von *weltwärts*-Freiwilligen eingebunden. Eine Interviewte ist ausschließlich im Bereich des schulischen Globalen Lernens tätig und eine andere ausschließlich in der pädagogischen Vor-, Nach-, und Zwischenbereitung von *weltwärts*-Freiwilligen. Es konnte gezeigt werden, dass mit den verschiedenen Anwendungsfeldern des Globalen Lernens auch verschiedene Herausforderungen verknüpft sind. Aus diesem Grund werden, je nach konkretem Inhalt der Unterkapitel, nur Aussagen verglichen, die sich auf dieselben Anwendungsbereiche des Glo-

---

<sup>343</sup> Vgl. Mayring (2003), S. 60. Die qualitativen Inhaltsanalysen finden sich in Tabellenform im Anhang, siehe Tabelle 9-12.

<sup>344</sup> Vgl. ebd. S. 58.

<sup>345</sup> Hierbei sei allerdings nochmals auf die Problematik während der Akquise der Befragten hingewiesen (siehe Kapitel 4.3.1. *Auswahl der Interviewpartner\_innen*): Durch das genaue Angeben der Fragestellung der vorliegenden Arbeit in der Akquise-Email, stellten sich nur Personen zu Verfügung, die sich sowieso schon mit Themen wie Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness beschäftigt haben und einen hohen Reflexionsgrad aufweisen.

balen Lernens beziehen. Weitergehend soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass drei der vier Befragten ihren Freiwilligendienst im Rahmen von *weltwärts* absolviert haben. Dabei ist vor allem in Bezug auf Kapitel 5.3. darauf hinzuweisen, dass durch die überproportionale Anzahl der Befragten aus dem *weltwärts* Kontext kein repräsentatives Bild von MP's des Globalen Lernens gezeichnet werden kann, was auch nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit ist.<sup>346</sup>

Die Tabellen 4-7 stellen allgemeine Informationen, wie das Alter, die Ausbildung, die Auslandserfahrungen/den absolvierten Freiwilligendienst sowie den allgemeinen und institutionellen Rahmen, in dem Globales Lernen stattfindet der einzelnen MP's dar. Sie sind im Anhang S. 118 ff zu finden.

## 5.2. Motivation und Wirksamkeitserwartungen für Globales Lernen

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Motivation die Befragten haben, um Bildungsarbeit zu leisten und was sie damit bei den TN erreichen wollen.

### *Motivation*

Die Wege und Umstände, die die Interviewten zur Bildungsarbeit im Bereich des Globalen Lernens führen, variieren teilweise. Der Auslandsaufenthalt als Freiwillige spielt jedoch bei fast allen eine Rolle. Auffallend dabei ist jedoch, dass nicht zwingend die Erlebnisse und Erfahrungen während des Freiwilligendienstes zur Bildungsarbeit motivieren, sondern vor allem die im Rahmen von *weltwärts* obligatorischen Vor- und Nachbereitungsseminare,<sup>347</sup> Was folgende Interviewpassagen verdeutlichen.

„Also ich glaub das war so'ne Mischung aus Sachen, die im Ausland angestoßen wurden und auch die Seminare, die ich einfach voll gut fand und wo ich voll viel mitgenommen hatte“ (MP C, S. 171)

„Ich glaub was mich sonst irgendwie vor allem beeinflusst hat, sind so die Seminare, weil ich halt seit dem auch halt selber Seminare gebe, und Vor- und Nachbereitung auch mache, für weltwärts...“ (MP D, S. 186)

Dennoch motivieren auch spezielle Erfahrungen, die in der Einsatzstelle gemacht wurden zur Bildungsarbeit. MP B, z. B. beschreibt ihre Arbeit als Bildungsreferentin in einem Frauenprojekt in Honduras als etwas Richtungsweisendes bezüglich ihrer persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung.

---

<sup>346</sup> Das genaue Forschungsvorhaben ist in Kapitel 4. dargestellt.

<sup>347</sup> Dieses Ergebnis findet sich auch in dem Evaluationsbericht von Stern (2011). Allerdings wird dort darauf hingewiesen, dass die meisten *weltwärts* Rückkehrer\_innen einen Motivationsabfall direkt nach ihrer Rückkehr haben (vgl. Stern (2011b), S. 28). Dies kann hier nicht bestätigt werden.

„[...] ich weiß des [hat mir] [...] persönlich [...] total irgendwie geholfen...so...- ähm - mein Weg zu finden... (*lacht*) ... [...] nach dem Jahr war ich mir ganz sicher, dass ich in der Bildungsarbeit bleiben möchte.“ (MP B, S. 142)

Einzig MP A beschließt nicht direkt an ihren Freiwilligendienst anschließend, dass sie im Globalen Lernen tätig sein möchte. Sie ist als Absolventin auf der Suche nach einem Arbeitsplatz, der alle Bereiche, die sie interessieren, vereinen kann. Als sich die Option ergibt, freiberuflich Workshops im Bereich des Globalen Lernens zu leiten, stellt sie fest, dass die Tätigkeit als Teamerin sehr erfüllend ist und sie hierbei die Möglichkeit hat, ihre Herzensthemen ‚Guatemala‘ und die kritische Reflexion von Freiwilligendiensten einzubringen.

„Ja, das hat sich eigentlich ziemlich spontan entwickelt. Nach dem Studium, irgendwie Prüfungen abgeschlossen und dann auf der Suche nach 'nem Job [...] wo ich halt irgendwie alle Themen, die mich so interessieren [...]und auch meine Erfahrungen vereinen kann so und... Ja und dann kam [Projekt X] und dann hat sich das so als Option aufgetan freiberuflich halt mehrere kleine Sachen in dem Bereich zu machen, obwohl ich das vorher eigentlich nicht so im Sinn gehabt habe. Also Bildungsarbeit zu den Themen zu machen so, ne, sondern ich wollt eher so in den Bereich Öffentlichkeitsarbeit.“ (MP A, S. 126)

Auffallend ist hierbei, dass MP A ihren Freiwilligendienst nicht im Rahmen von *weltwärts* durchgeführt hat, sondern selbstständig organisiert hat.

Weitergehend ist das Ermutigen von Teilnehmenden (TN), sich mit inhaltlichen Themen, wie Klimawandel oder der kritischen Reflexion von Freiwilligendiensten auseinander zu setzen als Motivationsfaktoren der MP's zu werten. Daneben haben sie jedoch auch den Anspruch, die Bildungsarbeit nicht als Plattform für die Weitergabe von eigenen Auslandserfahrungen zu nutzen. So ist es MP C wichtig, dass sie die Vor- und Nachbereitung von Freiwilligen nicht persönlich für sich nutzt, um „irgendwie das Jahr zu verlängern“ (MP C, S. 171), sondern sie hat den Anspruch durch die Vor- und Nachbereitungsseminare eine Reflexion bei den TN anzustoßen, wie es damals auch bei ihr geschehen ist.

### *Wirksamkeit*

Alle Interviewten geben an, mit ihrer Tätigkeit als MP im Globalen Lernen bei den TN etwas bewirken zu wollen. MP A und B wünschen sich dabei vor allem, bei den TN Denkprozesse anzuregen und neue Perspektiven zu eröffnen. Dies beinhaltet auch (wie oben bereits erwähnt), Interesse für Themen zu wecken, die im (Schul-)Alltag der TN keinen oder wenig Platz finden.

„Ich will [...] Perspektiven aufzeigen oder Denkprozesse anregen und nicht irgendwie ein abfragbares Wissen“ (MP A, S. 128)

Dabei ist vor allem MP B wichtig, gegenüber den TN klar zu artikulieren, dass sie nur *eine* von verschiedenen Sichtweisen aufzeigt.<sup>348</sup> Außerdem wird das Ziel formuliert, dass sich die TN eine eigene Meinung bilden.

„[...]das Schönste ist, wenn die Leute irgendwie was mitnehmen und sich halt irgendwann mal nochmal darüber Gedanken machen und dann selbst halt sich ihre eigene Meinung bilden können. Also das, das ich im Grunde einfach was anstoßen kann, so mit nem Thema.“ (MP B, S. 148)

Um den TN ihre eigene Handlungsmacht zu demonstrieren, soll ihnen klar gemacht werden, dass sie zwar Teil eines Gesamtsystems sind, das Ungerechtigkeiten produziert, sie aber nicht Schuld an dem System an sich sind, sondern im Gegenteil einen eigenen Teil dazu beitragen können, dass sich das Gesamtsystem ändert.

„[...]sondern, dass sie einfach merken so, ... des ist irgendwie so n Gesamtsystem, Gesamtkonstrukt so, und sie sind halt zwar Teil davon, aber irgendwie nicht schuld, [...], aber sie können irgendwie ihren Teil beitragen [...] ... was zu verändern.“ (Ebd. S. 149)

Die Aspekte des Perspektivenwechsels und des Aufzeigens von Handlungsmöglichkeiten finden sich auch in den verschiedenen Konzeptionen Globalen Lernens wieder, die in Kapitel 2.1.3 ausführlich beschrieben wurden.

Neben den Chancen, die die MP's in ihrer Bildungsarbeit sehen, nehmen die MP aber auch wahr, dass ihre Wirksamkeitsspanne beschränkt ist. So betont MP A, dass sich ihre Herangehensweise mittlerweile verändert hat. Dort wo sie früher aufrütteln wollte, wird ihr mittlerweile deutlich, dass sie im Rahmen ihrer Zielgruppe und vor allem bezüglich zeitlicher Einschränkungen nicht erwarten kann, „Weltverbesserer“ heranzuziehen (MP A, S. 127) Die Einschränkung der Wirksamkeit Globalen Lernens durch nur sehr kurze Bildungseinheiten wird auch in den Aussagen von MP B und D deutlich.

„[...]ich weiß nicht, ob des dann halt in sechs Stunden Workshop möglich ist, so n ... [...] anzustoßen? Und wenn's dann, also dann ist es halt ein Schüler ... oder eine Schülerin und da sind aber noch neunundzwanzig andere, die halt auch beschäftigt werden müssen. (MP B, S. 152)

„Ich glaub man kann halt schon so n paar Leute erreichen und die ham dann auch wahrscheinlich Bock so'n bisschen mehr zu erfahren, aber, das ist halt ultra kurz, manchmal ist das eineinhalb Stunden Workshop“ (MP D, S. 196)

Aus diesen Gründen freut sich MP A besonders darüber, wenn langfristige Kooperationen mit Bildungseinrichtungen zustande kommen, da hierbei die Chance gegeben ist, dass sich die TN über einen längeren Zeitraum mit einem Thema beschäftigen können.

„Ja, das kommt oft vor, also grad wenn's halt richtig gute Workshops waren, [...] dass die nochmal anfragen und vielleicht dann andere Schulklassen oder 'ne andere Jugendgruppe, so... [...] wir haben jetzt zum Beispiel eine Schule, die will halt jetzt 'ne langfristige Kooperation, [...] eingehen und das ist halt total schön, wo dann die Jugendlichen sich auch langfristig mit den Themen halt beschäftigen können. (MP A, S. 133)

---

<sup>348</sup> Vergleich hierbei mit Kapitel 2.2.5.2. *Problemlösungsstrategien*

### 5.3. Der Freiwilligendienst als auslösender Faktor für Selbstreflexion

Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, wird in Hypothese H1 angenommen, dass durch eine Erschütterung der Vorstellungen und Wünsche bezüglich des eigenen Freiwilligendienstes ein (Selbst-)reflexionsprozess bei MP's in Gang gesetzt werden kann. Um H1 anhand der qualitativen Untersuchung zu bestätigen oder zu widerlegen, wurden die MP's nach sogenannten Schlüsselerlebnissen während ihres Freiwilligendienstes gefragt. Im Folgenden werden deswegen die Aussagen der Interviewten auf Passagen geprüft, die H1 entweder stützen oder negieren.

#### 5.3.1. Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige\_r

In allen Interviews wird verschieden stark deutlich, dass die MP's während ihres Freiwilligendienstes mit Problemen konfrontiert wurden, die sie nicht erwartet haben und dadurch eine Veränderung von Denkweisen und Verhalten eingesetzt hat, wie an folgender Interviewpassage deutlich wird.

„Also ich weiß, dass mich das mega geprägt hat [der Freiwilligendienst] [...] persönlich hat des halt total [...] geholfen [...] mein Weg zu finden... (MP B, S. 142)

MP A beschreibt, dass sich für sie durch den Aufenthalt in Guatemala eine komplett andere und sehr kritische Sichtweise auf internationale Freiwilligendienste aufgetan hat.

„[ich habe] durch meinen Aufenthalt da so 'ne ganz andere Sichtweise von Freiwilligendiensten bekommen, ne? Und auch von sozialen Organisationen, die halt ja quasi extern in ein Land reingehen und da vor Ort meinen Gutes zu tun.“ (MP A, S. 125)

Auch MP C war vor ihrem Aufenthalt in Mosambik davon überzeugt, dass ihre Teilnahme am *weltwärts*-Programm für die Partner\_innen vor Ort einen wichtigen Beitrag leistet.

„irgendwie hatte ich das Bild schon auch im Kopf [das der ‚Helferin‘] und hab dann aber schon auch ziemlich schnell gemerkt, dass ich da nicht die Person bin [...] [b]ei der es wichtig ist, dass genau ich jetzt da bin.“ (MP C, S. 169)

Vor dem Dienst beschreibt sich MP A als unreflektiert und naiv und ist sich sicher, dass sie nach Guatemala geht und dort ‚etwas Gutes zu tut‘.

„Also ich würd jetzt sagen, dass ich im Vorfeld noch ziemlich unreflektiert und naiv noch war, ne, [...] Also klar hatte ich meine Erwartungen wie das wird, auch im Projekt so... (MP A. S. 125)

Bei MP C dagegen hat auch schon vor ihrem Freiwilligendienst eine Reflexion stattgefunden, denn sie beschreibt, dass sie „nie zu den ganz Extremen gehört [hat], so ich muss irgendwo helfen oder so“ (MP C, S. 169)

Während des Dienstes, wird MP A klar, dass das Projekt, in dem sie gelandet ist, nicht das ist, welches sie sich wünscht.

„Das [war] dann so'n Massenfreiwilligending [...] wo's halt wirklich nur darum ging „Was machen wir heute Abend, wo gehen wir feiern?“... und dann hab' ich mir vor Ort was anderes gesucht... ähm, aber klar da stand halt erst mal dieses „Ja, ich mach mein Praktikum hier“ im Vordergrund.“ (MP A, S. 125)

Diese Interviewpassagen zeigen, dass sich der Theorie folgend eine Veränderung der Denkweise während des Freiwilligendienstes vollzogen hat. Wie in Kapitel 2.3.3. beschrieben wird den MP's deutlich, dass sie vor Ort nicht allzu viel bewirken können und andere Aspekte vor den ‚Hilfs‘-Aspekt treten.

Bei MP C und MP B zeichnen sich während des Freiwilligendienstes einige Konflikte in Bezug auf ihre Einsatzstellen ab. Bei MP B löst dies allerdings nicht direkt eine Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige aus, sondern spiegelt sich eher in einem Überdenken von neokolonialen und rassistischen Strukturen im ‚Einsatzland‘ wider. MP C ist mit dem Arbeitsfeld, das ihr von der Einsatzstelle zugewiesen wurde nicht zufrieden und verlangt nach einigen Monaten einen Wechsel in einen anderen Bereich. Dabei ist ihr durchaus bewusst, dass sie der Einsatzstelle dadurch mehr Arbeit aufbürdet als abnimmt.

„Die Chefin [...] wusste nicht genau, wie sie damit umgehen sollte, weil des halt der Bereich war, wo ich zugeteilt war und dann halt irgendwie n neuen Bereich für mich zu finden, klar, war für die halt auch mega viel Aufwand ... Also ich hab halt einfach dadurch total viel Arbeit verursacht.“ (MP B, S. 144)

Vor allem bei MP B und MP D lassen die Interviews keinen direkten Ansatzpunkt dafür erkennen, dass eine Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige stattgefunden hat. MP D behauptet zwar in einem Nebensatz, dass sie Freiwilligendienste gar nicht so gut findet, aber es wird während des Interviews nicht deutlich, warum das so ist und wie sie zu dieser Ansicht gekommen ist.

„[...]ich mach halt auch [...] was zu Freiwilligendiensten [...]. Weil alle [die TN] halt irgendwie Bock drauf haben und dann sind sie immer ganz verstört, wenn ich sage, dass ich das eigentlich gar nicht mehr so gut finde (*lacht*).“ (MP D, S. 192)

Folgende Aussagen machten deutlich, dass sich der Prozess der Reflexion eher schleichend verhält und es problematisch ist, ihn an bestimmten Erlebnissen oder Erfahrungen festmachen zu wollen. Hierbei ist es auch wichtig zu erwähnen, dass (Selbst-)reflexion ebenfalls immer als ein sehr individueller Prozess angesehen werden sollte, der mit der eigenen Sozialisation verknüpft ist und viel von der eigenen Persönlichkeit abhängt.

„wobei ich es mittlerweile nicht mehr so ganz zuordnen kann ob das schon da [in Mosambik] passiert ist oder ob das erst im Nachhinein passiert ist, auch nochmal mit mehr Reflexion [...] ich glaube da sind bestimmt schon Sachen passiert, aber so von dem wie ich jetzt drüber rede ist es

voll nochmal von dem beeinflusst was ich danach gemacht hab, auch wie ich es jetzt in n Kontext setz quasi“ (MP C, S. 169)

„Ich weiß nicht, also ich glaub, in dem Zeitpunkt war mein Reflexionsprozess irgendwie noch gar nicht so, wie er jetzt ist, deswegen ist das jetzt gerade schwierig zu sagen, weil natürlich sind mir jetzt im Nachhinein halt mega viele Sachen klar, aber...[...]zu dem Zeitpunkt glaube ich nicht unbedingt...“ (MP D, S.189)

### **5.3.2. Reflexion der eigenen rassistischen und nekolonialen Stereotype während des Freiwilligendienstes.**

Wie im vorangegangenen Kapitel angedeutet, kann der Freiwilligendienst jedoch nicht nur eine Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige\_r auslösen. Konkrete Erfahrungen in Projekten können auch eine Reflexion der nekolonialen und rassistischen Strukturen des ‚Einsatzprojektes‘ und der eigenen Rolle als privilegierte *Weißer* anregen, wie im Fall von MP C deutlich wird.

„[...]und ich glaub auch so dieses ganze EZ-Komplex war auch nochmal so’ne Sache. Also auch vor allem, wo’s auch schon nochmal ne Rolle gespielt hab, dadurch, dass ich da bei diesem ... italienischen Pater in ... oder in diesem Kinderheim war, was für mich immer so’n Beispiel war, dass, wenn das EZ ist, des sowieso Blödsinn ist.“ (MP C, S. 172)

In Bezug auf ihre ‚Einsatzstelle‘ fällt ihr vor allem das Verhältnis der Leitung (ein italienischer Pater) zu den mosambikanischen Angestellten negativ auf. So versucht sie die hierarchischen und nekolonialen Strukturen zu durchbrechen, indem sie freiwillig in der Küche mithilft und dadurch die klar getrennten Aufgabenbereiche gemäß des Mottos ‚wir helfen uns gegenseitig‘ verbindet, statt sich, wie der Pater, von den mosambikanischen Angestellten abzugrenzen.

„Der Pater hat auch immer extra gekocht bekommen und am Anfang hatte ich dann auch bei ihm mitgegessen und hatte das dann auch immer weniger gemacht und hab dann auch relativ viel in der Küche geholfen [...] irgendwie hab ich dann mal Knoblauch geschält und sie haben dafür dann auch mal ein Kind gewickelt, wenn sie grad gesehen hat, dass das irgendwie dran ist“ (MP C, S. 169)

Durch ihre klare Positionierung kommt es zum Konflikt mit dem Pater und einer anderen Freiwilligen, wodurch sie sich in einer ‚Zwischenposition‘ wiederfindet, in der sie sich nicht wohl fühlt. Dennoch wird erkennbar, dass sie eher Position für die Angestellten ergreift, denen vom Pater vorgeworfen wird, zu stehlen.

„Er hatte sich immer bei mir beschwert, dass die [Angestellten] [...] Windeln klauen würden und ich hatte dann auf der anderen Seite mitgekriegt, dass... also die haben sowieso schon sieben Tage in der Woche gearbeitet und auch echt nicht viel Geld bekommen, dass das dann echt nochmal was anderes ist wenn man ’ne Windel mitnimmt...“ (Ebd. S. 169)

Der Konflikt spitzt sich so weit zu, dass sie sich schließlich entscheidet das Projekt zu verlassen. Hierbei wird sichtbar, dass sich MP C intuitiv in einer neokolonial geprägten Struktur nicht wohl fühlt. Dies lässt jedoch noch nicht direkt auf eine Reflexion der eigenen Rolle als *Weißer* schließen. Wie jedoch weitere Interviewpassagen deutlich machen, findet diese Reflexion bezüglich eigener *weißer* Privilegien später statt. Im Gespräch mit einem mosambikanischen Freund geht es um die Beziehung zwischen *weißen* Frauen (speziell Freiwillige) und Schwarzen Männern.

„das war, glaub ich, tatsächlich ein Aha-Erlebnis für mich, dass man ja vor allem immer so das Bild im Kopf hatte, das vor allem mosambikanische Männer unbedingt mit *weißen*, also Schwarze Männer unbedingt mit *weißen* Frauen zusammen sein wollen um irgendwie nach Europa zu kommen, an Geld zu kommen und so weiter und sofort.“ (Ebd. S. 170)

„Und ich hatte einmal das Erlebnis, dass ich mit einem Freund drüber diskutiert hatte und er meinte, dass alle *weißen* Frauen nur hierher kommen würden und sowieso ein Jahr lang nur die Seele baumeln lassen und auch nix zu tun haben, also nix so richtig verbindliches und sie wissen, dass das Leben danach erst los geht und weiter geht und im Prinzip dann das Jahr sich dann irgendjemanden schnappen und große Versprechungen machen und dann wieder weg sind und das für sie auch überhaupt keine Konsequenzen hat weil sie auch wissen, dass das ganze Leben ihnen offen steht.“ (Ebd. S. 170-171)

Diese Passagen macht deutlich, dass durch den Blick aus einer Schwarzen, postkolonialen Perspektive und dem damit zusammenhängenden Aufbrechen des neokolonialen Bildes für MP C ein Selbstreflexionsprozess in Gang gesetzt wurde, der ihr deutlich macht, welche Privilegien sie als *weiße* Person hat.

„und ich glaub, das war für mich voll das Aha-Erlebnis [...] wo sich das Bild für mich, an sich schon etwas relativiert hatte, aber ich die eigene Position da drin noch gar nicht gesehen hatte und [...] wo der Blick dann plötzlich voll auf mich gelenkt wurde, so auf meine Position, nicht immer auf die Position der anderen, die man beurteilt.“ (Ebd. S.171)

Auch MP D gibt an, dass sie durch ihren Freiwilligendienst auf viele Themen, wie Rassismus und Kolonialismus aufmerksam wurde, zu denen ihr vor ihrem Aufenthalt der Bezug fehlte.

„ja, oft also viele Themen auf die ich gestoßen worden bin dadurch [durch ihren Aufenthalt]. Also sei's jetzt zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Rassismus oder mit Kolonialismus und all diesen Dingen. (MP D, S. 186)

Allerdings konkretisiert sie ihre Aussage nicht durch Beispiele, wie es bei MP C der Fall ist. Dennoch wird in Bezug auf Kapitel 2.3.3 deutlich, dass sich auch hier die Interviewten in einem Dilemma zwischen ‚Entgrenzungs-Idealen und Trennungs-Realitäten‘<sup>349</sup> wiederfinden. Allerdings zeigt sich, dass sich die Erfahrungen der MP's eher in einer selbstkritischen Reflexion widerspiegeln statt, wie bei der Untersuchung von Schwinge (2011) in einer Abwehrreaktion, in der sich die Freiwilligen selbst als Opfer von Rassismus stilisieren.

---

<sup>349</sup> Siehe hier genauere Erläuterung Kapitel 2.3.3., S. 60.

### 5.3.3. Andere Schlüsselerlebnisse

Neben den Erlebnissen und Erfahrungen während des Freiwilligendienstes, die entweder zu einer Reflexion der eignen Rolle als Freiwillige oder zu einer Reflexion von *weißen* Privilegien geführt haben, gibt es noch weitere Erlebnisse, die die Interviewten laut ihrer eigenen Aussage geprägt haben. Sie sollen hier nur am Rande dargestellt werden, da sie nichts mit dem eigentlichen Thema der vorliegenden Arbeit zu tun haben.

MP C und MP B hatten beide Konflikte in ihrer Einsatzstelle, die vor allem MP B eher als positive Erfahrung verzeichnet hat. So beschreibt sie, dass sie „irgendwie alleine mit Problemen [...] umgehen [musste] und...klar, also ich bin voll gewachsen“ (MP B S. 142). Sie bewertet den Freiwilligendienst mit *weltwärts* als Lebensabschnitt, der sie in vielen Dingen reifer gemacht hat.

„Ich bin aus'm Abi raus und war irgendwie gerade neunzehn [...] war noch nie länger weg und dann hab ich das erste Mal irgendwie n Jahr lang alleine gelebt“ (Ebd. S. 142)

Weitergehend stellt sie fest, welche Schwerpunkte sie in ihrem weiteren Leben legen will.

„Also nach dem Jahr war ich mir ganz sicher, dass ich in der Bildungsarbeit bleiben möchte. Und, dass ich -ähm- es cool finde... andere Länder kennen zu lernen und dass ich auf jeden Fall - ähm – nicht weiter mein Englisch vertiefen möchte, sondern mehr so Nicaragua bezogen arbeiten möchte und mein Spanisch vertiefen möchte.“ (Ebd. S. 142)

MP D sieht das ähnlich, denn sie gibt an, dass sie das Jahr maßgeblich in ihrer Studienwahl beeinflusst hat:

„[...]wo's mich halt vor allem beeinflusst hat, ist natürlich meine Studienwahl, ich hab Lateinamerikastudien studiert und das hängt natürlich auch damit zusammen, dass ich in Peru war.“ (MP D, S. 186)

MP A und MP D beschreiben zwei weitere konkrete Erlebnisse, die sie als sehr prägend empfunden haben.

„Zum Einen die Situation vor Ort, also ne, was da alles abläuft an Menschenrechtsverletzungen... an... äh... schiefen politischen Systemen... an Strafflosigkeit, an verpasster Vergangenheitsaufarbeitung... und also, ne, alles was mit dem bewaffneten Konflikt in Guatemala zu tun hat und wie tief das in der Gesellschaft noch drinsteckt so und was das immer noch für Auswirkungen hat.“ (MP A, S. 124)

„ich war halt zum Zeitpunkt da, wo auch der Wahlkampf war und wo's dann halt irgendwie um die Wiederwahl von [...]Keiko [ging] [...]das war halt mega aktuell das Thema [Rassismus im eigenen Land], halt auch auf Sendero Luminoso bezogen, auf [...]Rassismus gegenüber den „Cholos“, wenn man des so nennen möchte. [...]So, und des war halt n super krasses Thema da grad, einfach egal in welchem Taxi man gerade saß, oder irgendwie so, wurde das halt angesprochen.“ (MP D, S. 189 f)

### 5.3.4. Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothese H1

Es wird sichtbar, dass der Freiwilligendienst in einem Land des globalen Südens mit kolonialer Geschichte für alle Befragten ein einschneidendes Erlebnis war. Es wird auch deutlich, dass der Aufenthalt für eine der vier Befragten (MP A) zu einer Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige und von Freiwilligendiensten allgemein geführt hat. Weitergehend zeigt sich, dass zwei der Befragten (MP C und MP D) konkrete Erfahrung in einem Land, das von ehemaligen Kolonialstrukturen geprägt ist, gemacht haben, die zu einer Reflexion der eigenen *weißen* Privilegien führte. Hypothese H1, die annimmt, *dass eine kritische Reflexion des eigenen Freiwilligendienstes dazu führen kann, dass eine höhere Sensibilität für die Reproduktion von Machtverhältnissen, Rassismen und Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit besteht*, kann deshalb auf Berufung der weitergehenden Analyse bestätigt werden. Hierbei ist vor allem anzumerken, dass alle Befragten einen recht hohen Reflexionsgrad aufweisen, welches u.A. in der Bearbeitung von Themen wie Rassismus und Kolonialismus in ihren Bildungseinheiten sichtbar wird. Dies wird in Kapitel 5.6. ausführlich ausgeführt und belegt. Es kann somit festgehalten werden, dass die kritische Reflexion des Freiwilligendienstes als *ein* auslösender Faktor für Selbstreflexion gewertet werden kann.

### 5.4. Praxiserfahrungen im Globalen Lernen als Auslöser für Selbstreflexion

Hypothese H2 und H3 beziehen sich darauf, dass konkrete Praxiserfahrungen im Bereich des Globalen Lernens als Auslöser für eine Selbstreflexion der MP dienen können. Folgendes Zitat zeigt weist darauf hin:

„[...] das ich schon das Gefühl habe, dass quasi, gerade durch die Bildungsarbeit, [...] So, also, wo ich merk, dass das so das Hauptding ist, wo ich irgendwie ne Reflexion in den letzten Jahren bekommen habe.“ (MP C, S. 176)

Im Folgenden sollen deshalb einzelne Interviewpassagen auf weitere Aussagen überprüft werden, die H2 und H3 entweder bestätigen oder widerlegen.

#### 5.4.1. Der Umgang mit Problemen

Die am häufigsten genannte Problematik in Bezug auf die Praxis des Globalen Lernens ist der Umgang mit stereotypen und rassistischen Äußerungen von TN während den Bildungseinheiten.

„also es passiert echt richtig häufig, [...] dass ich mit grad so Mehrheitsgesellschaftsdiskursen konfrontiert werde, wo ich denke ‚Wouf‘“ (MP A, S. 129)

Neben den Problemen, die in diesem Kapitel ausführlich dargelegt werden, äußern sich die MP's in den geführten Interviews auch zu weiteren Problemen, die in der Praxis des Globalen Lernens angesiedelt sind, jedoch nichts mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu tun haben. Weitere Probleme sind die mangelnde Motivation von TN in einem Schulkontext, die Kommunikation sowie das Zusammenarbeiten mit Lehrer\_innen und der allgemein Schulkontext (Notengebung, Methoden des schulischen Lernens).

Die Aussagen der TN bezüglich der Reproduktion von rassistischen und/oder neokolonialen Stereotypen variieren hierbei von einer eurozentrischen Sichtweise in Bezug auf Länder im Globalen Süden über eine sehr stereotype Sichtweise von Bewohner\_innen sogenannter ‚Schwellenländer‘ (wie China) über offene rassistische Äußerungen von Rückkehrer\_innen von Freiwilligendiensten in Bezug auf ihre ‚Einsatzstelle‘, bis hin zur Umkehrung des Rassismusbegriffs.<sup>350</sup> Folgende Interviewpassagen sollen dafür als Beispiele dienen.

„Also letztens 'n Workshop zu Klischees und Vorurteilen in Bezug auf Lateinamerika, wo einige der Schüler und Schülerinnen so'n sehr... ja, leistungsorientierten Blick einfach auf dieses Thema hatten, also grade was Entwicklung oder Fortschritt angeht... Wo dann solche Aussagen kommen, wie ‚Ja in Deutschland gibt's einfach die klügeren Köpfe und die sind halt einfach viel weiter und ähm... ne, kann man ja verstehen, dass die da drüben in den Entwicklungsländern nicht so weit sind, weil ja die sind halt einfach nicht so intelligent...“ (Ebd. S. 129)

„[...] besonders jetzt -ähm- wenn's um Klimawandel geht, -ähm- wurde ich jetzt schon ganz viel so mit Stereotype zu den Chinesen - den Chinesen (*ironisches betonen*) [...] weil die Chinesen, ja, mega viel Kleidung und alles Mögliche [...] produzieren und deshalb einfach [...] für den Klimawandel verantwortlich sind, [...] Also das habe ich jetzt schon ganz oft gehört so“ (MP B, S. 151)

„[...] ‚es wollen doch alle nur unseren Reichtum‘, ‚es wollen uns ja alle nur abzocken‘, auch in nem Nicht-Beziehungs - Kontext, sondern auch im Taxi oder sonst wo ... „ (MP C, S. 175)

„[...] also ich find vor allem bei Rückkehrseminaren, wo dann immer quasi auch umgekehrter Rassismus nochmal so'n Thema ist“ (Ebd., S. 174)

Die Reaktion der MP's bzw. der Umgang mit solchen Äußerungen hängt stark von der Zielgruppe des Globalen Lernens ab. Im Schulkontext wird bei problematischen Äußerungen meist durch gezielte Fragestellungen genauer nachgehakt, was die\_der TN eigentlich konkret mit ihrer\_seiner Äußerung meint. Mithilfe dieser Methode soll ein Reflexionsprozess bei den TN angeregt werden, der durch Nachdenken und nicht durch ‚vorbeten‘ der ‚richtigen‘ Meinung initiiert wird.

„Also ich versuch's auf jeden Fall nicht runter zu spielen, also ich thematisier das dann auch, frag dann meistens halt einfach nochmal nach...[...]‘Was hast du damit gemeint?‘ Ähm... Ne, damit ich einfach noch ein besseres Verständnis davon kriege, was ist da grad so los oder wie meint die Person das grade [meint] (MP A, S. 130)

„[...] oder stellen halt Nachfragen so: ‚Wie meinst'n du das eigentlich?‘ Also wenn dann halt so was kommt wie: ‚Die Chinesen, die Chinesen sind dafür verantwortlich.‘ Dann: ‚Hä, also wie meinst du das? Also, wer ist denn dafür verantwortlich? Sind das die Chinesen? Oder sind das ir-

---

<sup>350</sup> Siehe auch Kapitel 2.3.3. *Veränderung der Perspektive vor Ort* und Kapitel 2.2.1.1. *Der ‚Rassen‘ - Diskurs*

gendwelche Firmen? Die vielleicht sogar aus Europa kommen?‘[...] Und ... was, was halt voll schön ist wenn, wenn dann von den Schülern und Schülerinnen selbst halt Nachfragen kommen zu der Person, die des halt gesagt [hat]‘ (MP B, S. 152)

Als Erleichterung wird angesehen, wenn bei rassistischen oder stereotypen Äußerungen von Personen aus der Gruppe von den TN selbst interveniert wird und die MP's nicht die ‚Moralkeule‘ schwingen müssen.

„Ne, und das ist dann halt super wenn ich nicht als Teamerin da stehe und sage ‚Oh böse, böse‘ - also das versuch ich sowieso zu vermeiden, so mit der moralischen Keule zu kommen – ne, und das halt die Schüler das selbst so unter sich... da in ‚ne Diskussion gehen und da Pro und Contra kommt‘ (MP A, S. 130)

Auch wenn die MP's sehr bemüht sind, dass die TN ihrer eigene Meinung bilden, ist ihnen gleichzeitig bewusst, dass sie den Reflexionsprozess der TN durch geleitete Fragestellung in eine gewisse Richtung führen.

„Aber ich meine klar, dadurch leiten wir des ja auch so ... also ich meine die Frage bestimmt auch immer die Antwort, so n bisschen, ne“ (MP B, S. 152)

Kann jedoch selbst durch gezieltes Nachfragen keine Reflexion angeregt werden, bleibt den MP's oft nichts übrig, als ein klares Statement von Seiten der Teamer\_innen zu formulieren, um den TN eine andere Sichtweise deutlich zu machen.

„[...] im äußersten Notfall, wenn halt gar nichts kommt machen wir das halt meistens im Team so, dass halt die andere Person, die grade nicht moderiert dann die eigene persönliche Meinung sagt[...]und ähm, das ist aber ganz klar markiert, und sagt dann „Ich sehe das soundso...“ oder „Ich hab mal die und die Erfahrung gemacht.“ um was entgegen zu setzen und einfach nochmal ‚nen anderen Blick aufzuzeigen so, ne.“ (MP A, S. 130)<sup>351</sup>

Im Rahmen von Freiwilligendiensten werden oft Äußerungen von TN formuliert, die sich auf Probleme in der ‚Einsatzstelle‘ beziehen und die diese in rassistischer und eurozentrischer Manier verallgemeinern. Lösungsstrategien der MP's sind hier z.B. das Aufzeigen der Tatsache, dass in Deutschland oder Ländern des Globalen Nordens viele Dinge auch nicht funktionieren. Eine weitere Umgangsform mit problematischen Äußerungen ist das Teilen von eigenen (Auslands-)Erfahrungen mit den TN, um auf gegenteilige Erfahrungen hinzuweisen und deutlich zu machen, dass es immer verschiedene Perspektiven gibt.<sup>352</sup>

„Wo mir meistens als Strategie dann auch immer nur einfällt, Beispiele zu nennen, wo's hier auch nicht läuft.“ (MP C, S. 175)

„Ich versuch dann halt mit meinen eigenen Geschichten vielleicht [...], dass ich halt genauso andere Familien kenne. [...] Ja, also und dann halt die Geschichten vielleicht n bisschen stärker zu machen im Gegensatz zu den anderen.“ (MP D, S. 198)

---

<sup>351</sup> Hierbei wird die Sprecher\_innenrolle markiert (siehe Kapitel 2.2.5.2. *Problemlösungsstrategien*)

<sup>352</sup> Hierbei besteht allerdings bei einer Nicht-Markierung der Sprecher\_innenrolle ebenfalls die Gefahr, sogenannte ‚allgemeingültige‘ Informationen an die TN weiterzugeben. Auf diese Problematik wird in Kapitel 5.7.1. näher eingegangen werden.

Eine weitere wichtige Methode im Umgang mit Problemen ist die Besprechung im Team. Hierbei werden Reflexionsprozesse bei den MP's angeregt, die ohne Auseinandersetzung mit rassistischen Äußerungen vonseiten der TN wahrscheinlich nicht in diesem Rahmen stattgefunden hätten, wie folgende Zitate zeigen.

„Grade was so Argumentationsweisen angeht, so ne, und bei dieser besagten Gruppe, wo ich grad erzählt hab, mit diesen Entwicklungsdiskursen [...]Wo halt ganz oft das Argument gefallen ist, ‚ja, denen wurde ja durch die Kolonialisierung die Zivilisation gebracht‘ und so, ne, und da hab ich mich dann zum Beispiel ertappt, dass ich dann angefangen hab zu argumentieren: ‚Nein, davor gab's auch schon ganz viel Entwicklung und Zivilisation und, keine Ahnung, hoch entwickelte mathematische Systeme‘ [...] und ich hab mich halt genau in diesem Entwicklungsdiskurs bewegt [...] und genau mit der gleichen kapitalistischen Logik argumentiert, ähm, obwohl ich das eigentlich nicht wollte [...] wobei ich mich dann auch frage, wie kann ich sowas denn aufbrechen, ne, und in 'ne andere Argumentation irgendwie [umwandeln?]‘ (MP A, S. 131)

[...] wir haben dann im Team auch lange nochmal da drüber gesprochen und überlegt wie kann man das vielleicht anders nochmal aufziehen, dass man halt nicht in diese Schiene reinfährt sondern einfach mal alternative Konzepte [...] aufkommen lassen kann... Ja und so überlegt man dann, wie kann man das das nächste Mal methodisch anders machen damit man gar nicht in so 'ne Falle tritt, so. [...] wir haben halt überlegt, weil jetzt grade in diesem Entwicklungskontext überhaupt erst mal zu thematisieren, was versteht ihr überhaupt unter Entwicklung, ne. Ähm, was ist das für euch, oder Fortschritt, Zivilisation, was ist das für euch, was versteht ihr unter 'nem guten Leben“ (Ebd. S. 132)

Durch diese Aussagen wird die Hypothese H3<sup>353</sup> gestützt: Es wird sichtbar, dass die eigene Reaktion als MP auf eurozentrische Äußerungen von Seiten der TN, im Nachhinein (selbst)kritisch reflektiert wurde und daraufhin eine Modifikation der Inhalte und Methoden der eigenen Bildungsarbeit stattfand. Dies lässt darauf schließen, dass dieselben ‚Fehler‘ nicht nochmal begangen werden, was die Gefahr der Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der zukünftigen Bildungsarbeit reduziert.

Ein weiteres Problem, die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen von Seiten der MP's, wird vor allem in dem Wunsch anschaulich, die TN bezüglich ihres Vorwissens dort abholen zu wollen, wo sie gerade stehen. Die MP's finden sich in dem Dilemma wieder, globale Vorgänge und Strukturen in ihrer ganzen Komplexität darstellen zu wollen und andererseits genau diese Vorgänge den TN so einfach wie möglich erklären zu wollen. Die Gefahr, dabei komplexe Strukturen zu vereinfachen und somit Machtgefälle nicht aufzuzeigen und somit zu reproduzieren, ist den MP's bewusst, wie folgende Passage zeigt.

„[...] es ist halt immer super schwierig, weil man muss halt irgendwie so'n bisschen die Balance finden, zwischen ... irgendwie an den Erfahrungen von diesen Menschen, die da vor mir stehen, [...] dann anzuknüpfen aber gleichzeitige will ich halt auf keinem Fall irgendwie klischeemäßige Bilder zeigen, oder so'n Kram. So. Und das irgendwie deutlich zu machen und sich auch irgend-

---

<sup>353</sup> H3: Werden in der Praxis des Globalen Lernens rassistische und neokoloniale Bilder von Teilnehmenden reproduziert, so kann durch die Konfrontation mit der Problematik bei den Multiplikator\_innen ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen werden, der in der zukünftigen Bildungsarbeit die Gefahr reduziert, dass rassistische und neokoloniale Stereotype reproduziert werden

wie ja sowohl visuell als auch sprachlich irgendwie gut auszudrücken ist auf jeden Fall super schwierig, find ich.“ (MP D, S. 192)

Die Lösungsstrategie, die die zitierte MP für diese ‚Gradwanderung‘ gefunden hat, zeugt davon, dass sie sich schon in großem Maße mit Methoden auseinandergesetzt hat, die die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit verringern.

„Also ich versuch [...] halt zu sagen, dass [sich] zum Beispiel bestimmte Dinge vielleicht gar nicht unterscheiden ... also eher auf die Gemeinsamkeiten hinzuweisen, als auf die Unterschiede, zum Beispiel, oder [...] halt eben [...] zu versuchen [...] dieses „Anders machen“<sup>354</sup> halt nicht so krass zu verstärken, aber [...]ich versuch das halt immer trotzdem in den globalen Kontext zu setzen und irgendwie Macht auch zu schematisieren, dass halt bestimmte Strukturen da sind. Und das ist mir schon auch wichtig, irgendwie . [...]Ja, aber keine Ahnung, ob mir das so gut gelingt, weiß ich nicht (*lacht*).“ (Ebd. S. 194)

Auch MP B, sieht sich in dem Dilemma, die komplexen Themen in einem adäquaten Schulkontext zu präsentieren, ohne eurozentrische Sichtweisen zu reproduzieren.

„[...]wenn wir so Bildungsarbeit machen und sagen, -ähm-... hm, der Globale Norden und der Globale Süden, dann ist der Globale Norden halt oft -äh-, der Übeltäter und der Globale Süden [...]spielt dann [...] so ne Opferrolle irgendwie und es ist total schwierig [...]so verschiedene Seiten aufzuzeigen und dann merke ich halt auch, [...] dass ich im Grunde den Globalen Süden immer in so ner negativen Rolle dann schieben muss so, weil wenn ich sage, wir sind dafür verantwortlich, dass es denen schlecht geht, dann, dann fängt's ja schon damit an, dass ich sage, denen geht's schlecht so. Denen. Und so weiter.[...] und des wäre einfach total kompliziert so und auch in so nem Schulkontext. Also klar reproduziere ich halt mega viel auch und die Schüler und Schülerinnen nehmen das ja auch auf. Hmm ... (*nachdenklich*)“ (MP B, S. 151)

Es wird sichtbar, dass es MP B durchaus bewusst ist, dass die Vereinfachung von komplexen Verstrickungen zu einer stereotypen Sichtweise bei den TN führen kann.<sup>355</sup> In Bezug auf Hypothese H2<sup>356</sup> gibt es im Interview jedoch keinen direkten Hinweis darauf, dass sie diesbezüglich ihre Methoden und Lehrinhalte kritisch reflektiert hat.

MP C und MP D finden es zusätzlich problematisch, sich selbst als *weiße* Personen in einer Teamer\_innenrolle legitimiert zu sehen um über Rassismus und Critical – Whiteness zu sprechen<sup>357</sup>.

„[...] das ist halt immer super schwierig [...] also gerade halt so Rassismus und diese ganzen Dinge, ja, ist halt irgendwie auch immer schwierig sich da legitimiert zu sehen, so“ (MP D, S. 201)

Vor allem [...] merk ich zumindest, sobald mir Themen wichtig sind, man ja auch irgendwie persönlich drin ist [...] also ich find auch gerade bei Rassismus ist es voll schwierig, also schon an

---

<sup>354</sup> Zur ausführlichen Beschreibung des ‚Anders machen‘, siehe Kapitel 2.2.4.1. *Die Herstellung der ‚Anderen‘, der Prozess des othering*

<sup>355</sup> Vergleiche hier auch Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*

<sup>356</sup> H2: *So fern sich die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Bildern in den konkreten Reaktionen der Teilnehmenden widerspiegelt, kann dies von Seiten der Multiplikator\_innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Lehrinhalte führen und dies die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert.*

<sup>357</sup> Vgl. hierbei Kapitel 2.2.4.2. *Wer spricht? Und für wen?*

sich als *Weißer* eine Rassismuseinheit zu leiten. Ähm, auch gerade wenn Schwarze oder PoC dabei sind“ (MP C, S. 174)<sup>358</sup>

Hierbei fragen sie sich auch, wie weit man die TN in einen Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen *weißen* Privilegien drängen darf, ohne dass sie in ihrer Handlungsfähigkeit gelähmt sind.<sup>359</sup> Wobei MP C in diesem Kontext anmerkt, dass sie vor allem im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit durchaus auch die Notwendigkeit sieht, den TN klar zu machen, dass ihrem Handeln auch Grenzen gesetzt sind und sie eben nicht über die Kompetenzen verfügen, die Welt zu retten.

„Also, das ist ja die Frage und das ist auch so mit ein Hauptkonflikt, den’s ja auch gerade ein der rassismuskritischen [...] Bildungsarbeit gibt, wie weit man ... es zulässt, dass sich Leute angegriffen fühlen und wie weit nicht, also ab wann Leute so zumachen, dass es quasi besser wäre, dass sie gar nix mehr an sich ranlassen oder ab wann auch ein Angegriffen sein auch einfach dazu gehört und es was ist, was eher was auslöst und wo man dann vielleicht nicht in dem Moment direkt merkt, was es auslöst, sondern erst später.“ (Ebd. S. 175-176)

„Ja, aber ich finde auch das n Stückweit Handlungsunfähigkeit [...] total wichtig [ist] zu vermitteln, also weil ich’s auch total wichtig find, mal n Schritt zurück zu gehen und sich nicht in ner Position zu fühlen, alles reißen zu müssen und alles machen zu müssen, was ja gerade auch in so’nem EZ Bereich oft mal ne Rolle spielt.“ (Ebd. S. 176)

#### **5.4.2. Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothesen H2 und H3**

Es wird sichtbar, dass die interviewten MP’s bereits einen hohen Grad der Selbstreflexion erreicht haben. Dies äußert sich vor allem in den Aussagen, die sich auf rassistische und/oder eurozentrische Beiträge der TN in den eigenen Workshops beziehen. Hätten sich die Befragten noch nicht ausführlich mit Themen wie postkolonialer Theorie oder Critical-Whiteness auseinandergesetzt, so würden ihnen die oben genannten Äußerungen der TN nicht als problematisch auffallen. Das Finden einer adäquaten Lösungsstrategie, um mit kritischen Äußerungen von TN umzugehen, fällt den MP’s jedoch nicht leicht. Es wird deutlich, dass auch sie sich manchmal im direkten Umgang mit Konflikten in eurozentrisch oder neokolonial geprägten Argumentationsstrukturen wiederfinden, obwohl sie das ursprünglich nicht wollten. Allerdings wird diese Problematik anschließend meist im Team reflektiert und eine Modifikation der Lehrinhalte vollzogen, um nicht erneut in dieselbe ‚Falle‘ zu tappen. Das zeigt, dass *H3 (Werden in der Praxis des Globalen Lernens rassistische und neokoloniale Bilder von Teilnehmenden reproduziert, so kann durch die Konfrontation mit der Problematik bei den Multiplikator\_innen ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen werden, der in der zukünftigen*

---

<sup>358</sup> Wie in Kapitel 2.2.4.3 *Die Darstellung von Kultur* dargelegt, spielt das mitdenken einer nicht-weißen Zielgruppe eine wichtige Rolle bei der Reflexion des Globalen Lernkonzepts aus einer rassismuskritischen, postkolonialen und Critical-Whiteness-Perspektive

<sup>359</sup> Siehe hier auch Kapitel 2.2.5.2. *Problemlösungsstrategien* wo auf diesen Prozess der ‚Gradwanderung‘ genauer eingegangen wird.

gen Bildungsarbeit die Gefahr reduziert, dass rassistische und neokoloniale Stereotype reproduziert werden) bestätigt werden kann.

Weitergehend wird sichtbar, dass sich die MP's intensiv mit der eigenen Sprecherinnenrolle auseinander gesetzt haben und dementsprechend reflektieren, dass auch sie selbst stereotype Bilder reproduzieren, selbst wenn sie nicht mit entsprechenden Äußerungen von TN konfrontiert werden. Allein das Wahrnehmen und Zulassen dieser Problematik setzt ebenfalls einen hohen Grad der Selbstreflexion voraus. In den Interviews gab es jedoch keine Anhaltspunkte, dass die MP's Lehrinhalte oder Methoden verändert haben, als festgestellt wurde, dass sie selbst rassistische oder neokoloniale Stereotype reproduzieren. Die Gradwanderung zwischen dem Wunsch, die globalen Machtsysteme in ihrer Komplexität darzustellen und gleichzeitig die TN an ihrem momentanen Wissensstand ‚abzuholen‘ und sie nicht zu überfordern, stellt die MP's vor ein Problem, für das sie bis jetzt noch keine Lösungsstrategie entwickelt haben. Deswegen kann H2 (*So fern sich die Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Bildern in den konkreten Reaktionen der Teilnehmenden widerspiegelt, kann dies von Seiten der Multiplikator\_innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Lehrinhalte führen und dies die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert*) nicht bestätigt werden.

### **5.5. Pädagogische Begleitseminare als Auslöser für Selbstreflexion**

Die Auswertung der Interviews konnte zeigen, dass neben den Faktoren *Freiwilligendienst* und *Praxiserfahrungen* noch weitere Faktoren als Auslöser für Selbstreflexion dienen können. Einer davon ist die pädagogische Vor- Zwischen- und Nachbereitung während eines *weltwärts* Freiwilligendienstes. Zwei der drei Befragten, die ihren Freiwilligendienst mit *weltwärts* absolviert haben, haben angegeben, dass vor allem das Rückkehrer\_innenseminar bei ihnen einen Reflexionsprozess ausgelöst hat und sie sich im Anschluss intensiv mit Themen wie Rassismus, Kolonialismus und/oder Critical-Whiteness auseinandergesetzt haben und somit ihre eigene Rolle und Privilegien als weiße Person reflektieren konnten.

„Genau, also ich bin dann wiedergekommen, 2009 und hatte da halt mein Nachbereitungsseminar und [...] da fing das halt dann erst richtig an [...] sozusagen meine Auseinandersetzung [...] wir hatten halt n Vortrag da, sozusagen, n kleines kurzes Anti-Rassismustraining, mit, ähm, ... einer schwarzen Deutschen und ... es war ziemlich ... also ist halt ziemlich bei mir hängen geblieben auf jeden Fall. [...] Und, ähm, [...] dann hab ich halt angefangen mich damit weiter auseinander zu setzen, wollt halt mehr darüber erfahren, hab irgendwie n Anti-Bias Workshop gemacht, hab danach noch Anti-Rassismus Trainings, zum Beispiel von [Organisation 1] gemacht und immer so weiter.“ (MP D, S. 190)

„Also für mich war, oder ist auch Rassismus voll das Thema. Wo ich auch dann vor allem von den Seminaren voll viel mitgenommen hab. Also quasi so in Verbindung mit dem Auslandsaufenthalt [...]“ (MP C, S. 171)

Es ist auffallend, dass genau die beiden MP's ihr Engagement im Bereich des Globalen Lernens entweder ausschließlich oder zumindest teilweise auf die pädagogische Begleitung von *weltwärts*-Freiwilligen ausrichten.

Zusätzlich wird sichtbar, dass die Seminare tatsächlich nur als Auslöser für Selbstreflexion gewertet werden dürfen und die Reflexion an sich einen fortlaufenden Prozess darstellt.<sup>360</sup>

Dies macht folgendes Zitat deutlich, das zeigt, dass auch die eigenen Vorbereitungsseminare kritisch analysiert wurden, nachdem sie selbst als Auslöser für Selbstreflexion gedient haben.

„Ich weiß noch bei meinem Vorbereitungsseminar sollte man dann was mitbringen, was man irgendwie mit dem Land verbindet. Dann waren da natürlich dann Rückkehrer\_innen mit dabei, die selbst auch in nem afrikanischem Land waren und wo's dann nochmal drum ging auch so: ‚was stellen wir uns vor, was Probleme sein könnten‘ oder irgendwie so, also nochmal so länderspezifische Sachen oder auch wo länderspezifische Fragen n Platz hatten, was weiß ich, Malaria, oder ... was auch immer[...] Und das wird auf jeden Fall überhaupt nicht mehr gemacht.“ (MP C, S. 172)

In Bezug auf Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens*, können aufgrund der vorliegenden Analyse folgende Schlüsse gezogen werden: Die Studie von Walther (2013)<sup>361</sup> konnte zeigen, dass die Inhalte der pädagogischen Begleitung der *weltwärts*-Freiwilligen eine wichtige Rolle in Bezug auf Selbstreflexionsprozesse der Freiwilligen spielt. Diese Aussage kann hier ebenso bestätigt werden. Vor allem die intensive und aufwühlende Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien als *weiße* Person im Rahmen des Rückkehrer\_innenseminars, hat bei zwei der Befragten einen wichtigen Reflexionsprozess angeregt, der sich in bedeutender Weise in ihrer eigenen Bildungsarbeit fortsetzt. Hierbei wird deutlich, *wie* wichtig die Inhalte der pädagogischen Begleitseminare tatsächlich sind. Wären die beiden Befragten in den Seminaren von *weltwärts* nicht mit Themen wie Rassismus, Kolonialismus oder Critical-Whiteness konfrontiert worden, so bestände nun verstärkt die Gefahr, dass sie rassistische, neokoloniale und/oder eurozentrische Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit reproduzieren. Außerdem schließt sich der Kreis in der Hinsicht, dass die zitierten MP's inzwischen *selbst* im Bereich der pädagogischen Begleitung von *weltwärts*-Freiwilligen tätig sind und man durch ihren hohen Reflexionsgrad und der damit verknüpften Themenauswahl davon ausgegangen werden kann, dass sie infolgedessen auch wichtige Reflexionsprozesse bei den *weltwärts*-Freiwilligen auslösen.

---

<sup>360</sup> Vgl. auch Kapitel 5.3.1. *Reflexion der eigenen Rolle als Freiwillige\_r*

<sup>361</sup> Vgl. Walther (2013).

## 5.6. Andere Faktoren als Auslöser für Selbstreflexion

In den geführten Interviews konnten neben den schon genannten Faktoren weitere herausgearbeitet werden, die als Auslöser für Selbstreflexion gewertet werden können. Dies sind zum Einen, die Beschäftigung mit Themen wie Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness im Rahmen des Universitätsstudiums der MP's, die Diskussion der oben genannten Themen im Freund\_innenkreis, die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Freiwilligen-Blog im Rahmen der pädagogischen Begleitung von *weltwärts* sowie der Austausch mit Kolleg\_innen im Bereich der Bildungsarbeit.

Zwei der befragten MP's gaben an, sich im Rahmen ihres Studiums mit Themen beschäftigt zu haben, die einen Reflexionsprozess bei ihnen ausgelöst haben.

„Wobei mir halt alle Alarmglocken angehen, weil ich halt im Studium auch viel dazu gemacht hab, also so zum Beispiel Critical-Whiteness“ (MP A, S. 130)

„Ja und in der Uni ist des halt auch irgendwie n Teil, irgendwie so. Die Sprache zu hinterfragen und woher kommt Sprache? Und was bedeutet das eigentlich wie wir uns ausdrücken so.“ (MP B, S. 153)

MP B hat zusätzlich rege Diskussionsrunden in ihrem Freund\_innen-/Mitbewohner\_innenkreis, die sich z.B. um das Thema Critical-Whiteness drehen. Es wird sichtbar, dass hierbei auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema ausgelöst wurde.

„Und natürlich kenne ich die Leute, also auch zum Beispiel irgendwie Mitbewohner/Mitbewohnerinnen, die sagen so: ‚Ey, des ist so kompliziert, wenn wir irgendwie alle mega nett und höflich [sind] und [...] im Grunde immer im Hinterkopf haben, dass wir Schubladen haben und dass wir versuchen müssen diese Schubladen zu durchbrechen. Da muss es gar nicht so ne krasse Diskussion um irgendwie Critical Whiteness gehen, weil jeder einfach nur selbst dazu bereit sein muss genug zu reflektieren.‘ Und da geht es halt nicht nur um Critical Whiteness, sondern da geht es einfach um alle Lebensbereiche. [...]Und finde ich halt auch ne interessante Argumentation. Also, ich weiß halt nicht, ob es klappt so. Und es ging auch schon ganz viel so darum...also brauchen wir diese Muster nicht eigentlich um irgendwie überleben zu können, also ich meine klar, also das gibt es ja auch ganz viel in der Psychologie, das darüber argumentiert wird so. Und dann geht's aber immer so ein bisschen wieder in so eine andere Richtung. Geht es nicht mehr darum das wirklich zu reflektieren, sondern es geht darum: Ist es jetzt nötig, oder nicht? Und dadurch wird auch nicht mehr Reflexion stattfinden.“ (MP B, S. 154-155)

Es ist auch MP B, die angibt, dass ihr Blog von ihrem Freiwilligendienst als Negativbeispiel in den Begleitseminaren von *weltwärts* genutzt wurde. Dies hat sie quasi dazu gezwungen, sich mit ihren eigenen Aussagen und Blickrichtungen kritisch auseinander zu setzen.

B: Ja. Und ... also ich meine, das krassste war halt, das mein, mein erster *weltwärts*-Bericht, der dann als Negativbeispiel [...]benutzt wurde [...] Und wo ich dann gemerkt habe so, okay ja, ich bin auch irgendwie ganz schön krass und reproduziere hier irgendwie so n ...Armutsquatsch und so.“ (MP B, S. 150)

MP C betont, dass sie sehr viel von ihren Mitteamenden gelernt hat. Dies zeigt, dass die Durchführung von Bildungseinheiten in einem Zweier-Team von Vorteil ist. Durch die gegenseitige Unterstützung, den Austausch sowie die gemeinsame Reflexion von kritischen Si-

tuationen kann ein Reflexionsprozess angeregt werden, wie schon in Kapitel 5.4. *Praxiserfahrungen als Auslöser von Selbstreflexion* dargelegt wurde.

„[...]und dann auch später, als ich geteamt habe ganz oft die Leute mit denen ich zusammen geteamt habe [...] wo ich voll viel mitgenommen habe.“ (MP C, S. 172)

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass drei von vier MP's immer im Team zusammen Bildungseinheiten im Bereich Globales Lernen anbieten. Alle drei empfinden die Teamarbeit als Bereicherung, bzw. Stütze in problematischen Situationen. Im Unterschied zu der Befragten, die alleine teamt, konnten bei den anderen Befragten meist Reflexionsprozesse durch das Analysieren von Problemen im Team angeregt werden, die sich in einer Modifikation der Bildungsmaterialien und -konzeptionen widerspiegelt haben.

Als unterstützend für den Reflexionsprozess, kann die Teilnahme an Fortbildungsseminaren z.B. zum Anti-Bias Ansatz<sup>362</sup> oder der eigenen Rolle als Teamer\_in gewertet werden, wie folgendes Zitat deutlich macht.

„Aber klar, ich mein, es gibt halt auch einfach ganz viel Workshops, ja auch extra für Bildungsreferenten, Referentinnen damit die sich halt mit ihren eigenen ...Stereotypen so n bisschen auseinandersetzen“ (MP B, S. 152-153)

Die Analyse hat ergeben, dass sich alle Befragten neben einem Ausbildungsseminar als MP des Globalen Lernens auch noch zusätzlich fortgebildet haben bzw. sogar selbst schon ‚Train-the-Trainer‘-Seminare geleitet haben.

Folgende Tabelle soll abschließend eine Übersicht über die verschiedenen Faktoren geben, die als Auslöser für einen Reflexionsprozess gewertet werden können.

Tabelle 2: Auslösender Faktoren für Selbstreflexion

	MP A	MP B	MP C	MP D
<b>Auslösender Faktor 1: Freiwilligendienst</b>	Reflexion der EZ und der eigenen Rolle als Freiwillige		Reflexion der EZ Schwarz – weiße Realitäten	Reflexion der Themen Kolonialismus und Rassismus
<b>Auslösender Faktor 2: Praxiserfahrung</b>	Reflexion der eigenen eurozentrischen Argumentationsweise als Reaktion Äußerungen von TN	Wahrnehmung, dass Globaler Süden oft in Opferrolle steckt → Reflexion	Reflexion von Methoden auf Grund rassistischer/neokolonialer/eurozentrischer Äußerungen von TN	

<sup>362</sup> Für mehr Informationen zum Anti-Bias Ansatz, siehe z.B. Gramelt (2010).

		Bildungsarbeit = Ort, wo sie am meisten zur Reflexion angeregt wird.	
<b>Auslösender Faktor 3: pädagogische Begleitung</b>		Reflexion während der Begleitseminare von <i>weltwärts</i>	Reflexion beim Rückkehrer_innenseminar
<b>Auslösender Faktor 4: Sonstiges</b>	Studium: Critical-Whiteness-Seminare	Eigener Blog als Bsp. für neokoloniale Denkweise  Workshops zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Teamerin  Studium  Diskussionen im Freundeskreis	

Quelle: eigene Darstellung

### 5.7. Der Reflexionsgrad von Multiplikator\_innen

Im folgenden Kapitel soll in Bezug auf Hypothese H4 (*Werden Themen, wie Rassismus/Alltagsrassismus, Critical - Whiteness und postkoloniale Theorie in den Workshops des Globalen Lernens bearbeitet, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Selbstreflexion stattgefunden hat und deswegen die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert wird.*) dargestellt werden, welche Inhalte und Themen von den Befragten in ihren Workshops behandelt werden, bzw. wo sie ihren persönlichen Fokus setzen. Außerdem wird analysiert, wie die MP mit Nachfragen von TN zu ihren eigenen Auslandsaufenthalten reagieren. Hierbei ist die Gefahr, sich in neokolonialer Manier selbst als Expert\_in für ein Land des Globalen Südens zu präsentieren besonders groß, wie in Kapitel 2.2.4.2. *Wer spricht? Und für wen?* dargelegt wurde.

### 5.7.1. Umgang mit Nachfragen zum eigenen Auslandsaufenthalt

In den Interviews wird deutlich, dass sich fast<sup>363</sup> alle Befragten aus einer selbstkritischen Perspektive zum Thema *eigene Erfahrungen* äußern. Sie fühlen sich nicht wohl, als Expert\_in für ein bestimmtes Land oder eine bestimmte ‚Kultur‘ angesehen zu werden, da sie die Gefahr erkennen, dass durch ein unreflektiertes Wiedergeben von eigenen Erfahrungen Stereotype reproduziert werden können.

„[...]wir sind halt keine Entsendeorganisation, sondern wir bieten einfach nur Seminare an und da sagen wir halt ganz konkret vorher, wir sind keine Experten, keine Expertinnen. Wir können euch keine Informationen über das Land Nicaragua geben so und wir können euch keine Informationen über die Kultur Nicaragua geben, weil die gibt's sowieso auch gar nicht.“ (MP B, S. 157)

„Ich habe, glaube ich, noch nie zu denen gehört, auch jetzt nicht, die irgendwie die Seminare teamen, um von ihren Erlebnissen weiterzugeben. Also das kann ich auch überhaupt nicht leiden[...] Ich hoff immer, [...] dass keine Leute dabei sind, die nach Mosambik gehen und von mir Sachen wissen wollen, ... weil ich auch das Gefühl hab, ich kann das gar nicht richtig in Kontext setzen, [...] also, im Prinzip können sie nix damit anfangen, mit dem was ich erzähle, weil ich mich auch an mich selbst erinnere, wie ich zugehört habe und irgendwie [...]dann auch ganz andere Bilder hatte, als irgendwie jetzt. [...] ich will [nicht]das Bilder entstehen.“ (MP C, S. 171)

Der Umgang der MP's mit solchen Nachfragen von Seiten der TN variiert leicht. Allen MP's ist es wichtig, auf jeden Fall ihre Sprecherinnenrolle zu markieren und deutlich zu machen, dass sie *keine* Expertinnen für diese Fragen sind. MP C versucht, wenn möglich, überhaupt nicht auf solche Fragen einzugehen und vermeidet in diesem Zusammenhang länder-/kontinentspezifische Bildungseinheiten.

„Also was [Organisation 2] nicht macht, was [sie] zum Teil noch gemacht hat, bei meinem Vorbereitungsseminar, was inzwischen überhaupt nicht mehr [...] gemacht wird, wo ich sehr froh drum bin, sind länderspezifische Sachen, oder kontinentspezifische Sachen. Also bei mir gab's zum Beispiel noch so ne Kontinentengruppe oder Kontinenteneinheiten, wo's dann irgendwie drum ging: Afrika! [...] und das wird überhaupt nicht mehr gemacht.“ (MP C, S. 172)

MP B weigert sich nicht so vehement auf Fragen zu eigenen Erfahrungen von Seiten der TN zu antworten, aber markiert hierbei auch sehr deutlich ihre Position.

„Also, ich sage dann immer, also das ist meine Erfahrung und andere Leute haben ganz andere Erfahrungen gemacht [...] das ist einfach nur ein ganz kleiner Teil, also ich versuche das dann [...] klar zu stellen, dass das halt einfach nur so eine Perspektive ist so. Und oft, einfach um aus diesem Konflikt rauszukommen einfach nur eine Perspektive aufzuzeigen, erzähle ich dann auch gleich von ganz vielen Leuten, die andere Erfahrungen gemacht haben. So, und letztendlich habe ich dann aber auch keine Antwort gegeben, ne. Also letztendlich habe ich dann irgendwie alles irgendwie aufgezählt aber habe dann auch irgendwie nicht das gegeben, was die Person halt erfragt hat. Außer, dass ich halt gezeigt habe, dass es halt keine einzige Antwort gibt.“ (MP B, S. 156-157)

---

<sup>363</sup> Die Wichtigkeit des Aspektes *Umgang mit Nachfragen zum eigenen Auslandsaufenthalt* wurde mir erst nach der Durchführung des ersten Interviews bewusst. Bzw. wurde ich im Anschluss darauf hingewiesen, dass der Aspekt eigentlich eine wichtige Rolle spielt. Aus diesem Grund habe ich MP A nicht zu ihrem Standpunkt bezüglich eigenen Auslandsaufenthalts befragt, sondern bin erst in den anschließenden Interviews darauf eingegangen.

Auch MP D antwortet auf die Fragen der TN, markiert dabei jedoch deutlich ihre Sprecherinnenposition

„[...]und ich dann immer [...] versuche halt ganz differenziert zu sein und das ganz explizit zu sagen, dass es da um meine eigene Wahrnehmung geht und ich nur ein einziger Mensch bin und dass ich auch n bestimmten Hintergrund habe aus dem ich hier spreche. *Weiß* positioniert und so weiter und so fort“ (MP D, S. 193)

Es konnte gezeigt werden, dass alle Befragten, das Weitergeben von eigenen Erfahrungen im Rahmen von Workshops des Globalen Lernens als problematisch empfinden. Hierbei wird erneut deutlich, dass der Reflexionsgrad der Befragten ziemlich hoch ist, da ihnen Problematiken wie diese bewusst sind und sie in der Lage sind, Alternativen in der Praxis des Globalen Lernens anzuwenden, die die Gefahr der Reproduktion von rassistischen, neokolonialen oder eurozentrischen Stereotypen reduzieren.

### 5.7.2. Inhalte und Methoden der Bildungseinheiten

Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass alle Befragten Themen wie Stereotype und Vorurteile, Rassismus, Kolonialismus und Entwicklungsdiskurs in den Inhalten ihrer Bildungseinheiten thematisieren.

„Und von den Themen her – querbeet so, ne, also Konsumverhalten, Migration, Ökonomie, Freihandel, Klischees und Vorurteile[...]“ (MP A, S. 126)

„[...]da gibt’s ja diese vier oder fünf Themenschwerpunkte, also -ähm- Eine-Welt -ähm- Welthandel, Kolonialismus und Stereotype, -ähm- Klimawandel und Migration“ (MP B, S. 147)

„[...] es ist immer n relativ großer Teil Rassismus mit dabei, und EZ irgendwie, dann auch Einheiten zu Stereotypen, Vorurteile oder auch [...] ne Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position, mal so grob gesagt [...] wo’s auch so viel um Privilegien geht, also Privilegien ist eigentlich immer n Thema [...]. Auf den Rückkehrseminaren ist es inzwischen meistens auch noch, ähm, Migration und Asyl Thema.“ (MP C, S. 173)

„[...]also Umweltthemen [...], Peru allgemein, Lateinamerika,[...] Fairtrade, [...] die Klassiker, würd ich mal sagen (*lacht*) [...] wir haben n paar [Mal auch] was zu Freiwilligendiensten [...] ganz allgemein gemacht.“ (MP D, S. 191)

In ihrer Themenwahl sind die MP’s jedoch an die Vorgaben und Wünsche der Institutionen gebunden, die Workshops anfragen. MP B arbeitet häufig nach der Methode der *themenzentrierten Interaktion*, die die TN der Bildungseinheiten frei entscheiden lässt, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen.

„es geht halt darum, -ähm- also dieses TZI [Themenzentrierte Interaktion] also des halt die Teilnehmenden selbst ihre Themen entscheiden [...] also die, die Teilnehmenden fragen dann oft auch so, ja okay, wir möchten gerne wissen: -ähm-, ‚Was ist eigentlich Rassismus? Wie werden Rassismen -ähm- reproduziert? Oder wie funktioniert der Welthandel?‘“ (MP B, S. 147)

Dennoch gibt es auch Themen, die den MP’s besonders am Herzen liegen. MP B arbeitet am liebsten zum Thema Klimawandel. Als Grund gibt sie an, dass es ihr leichter fällt mit hand-

lungsorientierten Themen zu arbeiten, die tendenziell eher weniger Selbstreflexionspotential besitzen, als Themen wie z.B. Critical-Whiteness.<sup>364</sup>

„Ja, Klimawandel ist mein Lieblings-Favorit [...] ich find Klimawandel ist so n Thema, wo man halt alle Bereiche gleichzeitig mit integrieren kann [...] und des ist auch so n greifbares Thema. Also ich find Klimawandel ist ein Thema, wo ich mich einfacher damit auseinander setzen kann, als Rassismus und Critical Whiteness, so ... und da gibt's auch so ganz konkrete -äh- Aktionen, die ich dann irgendwie auf der Straße durchführen kann, so. Die einfach ... voll Spaß machen so und wo dann nicht so ne ... große Reflexionsarbeit dabei ist. Also mehr handlungsorientiert, irgendwie“ (MP B, S. 148)

MP C und MP D ist Rassismuskritik eine ‚Herzensangelegenheit‘, wie folgende Zitate zeigen.

„Also für mich war, oder ist auch Rassismus voll das Thema“ (MP C, S. 171)

„Wenn irgendwas mit Rassismus oder Anti-Bias oder so was war, dann war ich immer die erste, die sich angemeldet hat, weil ich das halt so mega wichtig finde“ (MP D, S. 205)

Die Methoden für die Umsetzung der Themen ähneln sich in der Hinsicht, dass die TN durch interaktives Arbeiten dazu angeregt werden sollen, sich selbst eine Meinung zu bilden.

Im Bereich Rassismuskritik werden verschiedene Methoden aus dem Anti-Bias Ansatz verwendet, der sich das Ziel setzt, gezielt Dominanz- und Diskriminierungsmechanismen entgegenzutreten.

„so an Methoden würde mir jetzt noch einfallen, bei Stereotypen, Vorurteile und Privilegien, wär zum Beispiel, ‚ein Schritt nach vorn‘[...] Also so relativ viele Anti-Bias Methoden auch dieses ‚Identity Wheel‘ oder ‚Power Flower‘ oder was es da noch gibt zu Identität und Privilegien“ (MP C, S. 174)

Es wird deutlich, dass sich der Reflexionsgrad der befragten MP's deutlich in ihren Inhalten und Methoden des Globalen Lernens widerspiegelt. In diesem Zusammenhang werden Methoden kritisch hinterfragt. So weist MP D explizit darauf hin, keine Fotos in ihren Workshops verwenden zu wollen um die Gefahr der Reproduktion von Stereotypen gezielt zu verringern.

„**D:** Also ich zeig halt zum Beispiel keine Fotos meistens.

**I:** Okay, also [...] gar keine Fotos [...]

**D:** Also es gibt halt, [...] halt so'n Lebenswelten-Workshop, den hab ich auch schon mal gemacht, aber da zeig ich halt praktisch nur Fotos, die, wo ich denke, dass die halt nicht unbedingt das Klischee widerspiegeln, also wo zum Beispiel, [...] wenn du Lima auch kennst, das *Lacromar* drauf sind, wo man vielleicht so Sachen, die jetzt nicht so in den Kopf kommen oder irgendwelche Hochhäuser [sieht].“ (MP D, S. 195)

---

<sup>364</sup> Dies macht deutlich, dass die Befragte Reflexionserfahrungen gemacht hat, die für sie nicht unbedingt ein angenehmes Erlebnis waren. Was im Hinblick auf die Hinterfragung der eigenen Privilegien aber auch verständlich und nachvollziehbar ist. Dennoch ist es wichtig sich auch unangenehmen Themen weiterhin zu widmen. Dies macht die Befragte jedoch, indem sie viel über das Thema *weiße* Privilegien im Freundeskreis oder an der Universität diskutiert. Auch in ihren Bildungseinheiten wird dies weiterhin behandelt.

Desweiteren hinterfragt sie kritisch Methoden, die von bestimmten Einrichtungen zum Globalen Lernen herausgegeben werden

„D: also es gibt diesen [Methode 1] [...]Ist auch ziemlich furchtbar, also auch nur [...]für kleine Kinder gedacht.

I: Okay? Was ist daran furchtbar?

D: Na, da gibt's halt auch dieses arme Mädchen, was ganz viel Geld danach bekommt, weil ihre Eltern jetzt Fair Trade Kakao anbauen und so [...]“ (MP D, S. 195)

### 5.7.3. Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothesen H4

Auch die Analyse der Interviews in Bezug auf Inhalte und Themen der Workshops der MP's verdeutlicht erneut, den hohen Reflexionsgrad der Befragten, was die Themen Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness betrifft. In allen Interviews waren diese Themen Kernbestandteile der Interaktion, was zeigt, dass die Interviewten ein großes Interesse daran hegen. Verstärkt wird diese Annahme durch die Reaktionen der MP's auf Nachfragen zu ihren eigenen Auslandserfahrungen. Von allen Befragten wurde klar signalisiert, dass sie die Rolle als ‚Expertin für ein Land im Globalen Süden‘ ablehnen. Um diesem Bild vorzubeugen, wurde bei der Beantwortung solcher Fragen entweder deutlich die eigene *weiße* Sprecherinnenposition markiert oder die Antwort wurde mit dem Hinweis, dass die Weitergabe der eigenen Erlebnisse zu einem zu einseitigen Bild des Landes führen würde, komplett verweigert.

Es wird deutlich, dass Hypothese H4 (*Werden Themen, wie Rassismus/Alltagsrassismus, Critical Whiteness und postkoloniale Theorie in den Workshops des Globalen Lernens bearbeitet, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Selbstreflexion stattgefunden hat und deswegen die Gefahr einer Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen verringert wird.*) bestätigt werden kann.

### 5.8. Wie reflektiert ist die EZ? Eine allgemeine Einschätzung

Während einiger Interviews sowie in den informellen Nachgesprächen, gaben die Befragten Einschätzungen zu der Wichtigkeit/Implikation von Themen wie Rassismus oder Kolonialismus im Bereich des Globalen Lernens ab. Dabei wurde von zwei Befragten die Einschätzung formuliert, dass sich die Menschen, die sich mit Themen, wie Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen in der eigenen Bildungsarbeit beschäftigen, Menschen sind, die allgemein sehr interessiert an diesen Themen sind und deswegen auch offen für (Selbst-)kritik sind.

„Das waren [...] ehemalige Rückkehrerinnen, also *weltwärts*-Rückkehrer und Rückkehrerinnen, [...] die sich halt auch schon irgendwie oft ...in irgendeinem Kontext damit auseinandergesetzt hatten. Und dadurch kam es halt voll positiv an. Also [...]. Das waren halt die, die sich mit Entwicklungszusammenarbeit sowieso auseinandergesetzt haben“ (MP B, S. 153)

Es wurde ebenfalls deutlich, dass die Teilnahme an Workshops zu Rassismuskritik oder Critical-Whiteness für MP's, die im Bereich des Globalen Lernen tätig sind, nicht obligatorisch ist. Hierbei wurde vor allem auf den institutionellen Rahmen verwiesen, in dem das Globale Lernen stattfindet. Einzelne NGO's oder Institutionen legen ihren Schwerpunkt auf rassismuskritische Bildung, wohingegen andere Einrichtungen sich nur peripher oder gar nicht mit diesen Thematiken beschäftigen.

„Pff, das ist auf jeden Fall sehr unterschiedlich, glaub ich. [...] bei [Institution 1] würd ich schon sagen, dass es ein Muss ist, das man sich mit Rassismus beschäftigt hat. Bei [Institution 2] [...] Joa, steht zwar immer mit drauf, aber da gibt's glaube ich auch Leute, die haben keinen Peil von.“ (MP D, S. 204)

„[...]ich weiß nicht, ich glaube man kann das schon umgehen, wenn man sich nicht damit befassen will“ (MP D, S. 205)

Diese Einschätzung macht auf das Problem der fehlenden Qualitätskriterien für die Ausbildung von MP's im Bereich des Globalen Lernen aufmerksam, wie in Kapitel 2.1.4. *Grenzen und Chancen der Konzepte des Globalen Lernens* angedeutet wurde. Außerdem soll in diesem Zusammenhang auch auf Kapitel 2.2.4.4. *Institutioneller Rahmen – Der ‚Entwicklungsbegriff‘* hingewiesen werden. Durch die Interviews wurde deutlich, dass der institutionelle Rahmen tatsächlich eine große Rolle spielt. Wird Globales Lernen als ‚Inlandsprojekt‘ im Rahmen klassischer ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ angeboten, so kann davon ausgegangen werden, dass die Reflexionsprozesse der Teamenden nicht vom institutionellen Rahmen initiiert werden, sondern, wenn überhaupt, von den einzelnen Personen individuell ausgehen.

„es kommt gerade so ein bisschen an, glaube ich [...] es ist schon ... gerade was diese Flyer oder, [...] so Öffentlichkeitsarbeit [angeht] [...] es ist halt super schwierig [...] das [...] zu kritisieren und ich mein [Institution 2] ist da halt auch ganz vorne mit dabei, beim Schulen bauen in Afrika, [...]“ (MP D, S. 202-203)

Von zwei der Befragten wird in Bezug auf den Reflexionsgrad, explizit auf das Alter der MP's des Globalen Lernens bzw. von Personen, die in der ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ tätig sind, hingewiesen. Es wird deutlich, dass die sogenannte ‚weltwärts-Generation‘ eher als reflektiert dargestellt wird, als Personen, die seit Jahren in ‚entwicklungspolitischen‘ NGO's arbeiten.

„Aber so die Jüngeren ...so wie ich ja auch, also die jetzt dieser *weltwärts*-Generation vielleicht irgendwie gehört, so, ähm, da wird das schon gefordert [...] (MP D, S. 204)

„Aber ich habe das Gefühl, dass die Leute – ich weiß, dass ist auch -ähm- ziemlich irgendwie stereotypisiert - aber ich habe das Gefühl, dass die Leute, die schon ein bisschen älter sind, schon ein bisschen länger in der Entwicklungszusammenarbeit sind, dass die oft Probleme haben, das so anzunehmen.“ (MP B, S. 154)

„da haben die älteren Leute sich halt auf ihre jahrelangen Arbeit berufen und meinten: ‚Ne, auf keinen Fall. Wir sind doch auf einer Augenhöhe und so.‘ [...] also es kam halt dann immer wieder

so was wie: ‚Aber wir wollen doch nur Gutes. Das ist kein Rassismus.‘ Und des war halt total schwierig. (Ebd. S. 154)

## 6. Fazit

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass ein Perspektivenwechsel gut gemeinte Aktionen und Bildungseinheiten im Globalen Lernen in einem anderen Licht erscheinen lässt. Dabei macht die Betrachtung Globalen Lernens aus einer rassismuskritischen und postkolonialen Perspektive deutlich, dass die Gefahr besteht rassistische und neokoloniale Stereotype zu reproduzieren. Diese Annahme, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wird in den Interviews, die mit den Multiplikator\_innen Globalen Lernens geführt wurden, bestätigt: „Also klar reproduziere ich [...] mega viel [...] und die Schüler und Schülerinnen nehmen das ja auch auf.“<sup>365</sup> Weitergehend wird in der Analyse aber auch deutlich, dass ein (selbst)reflexiver und privilegiensensibler Anspruch der Multiplikator\_innen, die Gefahr der Reproduktion von vorurteilsbelasteten Bildern reduzieren kann – auch wenn dies in der Praxis eine Herausforderung darstellt. Diese Ergebnisse machen die Relevanz der vorliegenden Arbeit sichtbar: Wenn die Annahme wahr ist, dass durch Globales Lernen Stereotype reproduziert und verstärkt werden, anstatt sie aufzubrechen, diese Gefahr aber mit einem macht- und privilegiensensiblen Anspruch der Lehrperson reduziert werden kann, was sind dann die Faktoren, die Reflexionsprozesse bei Multiplikator\_innen auslösen und an welcher Stelle kann angesetzt werden, um diese zu fördern? Diese Fragestellungen liegen der qualitativen Erhebung der Arbeit zugrunde und durch eine Analyse der Interviews konnten als Ergebnisse verschieden Faktoren herauskristallisiert werden, die für den Reflexionsprozess der Multiplikator\_innen eine Rolle spielen.

Wie in Hypothese H1 angenommen, ist der vorrangegangene Freiwilligendienst der Multiplikator\_innen im Globalen Lernen als ein einschneidendes Erlebnis zu werten, das bei einigen der Befragten eine Reflexion ausgelöst hat. Die eigene Rolle als *weiße* Freiwillige wurde reflektiert und wichtige Erkenntnisse gewonnen, die in ein anschließendes Engagement im Globalen Lernen positiv einfließen.<sup>366</sup> Bei der Analyse der Interviews wurde aber auch sichtbar, dass nicht nur Erlebnisse während des Auslandsaufenthaltes wichtige Denkprozesse bei den Multiplikator\_innen angestoßen haben, sondern vor allem die pädagogische Begleitung vor, während und nach dem Freiwilligendienst.<sup>367</sup> Ein weiterer Faktor, der als Auslöser für eine (Selbst-)reflexion gewertet werden kann, ist in der Praxis des Globalen Lernens angesiedelt.

---

<sup>365</sup> MP B, S. 149.

<sup>366</sup> Vgl. Kapitel 5.3.4 *Zusammenfassung und Überprüfung von Hypothese H1*

<sup>367</sup> Vgl. Kapitel 5.5 *Pädagogische Begleitseminare als Auslöser für Selbstreflexion*

Dies wird auch in H2 und H3 dargestellt. Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass die Multiplikator\_innen durch die Konfrontation mit rassistischen und stereotypen Äußerungen der Teilnehmenden zwangsläufig zu einer Reflexion bezüglich der Themen Rassismus und Kolonialismus gedrängt wurden. Es zeigt sich, dass sie Methoden entwickelt haben, um mit diskriminierenden Äußerungen der Teilnehmenden umzugehen, wie z.B. die Reflexion im Team, die sich als erfolgreich herausstellt haben. Trotz der entwickelten Strategien wird aber auch sichtbar, dass diese Lösungen nicht immer als befriedigend angesehen werden können, da beispielsweise die Themen zu komplex sind, um sie den Teilnehmenden ohne zu vereinfachen und somit zu verharmlosen, zu erklären. Diese Problematik spiegelt sich auch in Bezug auf H2 wider: Wird den Multiplikator\_innen bewusst, dass sie selbst rassistische oder neokoloniale Bilder reproduzieren, so finden sie dafür keine adäquate Lösungsstrategie, sondern verweisen ratlos auf die Gradwanderung zwischen einer Nicht-Überforderung der Teilnehmenden und einer Vereinfachung von komplexen Inhalten.<sup>368</sup> Vor allem in Bezug auf H4 wird jedoch deutlich, dass alle Befragten sich bereits mit ihren Privilegien als *weiße* Personen beschäftigt haben und ihre (Selbst-)reflexionsfähigkeit diesbezüglich fortgeschritten ist. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sie sich ausführlich mit Themen wie Rassismus, postkolonialer Theorie und Critical-Whiteness beschäftigt haben, bzw. sie sie sogar als ‚Herzensthemen‘ beschreiben, was sich auch in den Inhalten und Themen der Workshops widerspiegelt.<sup>369</sup>

Werden die Ergebnisse der Analyse in einen Praxiskontext gesetzt, so können folgende Vorschläge formuliert werden, um ein privilegiensensibles und selbstreflexives Globales Lernen zu fördern. In Bezug auf die Relevanz von pädagogischen Begleitseminaren von Freiwilligendiensten für Reflexionsprozesse kann festgehalten werden, dass die Inhalte und Themen der Bildungseinheiten eine wichtige Rolle spielen. Wird mehr Zeit für Aspekte wie Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness in den Vor-, Zwischen- und Nachbereitungsseminaren eingeräumt, so können Reflexionsprozesse schon verstärkt während des Auslandsaufenthalts ausgelöst werden. Hier wird die doppelte Bedeutsamkeit der Seminare sichtbar: Werden die oben genannten Themen bearbeitet und Reflexionsprozesse angeregt, so kann sich dies einmal positiv auf den Freiwilligendienst und die ‚Einsatzstelle‘ auswirken und andererseits kann dadurch ein privilegiensensibles Rückkehrer\_innenengagement im Globalen Lernen gefördert werden. So kann davon ausgegangen werden, dass Themen wie Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness auch Inhalte der Bildungseinheiten bei Multiplikator\_innen

---

<sup>368</sup> Vgl. Kapitel 5.4.2 *Zusammenfassung und Überprüfung von Hypothesen H2 und H3*

<sup>369</sup> Vgl. Kapitel 5.7.3 *Zusammenfassung und Überprüfung von Hypothese H4*

sein werden, die selbst einen Reflexionsprozess durchlebt haben. Das bedeutet für die Praxis des Globalen Lernens in Bezug auf Freiwilligendienste, dass ein intensiver Fokus auf die Themen und Inhalte gelegt werden sollte, um bei noch mehr Freiwilligen und potentiellen Multiplikator\_innen einen Reflexionsprozess auszulösen.

Weitergehend könnte durch ein Unterstützungsangebot von Seiten des institutionellen Rahmens ein besserer Umgang mit Reproduktionen von Stereotypen durch Vereinfachung von komplexen Inhalten gefunden werden. Eine Lösung für diese Problematik könnte darin bestehen, die Multiplikator\_innen praxisorientierter auf ihre Arbeit vorzubereiten und in diesem Zuge Methoden und Materialien zu entwickeln, die es leisten können, dass komplexe Thematiken gleichzeitig zielgruppengerecht *und* macht-, bzw. privilegiensensibel vermittelt werden. Außerdem könnte ein Angebot bezüglich einer regelmäßigen Mediation bzw. professioneller Unterstützung der Reflexionstätigkeiten der Multiplikator\_innen förderlich für die Qualität der Bildungseinheiten sein.

Neben den Erkenntnissen, die in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurden, blieben aber auch Fragen unbeantwortet, bzw. sind neue offene Fragen entstanden, die einen weiteren Forschungsbedarf in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit deutlich machen.

Ein wichtiger Aspekt bezieht sich hierbei vor allem auf die Zielgruppe, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht. Dabei stellt sich die Frage, ob die Befragten wirklich die eigentliche Zielgruppe repräsentieren. Aussagen der Multiplikator\_innen während der Interviews und in informellen Nachgesprächen lassen darauf schließen, dass es im Globalen Lernen auch Referent\_innen und Multiplikator\_innen gibt, die die Gefahr der Reproduktion von rassistischen und neokolonialen Stereotypen womöglich nicht so selbstreflektiert wahrnehmen, wie die Befragten. Eine empirische Untersuchung mit der gleichen Fragestellung, aber mit einer heterogeneren und größeren Anzahl von Interviewpartner\_innen würde wahrscheinlich weitere Erkenntnisse zur Folge haben. Um einer Vorselektion während der Akquise vorzubeugen, müsste die Sampling-Methode dieser Arbeit modifiziert werden.<sup>370</sup>

Weitergehend hat die Analyse der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass die oben beschriebenen Faktoren zwar eine Selbstreflexion auslösen, es aber neben diesen Faktoren auch viele andere gibt, die auch eine wichtige Rolle für das Einsetzen einer Selbstreflexion spielen können. Dabei ist vor allem das private Umfeld von Bedeutung.<sup>371</sup> Eine weiterführende Analyse der Fragestellung könnte auf diese Faktoren einen verstärkten Fokus legen. Hierbei soll nochmals

---

<sup>370</sup> Für weitere Methoden zur Auswahl der Stichprobe, siehe z.B. Flick (2007), S. 154-171.

<sup>371</sup> Vgl. Kapitel 5.6 *Andere Faktoren als Auslöser für Selbstreflexion*

betont werden, dass andere empirische Methoden besser für die Untersuchung von Reflexionsprozessen geeignet sein könnten.<sup>372</sup> Während der Analyse der Interviews wurde deutlich, dass es schwierig ist, Reflexionsprozesse genau nachzuzeichnen, da die vielen Faktoren, die dafür eine Rolle spielen, gar nicht abgefragt werden können. Selbstreflexion ist ein individueller Prozess, der von Sozialisierung und persönlichen Einstellungen abhängt und nicht bei allen gleich und linear abläuft. Wo manche Erlebnisse bei der einen Person eine Reflexion auslösen, ist es durchaus möglich, dass dies bei einer anderen Person nicht passiert, auch wenn sie in einer gleichen bzw. ähnlichen Situation befindet<sup>373</sup>.

Da aber Globales Lernen vor allem im Zusammenhang mit Rückkehrer\_innenengagement ein relativ neues Phänomen darstellt und die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit noch an ihrem Anfang steht, kann die vorliegende Arbeit als ein Ansatzpunkt gesehen werden, diese Forschung weiterzuführen. Es wird deutlich, dass Themen wie Rassismus, Kolonialismus und Critical-Whiteness unbedingt Gegenstand Globalen Lernens sein sollten, sei es in der pädagogischen Begleitung von Freiwilligen oder im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung. Dass dies durchaus auch im Interesse der Multiplikator\_innen liegen kann, unterstreicht abschließend folgendes Zitat:

Deswegen hab ich mich noch nie [damit] auseinander gesetzt, ob ich mich nicht [damit] auseinandersetzen sollte (*lacht*).[...] Wenn irgendwas mit Rassismus oder Anti-Bias oder so was war, dann war ich immer die erste, die sich angemeldet hat, weil ich das halt so mega wichtig finde [...] (MP D, S. 205)

---

<sup>372</sup> Vgl. Latzel (2004) und Wyss (2008)

<sup>373</sup> Vgl. Kapitel 5.4.1 *Der Umgang mit Problemen*

## 7. Literaturverzeichnis

- Albert, Marie-Therese/Essinger, Helmut* (2005): Interkulturelles Lernen. In: *Sander, Wolfgang/Ahlheim, Klaus* (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. S. 391–402.
- Arndt, Susan* (2005): "Rassen" gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von *Rasse*. Der "Racial Turn" als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: *Eggers, Maureen Maisha* (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. S. 340–362.
- Arndt, Susan* (2006): „The Racial Turn“: Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: *Bechhaus-Gerst, Marianne* (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt am Main, New York: P. Lang. S. 11–25.
- Arndt, Susan* (2009): Ersatzdiskurse. Von "Stamm" und "Rasse" zu "Ethnie". In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin: BER. S. 8–11.
- Asbrand, Barbara* (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen* (2000): Post-colonial studies. The key concepts. London, New York: Routledge.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel* (1998): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 2. Auflage. Berlin: Argument Classics.
- Baur, Hans-Peter* (2009): Konzept weltwärts - und danach? Die Rückkehrarbeit der weltwärts-Freiwilligen nach ihrem Freiwilligendienst. BMZ (Hrsg.). Bonn. URL: <http://www.weltwaerts.de/publikation-detail.html?id=7>, (Zugriff am 08.08.13).
- Becker, Sonja* (2011): Globales Lernen aus weisseinskritischer Perspektive. In: *Gritschke, Hannah/Metzner, Christiane/Overwien, Bernd* (Hrsg.): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: Univ. Press. S. 135–155.
- Bendix, Daniel* (2011): Entwicklung /entwickeln /Entwicklungshilfe /Entwicklungspolitik /Entwicklungsland. In: *Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja* (Hrsg.): Wie Rassismus aus

Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verlag. S. 272–278.

*BMZ* (2007a): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_00\\_Orientierungsrahmen\\_Globale\\_Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).

*BMZ* (2007b): weltwärts: Richtlinie zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes „weltwärts“. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). Bonn. URL: [http://www.entwicklungsdienst.de/fileadmin/Redaktion/Publik\\_ext/wwRichtlinie-de.pdf](http://www.entwicklungsdienst.de/fileadmin/Redaktion/Publik_ext/wwRichtlinie-de.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).

*Broden, Anne* (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: CJD (Hrsg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Bonn. S. 17–26.

*Brüggemann, Anna* (2012): Motorradhelm statt Tropenhelm. Koloniale Echos in Entwicklungszusammenarbeit und Freiwilligendiensten. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Wer andern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik // Empowerment // Globaler Kontext. Berlin. S. 58–59.

*Buckendahl, Paul* (2012a): Empfänger-Kritik am weltwärts-Programm?! Eine postkoloniale Perspektive. Wien: Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Universität Wien.

*Buckendahl, Paul* (2012b): "The hidden agenda" Eine tansanische Empfänger-Perspektive auf das weltwärts-Programm. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Wer andern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik // Empowerment // Globaler Kontext. Berlin. S. 60–62.

*Bühler, Hans* (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu "globalem Lernen". Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

*Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita* (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.

*Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita* (2007): Breaking the rules. Bildung und Postkolonialismus. "Deutsch Wissen". In: documenta 12 (Hrsg.). Kassel. URL: [http://www.trafo-k.at/download/Maria\\_do\\_Mar\\_Castro\\_Varela\\_BREAKING.pdf](http://www.trafo-k.at/download/Maria_do_Mar_Castro_Varela_BREAKING.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).

- Cooper, Frederick/Packard, Randall M. (1997): International development and the social sciences. Essays on the history and politics of knowledge. Berkeley: University of California Press.*
- Crush, Jonathan (1995): Power of development. London, New York: Routledge.*
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. In: global e.V. (Hrsg.). Berlin. URL: <http://www.global.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>, (Zugriff am 08.08.2013).*
- Davis, Kathy (2013): Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich ?“. In: Helma Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 59–73.*
- Denzin, Norman K. (2008): Symbolischer Interaktionismus. In: Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag. S. 136–150.*
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisenseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.*
- Escobar, Arturo (1995): Encountering development. The making and unmaking of the Third World. Princeton, N.J: Princeton University Press.*
- Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie. 2. Aufl. München u.a.: Oldenbourg.*
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.*
- Flick, Uwe (2008): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag. S. 252–265.*
- Flick, Uwe/Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag. S. 13–29.*

- Foitzik, Andreas* (2007): Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit - ein Entwurf. In: CJD (Hrsg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Bonn. S. 79–92. URL: [http://www.ewnw.de/sites/default/files/Tagungsdoku\\_Alltagsrassismus.pdf#page=38](http://www.ewnw.de/sites/default/files/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf#page=38), (Zugriff am 09.08.2013).
- Franzki, Hannah/Kwesi-Aikins, Joshua* (2010): Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. In: *PROKLA* 40 (158). S. S. 9-28. URL: <http://www.prokla.de/wp/wp-content/uploads/2010/franzki-kwesi-aikins.pdf>, (Zugriff am 09.08.2013).
- Geißler-Jagodzinski, Christian* (2009): Lernziel universale Weiß-Heit? Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 42–43.
- glokal e.V.* (2012): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. Berlin. URL: <http://www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen/>, (Zugriff am 28.06.2013).
- Goel, Urmila* (2011): Rassismus- und privilegienkritische Bildungsarbeit. In: Grundmann, Diana (Hrsg.): Weltwärts pädagogisch begleiten. Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. – 20. April 2011). Kassel: Kassel Univ. Press. S. 24–31.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg* (2011): Transkulturalität und Lernen. In: Bilstein, Johannes (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71–88.
- Gramelt, Katja* (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Grobbauer, Heidi/Höck, Susanne/Krier, Jean-Marie* (2007): Evaluation des DED-Programms „Bildung trifft Entwicklung“. URL: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf50.pdf>, (Zugriff am 09.08.2013).
- Grundmann, Diana* (2011): weltwärts und Globales Lernen. In: Grundmann, Diana (Hrsg.): Weltwärts pädagogisch begleiten. Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtagung in Bonn (18. - 20. April 2011). Kassel: Kassel Univ. Press. S. 8–10.

- Guillaumin*, Colette (1995): Racism, sexism, power, and ideology. London, New York: Routledge.
- Haas*, Benjamin (2012): Ambivalenz der Gegenseitigkeit. Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der Postkolonialen Theorie. Hochschulschr.--Universität zu Köln, 2012. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Ha*, Kien Nghi (2005): Macht(t)raum(a) Berlin - Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Eggers, Maureen Maisha (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. S. 105–117.
- Ha*, Kien Nghi (2010): Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänger durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen Rassenbastarde. Bielefeld: Transcript.
- Hall*, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag. S. 7–16.
- Helfferrich*, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann*, Steffen (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: *arranca*, 2003 (28), S. 22–26. URL: <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap>, (Zugriff am 08.08.2013).
- Hofmann*, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Hornscheidt*, Antje (2005): *Critical Whiteness Studies* und Linguistik. In: Eggers, Maureen Maisha (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. S. 476–490.
- Hrzán*, Daniela (2004): TOSTAN- Eine Herausforderung für die Entwicklungstheorie? Weibliche Genitalverstümmelung im Kontext von Geschlecht, Kultur und postkoloniale Kritik. In: Boekle, Bettina (Hrsg.): Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167–178.
- Hurtz*, Simon (2012): Im Slum auf Selbstsuche. In: ZEIT Campus 2012. URL: <http://www.zeit.de/campus/2012/04/volunteers>, (Zugriff am 08.08.2013).
- Kalpaka*, Annita (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. - Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf

(Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. S. 387–406.

- Kalpaka, Annita* (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Wiebke Scharathow (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. S. 25–40.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora* (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2. Auflage. Leer: Mundo Verlag.
- Kapoor, Ilan* (2004): Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'. In: Third World Quarterly, 25 (4). S. 627–647.
- Kerner, Ina* (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.
- Kiesel, Timo/Philipp, Carolin* (2009): Schicken Sie Zukunft! Weiß und Schwarzsein auf Plakaten von Hilfsorganisationen. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 34–35.
- Klaue, Magnus*: Essen, was auf den Tisch kommt. In: jungleworld 2009 (38). URL: <http://jungleworld.com/artikel/2009/38/39412.html>, (Zugriff am 08.08.2013).
- Kontzi, Kristina* (2011): Ich helfe, du hilfst, ... ihnen wird geholfen. Der Freiwilligendienst weltwärts reproduziert altbekannte Strukturen. In: iz3w, 323, S. 40–42.
- Krämer, Georg* (2007): Was ist und was will „Globales Lernen“. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. URL [http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug\\_3A\\_20Konzeptionelle\\_20Weiterentwicklung.pdf](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug_3A_20Konzeptionelle_20Weiterentwicklung.pdf), S. 7–10.
- Krupka, Bernd* (2002): Die rechte Hand muss wissen, was die linke tut. Interkulturelles Lernen - Handeln im Zusammenspiel von Kulturdifferenz, Macht, Diskriminierung und Fremdwahrnehmung. Münster: Waxmann.
- Kwesi-Aikins, Joshua/Bendix Daniel* (2010): post(-)kolonial. In: *PERIPHERIE*, 30 (120), S. 478–481.

- Lang-Wojtasik, Gregor* (2003): Rezension: 4. Klaus Seitz: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), S. 297–298.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette* (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung*, 28 (2), S. 2–7.
- Latzel, Annika* (2004): Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme. Messung, Potenzial und Training. Berlin: Mensch-und-Buch-Verlag.
- Leiprecht, Rudolf* (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf* (2002): Kritisch gegenüber Kulturalisierung. Zentrale Aspekte antirassistischer Bildung. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske und Budrich, S. 182–193.
- Lindner, Ulrike* (2011): Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880-1914. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lionel, Adriaan* (2009): Volunteers will never end up as racists?! In: VENRO (Hrsg.): Going beyond weltwärts. Ansätze für die erfolgreiche Integration des Globalen Lernens und eines Reverse programmes in entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten. S. 18–19. URL: [http://www.wusgermany.de/fileadmin/user\\_upload/Daten/WUS\\_Servis/PDF/2009\\_venro\\_Diskussionspapier.pdf](http://www.wusgermany.de/fileadmin/user_upload/Daten/WUS_Servis/PDF/2009_venro_Diskussionspapier.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda* (2013): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 9–31.
- Maier, Tine/Backes, Martina* (2008): Stolpersteine in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Seminarkonzept zum Wochenendseminar der Weltläden Hessen und Arbeit und Leben Hessen. URL: <http://www.yumpu.com/de/document/view/5770109/tine-maier-und-martina-backes-iz3w>, (Zugriff am 08.08.2013).
- Mayring, Philipp* (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Mayring*, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. S. 468–475.
- McIntosh*, Peggy (2003): white privilege and male privilege. A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies. In: Kimmel, Michael S./Ferber, Abby L. (Hrsg.): Privilege. A reader. Boulder, Colorado: Westview Press. S. 147–160.
- Mecheril*, Paul (2007): Normalität des Rassismus. In: CJD (Hrsg.): Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. Bonn. S. 3–17.
- Mecheril*, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und "Rasse". In: Melter, Claus u.a. (Hrsg.): Rassismuskritik. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 39–58.
- Messerschmidt*, Astrid (2003): Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung. In: Frölich, Margrit/Messerschmidt, Astrid/Walther, Jörg (Hrsg.): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. S. 107–123.
- Messerschmidt*, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen (Hrsg.): Eine Welt – Spur(t)en in Hessen. Wiesbaden-Naurod. URL: [http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/07\\_\\_Theorie\\_20und\\_20Praxis\\_20Globales\\_20Lernen/Grundlagentexte,page=M.html](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/07__Theorie_20und_20Praxis_20Globales_20Lernen/Grundlagentexte,page=M.html), (Zugriff am 08.08.2013).
- Messerschmidt*, Astrid (2011): Beziehungen in geteilten Welten. Bildungsprozesse in der Reflexion globalisierter Projektionen und Repräsentationen. In: Johannes Bilstein (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197–213.
- Miles*, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Auflage: 1. - 2. Tsd. Hamburg, Berlin: Argument.
- Miles*, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag. S. 17–33.
- Mönter*, Leif Olav/Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

- Moore, David B./Schmitz, Gerald J. (1995): Debating development discourse. Institutional and popular perspectives. New York: St. Martin's Press.*
- Morrison, Toni (1995): Im Dunkeln spielen. Weisse Kultur und literarische Imagination; Essays. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.*
- Nestvogel, Renate (2002): Zum Verhältnis von "interkulturellem Lernen", "globalen Lernen" und "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung". In: Wulf, Christof/Merkel, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster: Waxmann. S. 31–44.*
- Obermaier, Gabriele/Schrüfer, Gabriele (2009): Personal concepts on "Hunger in Africa". In: International Research in Geographical and Environmental Education, 18 (4), S. 245–251.*
- Osterhammel, Jürgen (1995): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. München: C.H. Beck.*
- o.V. (2013): Gemeinschaftsschule Eglofs setzt Akzente für "eine Welt". In: Schwäbische Zeitung (Hrsg.). URL: [http://www.schwaebische.de/region/allgaeu/wangen/rund-um-wangen\\_artikel,-Gemeinschaftsschule-Eglofs-setzt-Akzente-fuer-Eine-Welt-\\_arid,5472863.html](http://www.schwaebische.de/region/allgaeu/wangen/rund-um-wangen_artikel,-Gemeinschaftsschule-Eglofs-setzt-Akzente-fuer-Eine-Welt-_arid,5472863.html), (Zugriff am 08.08.2013).*
- Palacios, Carlos M. (2010): Volunteer tourism, development and education in a postcolonial world: conceiving global connections beyond aid. In: Journal of Sustainable Tourism, 18 (7), S. 861–878.*
- Perold, H. u.a. (2012): The colonial legacy of international voluntary service. In: Community Development Journal.*
- Pfister, Sandra (2012): Vorwärts, weltwärts, rückwärts? Der internationale Bundesfreiwilligendienst weltwärts steht in der Kritik: Deutschlandradio Kultur. URL: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/pisaplus/1842075/>, (Zugriff am 08.08.2013).*
- Ploder, Andrea (2009): Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Social Research, 10 (1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1232/2679>, (Zugriff am 08.08.2013).*
- Rathenow, Hanns-Fred (2000): Globales Lernen - global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.*

- Reinders, Heinz* (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden.* München: Oldenbourg.
- Rieckmann, Marco* (2012): *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft.* Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Roberts, Glyn* (1968): *Volunteers and Neo-colonialism. An inquiry into the role of foreign volunteers in the Third World.* Manchester: Wright & Sons.
- Rohrdantz, Lisa-Marie* (2009): *Weis(s)heiten im postkolonialen Deutschland. Das Konzept des critical whiteness am Beispiel der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Menschen afrikanischer Herkunft und Weißen Deutschen in Deutschland.* Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Rommelspacher, Birgit* (2009): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus u.a. (Hrsg.): *Rassismuskritik.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 25–38.
- Said, Edward W.* (2003): *Orientalism.* 25. Auflage. New York: Vintage Books.
- Schäfer, Vanessa* (2013): *Fair beginnt bereits beim Frühstück.* In: Schwetzingener Zeitung (Hrsg.), URL: <http://www.morgenweb.de/region/schwetzingener-zeitung-hockenheimer-tageszeitung/bruhl/fair-beginnt-bereits-beim-fruehstueck-1.1111912>, (Zugriff am 08.08.2013).
- Scharathow, Wiebke* (2009): *Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit - Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit.* In: Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. S. 12–22.
- Scheunpflug, Anette* (2007): *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des globalen Lernens. Die Debatten der letzten 10 Jahren.* In: VENRO (Hrsg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008.* S. 11-21. URL: [http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug\\_3A\\_20Konzeptionelle\\_20Weiterentwicklung.pdf](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Scheunpflug_3A_20Konzeptionelle_20Weiterentwicklung.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).
- Scheunpflug, Anette/Schröck, Nikolaus* (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Geschichte, Konzeption, Methoden.* Stuttgart.
- Scheunpflug, Anette* (2010): *Gut oder nur „gut gemeint“? Zur Qualitätssicherung des Globalen Lernens.* In: VENRO (Hg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2010.* S. 28-34. URL: [http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente\\_2010/Publikationen/Maerz\\_2010/Jahrbuch\\_GlobalesLernen\\_2010.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2010/Publikationen/Maerz_2010/Jahrbuch_GlobalesLernen_2010.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).

- Scheunpflug, Annette/Uphues, Rainer* (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann. S. 63–100.
- Schleich, Katharina* (2011): Globales Lernen im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst weltwärts. In: Gritschke, Hannah/Metzner, Christiane/Overwien, Bernd (Hrsg.): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: Univ. Press. S. 343–367.
- Schulz-Nieswandt Frank, Köstler Ursula* (2009): Bürgerschaftliches Engagement: Grundlagen und Perspektiven. In: Stoppe, Gabriela (Hrsg.): Niedrigschwellige Betreuung von Demenzzkranken. Grundlagen und Unterrichtsmaterialien. Stuttgart: Kohlhammer. S. 29–41.
- Schwinge, Brigitte* (2011): Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen. Der weltwärts-Freiwilligendienst als Selbstbehandlung im Kulturkontakt zwischen Deutschland und Südafrika. South African German Network (SAGE Net) (Hrsg.). Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten. Band 1. Hrsg. von Jörn Fischer. Bonn: Scientia Bonnensis .
- Seitz, Klaus* (2002a): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Seitz, Klaus* (2002b): Lernen für ein globales Zeitalter. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske und Budrich. S. 45–57.
- Sow, Noah* (2009): Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus. München: Goldmann.
- Sow, Noah* (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verlag. S. 37.
- Steinke, Ines* (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag. S. 319–331.
- Stern, Tobias u.a.* (2011a): Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst "weltwärts". Band I: Hauptbericht. Unveröffentlichter Evaluierungsbericht. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

- Stern*, Tobias et al (2011b): Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“. Band III: Entwicklungspolitische Inlands- und Bildungsarbeit durch die Rückkehrarbeit von „weltwärts“-Freiwilligen. Unveröffentlichter Evaluierungsbericht. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Strohschein*, Juliane (2005): Als *weiße* Studentin in einer *weißen* Universität: erste Positionierung. In: Eggers, Maureen Maisha (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast. S. 506–513.
- Trisch*, Oliver (2005): *Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte: eine theoretische Aufarbeitung*. Oldenburg: BIS.
- Uerlings*, Herbert (2006): "Ich bin von niedriger Rasse". (Post-)Kolonialismus und Geschlechterdifferenz in der deutschen Literatur. Köln: Böhlau.
- Ullrich*, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. Arbeitspapier Nr. 3. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Hrsg.). Mannheim. URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf>, (Zugriff am 08.08.2013).
- VENRO (2000): *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitglieder*. VENRO - Arbeitspapier Nr. 10. Bonn.
- Wachendorfer*, Ursula (2005): Weiße halten *weiße* Räume *weiß*. In: Eggers, Maureen Maisha (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast. S. 530–539.
- Walther*, Friederike (2013): *Freiwilligendienste in Ländern des Südens. Konzepte pädagogischer Vorbereitung und Begleitung*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Weiss*, Anja (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wollrad*, Eske (2005): *Weisheit im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Wyss*, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *bildungsforschung*, 5 (2). URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82>, (Zugriff am 08.08.2013).

- Ziai, Aram* (2006): Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Ziai, Aram* (2009): Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf den Süden vom Kolonialismus bis heute. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (Hrsg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin. S. 12–19.
- Ziai, Aram* (2010): Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: PERIPHERIE, 30 (120), S. 399–426. URL: [http://www.zeitschrift-peripherie.de/120\\_03\\_Ziai.pdf](http://www.zeitschrift-peripherie.de/120_03_Ziai.pdf), (Zugriff am 08.08.2013).
- Ziai, Aram* (2012): Willkommen in Zhengistan, AthiopierInnen. Eine kurze Einführung in die postkolonialen Studien. In: *ila* (361), S. 4–6.
- Zimmerer, Jürgen* (2012): Expansion und Herrschaft: Geschichte des europäischen und deutschen Kolonialismus. In: *APuZ* 62 (44-45), S. 10–16.