Weltbilder auf den Kopf stellen:
Von der Afrikawoche zum Gameboy

Wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Anti-Bias den Blick für die eigene Lebenswirklichkeit schärft

„Die Länder des Südens brauchen unsere Hilfe." Gerade Entwicklungshilfeorganisationen verstärken diesen Blick auf die Welt. Übersehen wird, dass diese Haltung auf höchst paternalistischen Bildern vom Süden und Norden basiert. Es wird oft unbewusst eine Hilfehaltung stilisiert, die ein deutliches Machtgefälle in wirtschaftlicher und zwischenmenschlicher Hinsicht reproduziert. Anti-Bias-Trainings führen dazu, konkrete Projekte bei uns und in anderen Ländern stärker an jeweiligen Problemen und Herausforderungen zu orientieren und lokal umzusetzen, statt global zu verschieben.

Neben Globalem Lernen bietet der Anti-Bias-Ansatz die Möglichkeiten zum Abbau von Dominanzverhältnissen und Vorurteilen im eigenen Alltag. Für viele ErzieherInnen, SchülerInnen, LehrerInnen und Kinder liegen zwischen vor und nach der Teilnahme an entwicklungspolitischen Bildungsseminaren mit dem Anti-Bias-Ansatz Welten.

Auf der Suche nach ernsthaften Schritten zu gleichberechtigter Zusammenarbeit fand ich mit dem Anti-Bias-Training der südafrikanischen DozentInnen im Rahmen des INKOTA-Projekts „Vom Süden lernen" einen richtungweisenden Ansatz und (Lern-)Zusammenhang. Hier wird vieles, was mich als Dozentin in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit unzufrieden macht, auf den Punkt gebracht. Gleichzeitig werden in einer lebendigen Süd-Nord Partnerschaft neue Themen und Methoden umgesetzt und weiterentwickelt: südafrikanische Modelle von Anti-Bias-Trainings werden auf den deutschen Kontext übertragen. Mich überzeugen insbesondere

- die Arbeit an Themen, die auch in Deutschland weit verbreitet sind, statt der Haltung „Wir Europäer helfen den anderen",
- die kritische Auseinandersetzung mit eigenen festgefahrenen Meinungen,
- die Bewusstmachung individueller Eingebundenheit in Dominanzstrukturen, sowohl als Diskriminierte/r wie als Privilegierte/r und die Entwicklung von Alternativen.

Von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zum Globalen Lernen

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat in Theorie und Praxis eine 50-jährige Geschichte (Scheunenpflug/Seitz 1995; Führing 1996). Meist begleitet sie Projekte der „Entwicklungshilfe". Überwiegend ohne eigene Mittel und Fachleute war sie häufig Teil der Öffentlichkeitsarbeit von Hilfsorganisationen. Entsprechend dem Ziel Spenden ein zu werben dominieren inhaltlich Informationen über Probleme in „Projektländern" und Hilfsprojekte aus dem Norden zur Verbesserung der Lebensverhältnisse. Entwicklungspolitischer Bildungsarbeit hat nur eine marginale Rolle - so sehr, dass sie in entwicklungspolitischen Nachschlagewerken nicht einmal vorkommt (Nohlen 1993; Nuscheler 1995).

Seit den 70er Jahren findet ein Umdenken statt. Es beginnt ein Lernprozess in der Gesellschaft wie auch bei entwicklungspolitischen Organisationen: Die "Grenzen des Wachstums" (Club of Rome 1969) stellen das Entwicklungsmodell des Nordens in Frage[1]. Das Umweltbewusstsein erreicht mit der Konferenz Umwelt und Entwicklung in Rio, 1992 einen Höhepunkt. Der Begriff "nachhaltige Entwicklung" verbreitet sich und damit wird die Notwendigkeit von Veränderungen im Norden wie im Süden benannt. Von Experten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wird dementsprechend seit den 90er Jahren das „Globale Lernen"

[1] Die „Aktion e" von 1977 von Brot für die Welt hinterfragte mit dem Slogan „einfacher leben" bewusst den aufwendigen und ökologisch kritischen Lebensstil in Deutschland.

favorisiert. „Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen eigener Positionen und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden.“ (VENRO 2000, S.8).

Jedoch bleibt die Umsetzung dieser Erkenntnisse aus mehreren Gründen schwierig.

- Erstens dominieren in der pädagogischen Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit weiterhin die alten Inhalte. Die wichtigste Aktivität der Hilfswerke bleibt, Spenden für ein Projekt im Süden zu sammeln. Für die notwendigen Veränderungen im Norden scheinen andere zuständig zu sein. Zwar wird eine Vielzahl an pädagogischen Materialien ausgearbeitet (Führing 1998; Fountain 1996; Gujer/ Andres 1998; Misereor 1988 und 1995; Ratz 1990); diese werden jedoch selten umgesetzt.
- Zweitens ist es ein Schwachpunkt, dass als MultiplikatorInnen vor allem LehrerInnen sowie kirchliche MitarbeiterInnen angesprochen werden. Damit beschränkt man sich auf eine ziemlich einheitliche Bevölkerungsgruppe aus der Mittelschicht, die häufig aus verbeamteten Deutschen besteht und eher das Unterrichten als das Begleiten von Prozessen gelernt haben.
- Drittens ist Inlandsarbeit in den meisten Organisationen bis heute ein wenig beachteter Nebenzweig. Finanziell spielt Bildungsarbeit kaum eine Rolle [2]. Und selbst dort, wo sie als eigenständiger Bereich mit qualifizierten MitarbeiterInnen verankert ist, wird sie manches Mal durch die Spendenplakate konterkariert: mit Bildern von Armut, Elend und großen schwarzen Augen[3]. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Rückkoppelung kritischer Reflexion in die eigenen Institutionen zu selten gelingt. Einige Hilfsorganisationen stellen sich allerdings den selbstkritischen Fragen wie der Weltfriedensdienst (WFD) mit seinem Projekt "Partnerschaft statt Dominanz"[4] (WFD 1999).

Hindernisse für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und mögliche Antworten aus der Sicht von Anti-Bias

Die Überwindung von Überlegenheitsdenken und verinnerlichter Dominanz stellen eine große Herausforderung innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit dar. Dies soll an drei Beispielen auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht werden:

- Reden über den Süden
- Haltungen gegenüber Menschen im Süden
- Inhalte, die bearbeitet werden

Reden über den „Süden“

„Sonne und Palmen, Dürrekatastrophen, Menschen, die arm sind, aber glücklich; hungrige Kinder mit großen Augen; der Gedanke, helfen zu müssen; die Angst vor Armutsflüchtlingen.“ Diese Punkte werden zum Stichwort der „Süden“ auf Seminaren immer wieder genannt. So scheinen soziokulturell, politisch und historisch völlig unterschiedliche Länder durch die Brille „Entwicklungsländer“ einheitlich und greifbar zu werden.

In der Bildungsarbeit sind wir mit diesen klischeehaften und falschen Bildern konfrontiert. Sie haben großen Einfluss auf unsere Wahrnehmungen, zumal wenn sie unbewusst sind. Daher ist zum einen wichtig zu verhindern, dass durch unsere Veranstaltungen Klischees noch verstärkt werden. Wir nähren Mythen über den „Süden“, wenn in Veranstaltungen weiße Deutsche für die Theorie und ReferentInnen „aus dem Süden“ für die Praxis zuständig sind: Letztere dürfen trommeln, kochen, basteln und somit die Exotik beisteuern.

Zum anderen ist es notwendig, unsere eigenen verinnerlichten Bilder bewusst zu machen und in Frage zu stellen. Wovon gehen wir ganz selbstverständlich aus, wenn wir vom „Süden“ reden? Hier bietet sich ein Blick in die Geschichte an. Der Topos "Fremde" ist seit der Aufklärung ein beliebter Ort für Projektionen: Gute Wilde und böse Kannibalen dienen als Gegenbild bürgerlicher Identität[5] (Kappeler, 1987).

Eine Analyse unserer Geschichten und Phantasien über den „Fremden“ sagt mehr über uns selbst als über andere aus. In Seminaren, Filmen oder Zeitungsartikeln tauchen häufig ähnliche Typiken auf (Homuth 1992). Da gibt es zum Beispiel „den Wilden“, den wir „zivilisieren“ sollen oder „das Opfer“ von Ausbeutung, dem

[2] Das BMZ stellt z.B. gerade mal 2% seiner Mittel für Inlandsarbeit zur Verfügung.
[3] z.B. das Plakat "Frieden ist Tatsache" von Misereor zur Fastenaktion oder das Plakat "Brot zum Leben" von Brot für die Welt, beide 2002
[4] Sechs Jahre lang setzte sich der WFD mit Fragen von Rassismus und struktureller Überlegenheit in den Nord-Süd Beziehungen auseinander und suchten nach Handlungsmöglichkeiten für eine „gleichberechtigtere“ Partnerschaft.
[5] Erhellend wirkt auch seine Analyse der Verknüpfungen von aufgeklärtem, fortschrittlichem Denken mit Eurozentrismus und Rassismus

wir helfen oder an dem wir unsere Schuld wiedergutmachen wollen; „das revolutionäre Subjekt“, das unsere Träume sozialer Emanzipation verwirklichen soll, „den Animateur“, durch dessen Musik und Tänze wir reifen können, und nicht zuletzt den „interkulturellen Konfliktpartner“, der über seine Differenz Prozesse der Selbstreflexion auslösen soll.
All diese Zuschreibungen sind auch Funktionalisierungen und verhindern echte Begegnung zwischen Menschen. Statt die „Fremden“ zu beschreiben, sollten wir hinter den Zuschreibungen eigene Bedürfnisse und Projektionen erkennen, diese abzubauen und dadurch für eine Begegnung mit Individuen bereit werden.
In diesem Prozess, in dem Selbstverständliches in Frage gestellt wird, heißt Lernen vor allem Verlernen, Verlernen verinnerlichter Bilder und Phantasien. Es gilt, dazu Irritationen zu nutzen, um umzulernen und Neues auszuprobieren.

Haltungen gegenüber Menschen im Süden

Eine zentrale Rolle im Selbstverständnis von Menschen in Norden im Bezug auf Menschen im Süden spielt die Spende - sei es die "Hilfe" für "unser" Projekt, sei es das schlechte Gewissen. Dabei wird die Bedeutung der Entwicklungshilfe völlig überschätzt. Gerade diese Vorstellungen wurden von den Hilfsorganisationen selbst mit erschaffen, in dem der Blick darauf verengt wurde. Die Haltung: "Wir helfen - sie brauchen“ / „Wir geben - sie nehmen" dominiert im Norden all zu sehr und strukturiert zwischenmenschliche Kontakte z.B. bei Begegnungsreisen in ferne Länder oder im Alltag zu Hause. Eine typische Meinung ist diese: „Mag sein, dass sie uns helfen können und dass wir über Kochen oder Tanzen hinaus? etwas lernen können. Doch was das Geld betrifft, ist doch klar: der Süden nimmt, der Norden gibt.“ Darauf fußt die Spenderhaltung „Wir geben, was *wir* denken, das nötig ist“.
Hier besteht eine große Notwendigkeit umzulernen. Um fähig zu werden, unvoreingenommen aufeinander zuzugehen und miteinander zu kommunizieren ist es notwendig, die fixe Idee zu verlernen, dass die Menschen im Süden unsere Hilfe brauchten.

Ein erforderliches Umlernen können wir als entwicklungspolitische BildungsreferentInnen durch eine historische Analyse der Dominanz- und Ausbeutungsgeschichte zwischen Nord und Süd fördern. Dazu bietet sich das in der Schule ignorierte Thema Kolonialismus an: Gewaltherrschaft auch in den deutschen Kolonien und die einhergehende Abwertung anderer als „unzivilisierte“ Menschen.
Ebenso sollte die beschriebene Spendenhaltung kritisch reflektiert werden. Indem wir die Öffentlichkeit über die marginale Bedeutung der überschätzten Entwicklungshilfe informieren, kann eine andere Grundlage entstehen[6]. Stattdessen kann deutlich werden, dass die Industrieländer bis heute durch Schuldendienst und billige Rohstoffe sehr viel nehmen, und dass dadurch sozusagen eine Verpflichtung besteht, Betrug und Diebstahl zu entschädigen. Dadurch könnten wir Menschen im Süden eher als Partner in der Überwindung von Unrecht sehen, denn als Bettler.

Inhalte, die bearbeitet werden

Da das Themenfeld des Globalen Lernens so umfassend ist, ist es notwendig, immer wieder eine Auswahl zu treffen und komplexe Sachverhalte zu reduzieren. Diese Auswahl sollte allerdings auf thematische Einseitigkeiten überprüft werden. Bei einer Betrachtung typischer Themen fällt ins Auge, dass es oft die Entwicklungsprobleme „der anderen“ sind, die im Schulunterricht oder auf Projekttagen bearbeitet werden. Manchmal werden auch noch „unsere“ Probleme mit „den anderen“ zum Thema, doch nur sehr selten geht es um zukunftsfähige Entwicklung in Deutschland (Dritte Welt Haus 1997). Die Menschenrechtsverletzungen im Süden werden hervorgehoben, hier wird aufgefordert, sich zu engagieren, aber für Menschenrechtsverletzungen im Norden scheint die entwicklungspolitische Bildungsarbeit nicht zuständig zu sein.

[6] Die Bedeutung der Entwicklungshilfe (jetzt wird häufiger der Begriff Entwicklungszusammenarbeit verwendet) wird völlig überschätzt. Gefragt, welche Kooperationsebene den größten finanziellen Umfang hat, nannten in einer Befragung des BMZ 1981 und 1985 39 Prozent die Entwicklungshilfe an 1. Stelle, 26 Prozent die Rohstoffeinfuhren. Die effektiv größte Ebene, die deutsche Fertigwarenausfuhr, wurde nur von 11 Prozent benannt. Letztere übertraf die Entwicklungshilfe aber um das 12fache! (Willmsen, 2000, S.401)

Die Schwerpunkte erklären sich zum Teil aus der Notwendigkeit heraus, SpenderInnen und AktivistInnen zu werben: Extreme rütteln auf, Exotik lockt an, da weht ein Hauch von Urlaub. „Ganz weit weg und völlig anders“ wird so zu einer Tendenz, die den Ansatz Globalen Lernens konterkariert. Die „Eine Welt“ bleibt ziemlich weit weg. Selbst bei einem harmlosen Thema wie "Kinderspiele anderswo" wird stark verzerrt: selbstgebastelte Blechautos sind in, nicht dagegen Gameboys und andere moderne Spiele. Und vom "Bohnenspiel" lernen Kinder hier meist nur die einfachste Variante kennen - nicht weil die Spielregeln so einfach wären, sondern nur, weil es zu viel Zeit bräuchte, einige der komplexen Regeln zu lernen.

Was Anti-Bias hier leisten kann, werde ich später an konkreten Beispielen erläutern. Zunächst stelle ich den neuen Weg dar, den der Anti-Bias-Ansatz im Projekt Vom Süden lernen markiert.

Vom Süden lernen geht neue Wege

Auf allen drei Ebenen fordert der Ansatz „Vom Süden lernen“ heraus: In der internationalen Arbeit wird die Chance ergriffen, andere Menschen und Gruppen nach ihrem Umgang mit Problemen zu fragen, die wir selber kennen. Partner mit ähnlichen Zielen und Visionen werden gesucht und es wird auf einen gleichberechtigten Austausch hingearbeitet. Die unterschiedlichen Bedürfnisse werden geklärt und die Machtverhältnisse, in denen dieser Austausch stattfindet, reflektiert.
Lernen zusammenzuarbeiten, einen gleichberechtigten Dialog zu entwickeln und miteinander an einer sinnvollen Zukunft zu arbeiten, sind schnell formulierte Ziele. Doch vor dem Hintergrund der Gewalt in Geschichte und Gegenwart erhalten wir eine Vorstellung davon, wie schwierig es ist, dies zu realisieren. Diese Machtverhältnisse prägen nicht nur die Beziehungen zwischen Staaten, sondern haben uns auch individuell geprägt. Darum ist parallel zu politischen Bestrebungen auch ein individueller Prozess notwendig, um Mechanismen der Unterdrückung bewusst zu verlernen.
Dies erkannten auch PädagogInnen in Südafrika nach der gesetzlichen Abschaffung des Rassismus, und entwickelten die Anti-Bias-Trainings (Shifting Paradigms 1997). Diese führten sie im Rahmen des Programms „Vom Süden lernen“ auch in Deutschland durch. Ziel der Trainings ist, Voreingenommenheiten und Diskriminierung aktiv abzubauen. Dazu machen sie emotional begreifbar, wie Diskriminierung funktioniert und regen an, diese Mechanismen bewusst zu verlernen. Die Anerkennung und Aufarbeitung von Verletzungen und Überlebensstrategien ermöglichen einen Gruppenprozess, in welchem alternative Handlungsformen entworfen werden und die Fähigkeit zur Schaffung von tragfähigen Bündnissen gestärkt wird. In diesen Trainings werden die Bilder und Vorstellungen, die über den Norden und den Süden bestehen in einem gemeinsamen Dialog hinterfragt. Die biografischen Erlebnisse in Bezug auf Diskriminierung stehen zu Beginn im Vordergrund, so dass sich die einzelnen zuhören und ihre Vor-Bilder mit Erzählungen real erlebter Menschen abgleichen können.

Jace Pillay, Anti-Bias-Trainer aus Südafrika, gab auf einem Training den entwicklungspolitisch engagierten Menschen folgendes Bild mit auf den Weg: Wir sind jetzt wie die fünf Weisen, die im Dunkeln einen Elefanten berühren. Wenn wir den Schwanz oder einen Fuß gefunden haben, sind wir froh und streiten uns mit den andern darüber, wer die Wahrheit erkannt hat. In dieser Geschichte steht der Elefant für zukunftsfähige Entwicklung, die wir anstreben, die Dunkelheit ist unsere Isolation und unsere Konkurrenz, die uns blockiert. Es kommt also darauf an, dass wir Wege finden, um zu kooperieren und Verantwortung zu teilen. Nur dann können wir den Elefanten als Ganzes sehen.

Umsetzung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit im Alltag

Auch außerhalb von Anti-Bias-Trainings und ohne eine feste Gruppe von Menschen, die sich freiwillig für einen emotional intensiven Lernprozess entschieden haben, ist es möglich, Elemente davon umzusetzen. Dazu werden nun drei konkrete Beispiele vorgestellt, die die oben skizzierte Grundhaltung von Anti-Bias-Arbeit in der Praxis belegen.

1. Die Eine Welt beginnt vor der Haustür im FEZ Wuhlheide

Als Leiterinnen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit im Projekt *Eine Welt im FEZ*[7] suchten wir, Virgina Alvear Galindo und ich, nach Wegen, Anti-Bias umzusetzen (Alvear Galindo/ Kübler 2002). Manchmal schienen die Anforderungen des Alltags weit weg von den oben von mir formulierten Ansprüchen zu sein. Oft genug wurden wir mit einseitigen Bildern konfrontiert. Hier verstanden wir es als unsere Aufgabe, diese im Prozess der Themenfindung aufzugreifen und zu bearbeiten.
Beratung zählte zu unseren Aufgaben, wenn zum Beispiel eine Lehrerin anrief, die etwas gegen Vorurteile tun und darum einen Projekttag zum *Leben von Kindern in Afrika* gestalten wollte. Manchmal standen wir vor einem Bedürfnis nach leichtverdaulichem Programm mit hohem Unterhaltungswert oder gar dem Wunsch nach einem „Ausländer zum Anfassen". In der Beratung hinterfragten wir Klischees und machten deutlich, dass Afrika ein Kontinent und kein Dorf ist. Das klingt trivial, ist aber ein Erfahrungswert, der für sich steht: All zu oft erlebten wir, dass „Afrika" als Chiffre für alles Unbekannte und Ferne steht und dadurch zu stark pauschalisiert wird. Außerdem klärten wir in dem Beratungsgespräch die spezifische Situation der Klasse mit dem Ziel ab, das treffende Thema zu finden. Wir entwickelten gemeinsam mit der Lehrerin Zielvorstellungen, und klärten, wie der Projekttag in ihre Arbeit in der Klasse eingebettet ist.
Thematisch waren wir dabei sehr flexibel. Manchmal entstand etwas ganz Neues, beispielsweise wie die Projekttage *Reise nach Deutschland*. Dies geschah in Kooperation mit der Lehrerin einer Deutsch-Vorbereitungsklasse für SchülerInnen, die neu nach Berlin gekommen waren. Diese sollten Gelegenheit erhalten, ihre eigene Geschichte zu reflektieren und Wertschätzung für ihre Einwanderung zu erleben. Verschiedene Übungen und der Besuch bei der Familie einer Schülerin im Wohnheim gaben Raum, ihre Erfahrungen zu teilen, einschließlich dem erlebten Unrecht und der dazugehörenden Gefühle. Eingebettet in die kontinuierliche Arbeit der Lehrerin gelang es, durch das Erzählen und Hören der gleichen und der unterschiedlichen Erfahrungen mit Flucht, Migration und Unterdrückung, die Kooperation und Solidarität in der Klasse zu stärken.

Sehr oft schufen wir Anlässe, die es ermöglichen, gemeinsam mit SchülerInnen und LehrerInnen die Auseinandersetzung um festgefahrene Muster zu führen. So haben wir die Erfahrung gemacht, dass Irritationen auftreten, wenn eine nichtdeutsche Referentin beispielsweise einen Projekttag mit dem Thema *Konstruktive Konfliktlösungen* durchführt. Man hätte ihr eher Themen wie *Trommeln* oder *Kinderarbeit* zugeordnet. Hier setzten wir an und forderten die SchülerInnen und Lehrkräfte auf, Antworten auf folgende Fragen zu suchen: Wem wird eigentlich was und warum zugetraut? Wer darf über „unsere" Probleme sprechen? Wer gehört zu diesem „uns" dazu? Wie bin ich zu meinen Erwartungen gekommen?

Durch Diskussionen und Übungen gelangen die Klassen zu der Einsicht, dass ihre Normalität relativ ist und ihnen vermittelten Weltbildern entspricht oder daraus entsteht. Ein Beispiel dafür, dass Weltbilder sehr resistent und widerspenstig sein können, zeigt der folgende Abschnitt.

2. Normal ist nicht normal: Weltbilder auf den Kopf stellen

Ein zweites Praxisfeld sind sechswöchige Qualifizierungskurse für ErzieherInnen, die ich zusammen mit Barbara Habig leitete (Kübler/ Habig 2000). Die Kurse mit dem Titel *„Diversität: eine Chance"* hatten Globales Lernen zum Schwerpunkt. Ein wichtiges Element war, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu lernen, das heißt die Welt mit den Augen anderer sehen zu können und zu erkennen, dass das, was ich für normal halte, nicht für mein Gegenüber gelten muss.

[7] Das Projekt „Eine Welt im FEZ" war ein Projekt des Fortbildungsinstituts in der pädagogischen Praxis FiPP e.V. und wurde 1994 – 2004 in Zusammenarbeit mit dem Freizeit- und Erholungszentrum FEZ Wuhlheide in Berlin Köpenick durchgeführt. Der Begriff „Eine Welt" verbreitete sich in den 80er Jahren durch die kritische Diskussion des zunächst gebräuchlichen Begriffs „Dritte Welt". So wechselten z.B. viele „Dritte Welt Läden", die in den 70er Jahren entstanden waren im Laufe der 80er Jahre ihren Namen hin zu „Weltladen" oder „Eine Welt Laden". Während beim Begriff „Dritte Welt" vor allem auf Lebensumstände in fernen Ländern aufmerksam gemacht und eine gewisse Drittklassigkeit suggeriert wurde, werden durch den Begriff „Eine Welt" die Zusammenhänge auf der ganzen Welt betont.

Um Blockaden, die im interkulturellen Kontakt durch unreflektierte Selbstverständlichkeiten entstehen, im Seminar erlebbar zu machen, entwickelten wir ein Quiz, in dem Größenverhältnisse auf Grundlage einer Karte in Mercator - Projektion[8] geschätzt werden sollen (Kübler 1996). Diese Schätzungen werden im Plenum gesammelt, diskutiert und dann realen Zahlen sowie der flächentreuen Darstellung der Erde in der Peters - Projektion gegenübergestellt.
Zum Beispiel sollen Grönland und China verglichen werden. Auf der Mercatorkarte wirkt Grönland doppelt so groß. Die Schätzungen der Teilnehmenden liegen meist zwischen doppelt so groß und gleich groß. Wenn anschließend die korrekten Quadratkilometer der Länder angegeben werden (Grönland 2,3 Mill., China 9,5 Mill.) herrscht Verwirrung. „Das kann doch nicht wahr sein!“. Gerade in ihrer Rolle als PädagogInnen sind sie entsetzt, weil sie das verzerrte Bild der Welt vielen Kindern weitervermittelt haben, ohne zu ahnen welche Ideologie sie damit verstärkten. Dabei treten grundsätzliche Zweifel auf. Heftige Diskussionen in der Gruppe entstehen: Ich dachte, die Karte sei wissenschaftlich - woran kann ich denn nun noch glauben? Woher haben wir dieses Weltbild? Warum werden die alten Karten, die doch kolonialem Denken entsprechen, immer noch verwendet? Warum tauchen die flächentreuen Karten nicht im Schulatlas auf? Ist es Zufall, dass Europa so in den Mittelpunkt gerückt wird oder wird hier historische und wirtschaftliche Dominanz abgebildet?
Die Auswertung zieht sich oft noch bis in den nächsten Tag hinein, nachdem das Quiz mit Angehörigen zu Hause wiederholt und Atlanten durchsucht wurden. In der Übertragung auf interkulturelles Lernen wird deutlich, wie wichtig es ist, die eigenen festen Bilder bewusst zu machen und zu verändern.

3. Vom Süden lernen statt Vorurteile verstärken

Im Rahmen derselben Kurse führen die ErzieherInnen eigene Praxisprojekte durch. Zum Globalen Lernen hatten viele die Idee zu einer Afrikawoche: sie wollten mit Informationen über den unbekannten Kontinent zu mehr Toleranz gegenüber AusländerInnen beitragen. Unsere Erfahrung war und ist allerdings, dass viele solcher gut gemeinten Projekte zu Ländern des Südens vorhandene Stereotype noch verfestigen. Deshalb steht für uns bei der Vorbereitung interkultureller Projekte der Blick auf eigene Vorurteile an erster Stelle, um den Themenbereich „Dritte Welt“ nicht auf exotische Aspekte zu reduzieren. Hier eignen sich Übungen, die mit eigenen Klischees konfrontieren (Fountain 1996). Bei der Übung „Porträts“ erhalten Kleingruppen Geschichtenanfänge, zum Beispiel „Ich bin ein Mann aus einem Dorf im Tschad. Heute sind einige Männer und ich...“, die sie fortsetzen und ein Bild dazu malen sollen. Beim Vergleichen ihrer Geschichten mit Fotos, welche die Personen der Geschichten in realen Alltagssituationen zeigen, ist das Aha-Erlebnis groß. Die TeilnehmerInnen erschrecken über ihren eingeschränkten oder verklärten Blickwinkel. So sind afrikanische Männer auf den Bildern zum Beispiel durchweg bei der Löwenjagd dargestellt. Auch haben sie überwiegend passive, auf Hilfe von außen wartende Menschen geschildert. Die Analyse, woher solche Bilder kommen, führt unter anderem zur kritischen Überprüfung der in der eigenen Kindertagesstätte verwendeten Kinder- und Jugendbücher (vgl. Deutsche Welthungerhilfe 1995).

Mit diesen Vorübungen gelang es, solche Erfahrungen in die Praxisprojekte zu integrieren. Im Projekt *„Ich bin ich, Du bist du, Wir sind wir“* wurde der Fokus bewusst nicht wie zunächst geplant auf ein ausländisches Kind als so genanntes „Problem“ gerichtet. Ziel war es, zu gegenseitiger Anerkennung über die Entwicklung der eigenen Identität beizutragen. Kinder sollten lernen, eigene Widersprüche und Schattenseiten zu akzeptieren, statt sie auf andere zu projizieren. Es ging hier darum, das Selbstwertgefühl aller Kinder zu stärken und Kommunikation zu üben. Ausgehend von den individuellen Kindern ihrer Kindergruppe und deren Familienkultur ermöglichte das Projekt soziales Lernen in der Gruppe insgesamt.
Eine andere Gruppe war von einfachen traditionellen Steinchenspielen angeregt, die ihnen eine Referentin aus Sambia gezeigt hatte. An der ursprünglichen Idee, eine Afrikawoche durchzuführen

[8] Unsere traditionelle Weltkarte, die 1569 von Mercator in Deutschland entwickelt wurde, verzerrt die Größenverhältnisse zugunsten der europäischen Kolonialmächte. Die flächentreue Weltkarte in der Darstellung von Arno Peters wurde 1974 vom Evangelischen Missionswerk Hamburg herausgebracht, um dem kolonialen Denken, welches die meisten Weltkarten wieder spiegeln eine neue Weltsicht entgegen zu setzen.

hielten sie auch fest. Sie reflektierten in unserem Seminar nun allerdings, was genau zum Thema gemacht werden sollte, was sie so faszinierte an einer Afrikawoche und kamen darauf, dass ihr Thema eigentlich „einfache Kinderspiele“ war. So setzten sie hier den Schwerpunkt statt auf exotisch anmutende Aktionen, räumten sie die Spielsachen aus der Kindertagesstätte, erfanden mit den Kindern einfache Spiele und motivierten die Kinder, ihre Omas und Opas zu befragen, was diese früher gespielt haben.

Dieses kleine Projekt macht folgendes deutlich: Was auf den ersten Blick fasziniert oder erschreckt und alltagsfern scheint, kann ein guter Ausgangspunkt sein, um aktiv zu werden. Vom Süden lernen erschöpft sich nicht darin, das Attraktive und Faszinierende am Fremden nachzuspielen, sondern den Bezug zur eigenen Welt herzustellen, die neuen Erkenntnisse in den eigenen Alltag zu übertragen und dort anzuwenden.

Die hier verdeutlichte und von mir vertretene Haltung aus den Anti-Bias-Erfahrungen im Kontext entwicklungspolitischer Bildungsarbeit bedeutet, dass die Unterstützung eines Projektes im Süden manchmal weniger Sinn macht als ein Training zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit im eigenen Arbeits- und Lebensumfeld[9]. Auch wird das Vertrauen in den Prozess und die Fähigkeit ihn zu leiten, bedeutender als das Vermitteln von Inhalten.

Die Überwindung von Überlegenheitsdenken und verinnerlichter Dominanz ist eine große Herausforderung, die es notwendig macht, die eigenen Strukturen und Einstellungen zu überprüfen. Es genügt nicht, nach außen entwicklungspolitische Bildungsarbeit zu machen. Auch nach innen müssen Prozesse angestoßen werden, um blinde Flecken innerhalb der eigenen Organisation zu betrachten: Hat es Auswirkungen auf unsere Inhalte, dass die eigene Daseinsberechtigung vom Leiden der „Dritten Welt“ abhängt? Und was tun wir dafür, um eine selbstverständliche und gleichberechtigte Zusammenarbeit mit ExpertInnen der globalen Welt - Menschen mit Migrationshintergrund - in der eigenen Stadt aufzubauen, statt diese auszublenden und auszugrenzen?

Dieses notwendige Infragestellen von Gewissheiten ist unangenehm, heißt es doch, bisherige Weltbilder aufzugeben und das Gefühl der Verunsicherung auszuhalten. Die Ernsthaftigkeit der Arbeit macht es notwendig, dass wir uns in diesem Prozess gegenseitig stärken und Konkurrenz überwinden. Hierbei hilft die innere Überzeugung, dass ich von jedem etwas lernen kann und jeder etwas beizutragen hat. Der Anti Bias Ansatz ist eine gute Begleitung auf diesem Weg, da er strukturell-politische und persönlich-psychologische Herangehensweisen integriert. Durch die Bewusstmachung der Eingebundenheit und Verantwortung in Dominanzstrukturen fördert er die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene in besonderer Weise.

Literatur

Alvear Galindo, Virginia/ Kübler, Annette u.a. (2002): Eine Welt im FEZ, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Kinder, Jugendlichen und Multiplikatoren, Berlin
Brot für die Welt (1977): Aktion „e“: Einfacher leben, Einfach überleben, Leben entdecken, Bonn
Club of Rome (1969): „Grenzen des Wachstums”, Gütersloh
Deutsche Welthungerhilfe (Hrsg.) (1995): Wie erkenne ich gute/ schlechte Kinderbücher? In: Guck mal übern Tellerrand S.7-9, Bonn
Dritte Welt Haus/ BUND/ Misereor (Hrsg.) (1997): Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung, Ein Schaubilderbuch, Wuppertal
ELRU (1997): Shifting Paradigms, Lansdowne, Südafrika
Evangelisches Missionswerk Hamburg, (Hrsg.) (1974): Ein neues Bild der Erde, Die Länder der Erde in flächentreuer Darstellung, Peters - Projektion, Hamburg
Fountain, Susan (1996): Leben in Einer Welt. Anregungen zum Globalen Lernen, Braunschweig
Führing, Gisela (1996): Begegnung als Irritation, ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster
Führing, Gisela (1998): Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, DED Berlin

[9] Leider ist es immer wieder ein Kampf, für solche Inhalte innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine Finanzierung zu finden.

Gujer, Marianne/ Andres,Michael (1998): Freizeit, Reisen, Tourismus, eine Projektmappe, Mühlheim an der Ruhr
Habig, Barbara/ Kübler, Annette (2000): Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens, in: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt/ Main
Homuth, Karl (1992): Zwischen Mythos und Aufklärung – Bildung für eine multikulturelle Gesellschaft, unveröffentlichter Vortrag, Berlin
Kappeler, Manfred (1987): Zur Geschichte von Ausgrenzung und Herrschaft am Beispiel von Kindheits- und Jugendbildern bei Rousseau und Kant, in: Liebel/ Schonig: Ist die Zukunft schon verbraucht? Berlin
Kübler, Annette (1996): Quiz zu den Größenverhältnissen von Erdteilen und Ländern, auf Grundlage der Weltkarte des Evangelischen Missionswerks Hamburg, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin
Liebel, Manfred/ Schonig, Bruno (1987): Ist die Zukunft schon verbraucht? Berlin
Misereor (1995): "Colonialwaren", Materialien für die Schule Nr.19, Aachen
Misereor (1988): Afrika erfahren, Materialien für die Schule Nr.14, Aachen
Nohlen, Dieter (Hrsg.) (1998): Lexikon Dritte Welt, Reinbek bei Hamburg
Nuscheler, Franz (1996): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik, Bonn
Overwien, Bernd (Hrsg.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt/ Main
Ratz, Jörg: (1990): Bananen, Eine Aktionsmappe für Grundschule und Sek.I. Mühlheim an der Ruhr
Scheunenpflug, Annette/ Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt, Frankfurt
VENRO (2000): Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V., Arbeitsblätter Nr.10, Bonn
Weltfriedensdienst (1999): Partnerschaft und Dominanz: Das Antirassismusprojekt des WFD, Berlin
Willmsen, Christian (2000): Die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit verstärken, in: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt/ Main

von Annette Kübler
Kontakt: **annette_kuebler@yahoo.de**

nach: Vom Süden Lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, Inkota-Texte, Berlin 2002