

Erschienen in der **Broschüre: Develop-mental Turn**, Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, 2013, <http://ber-ev.de/bestellungen>

Inhalt des Globalen Lernens ist auch, dass man gesellschaftliche Realitäten aus vielen Perspektiven betrachten und beschreiben kann. Doch die Erfahrung zeigt: All zu oft fokussieren die Materialien und Fortbildungen von Referent/innen des Globalen Lernens auf *eine* Perspektive, auf eine *single story*. Das führt dann dazu, dass Lehren und Lernen zu einem Prozess der Reproduktion von Vorurteilen wird. red.

Annette Kübler

The danger of a single story

Reproduktion von Vorurteilen in Fortbildungen und Materialien des Globalen Lernens - ein Erfahrungsbericht

„The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story“, sagt Chimamanda Adichie in ihrem wunderbaren Vortrag „The danger of a single story“.¹

In Fortbildungen mit PädagogInnen begegnen mir häufig solche *single stories*. Auf einer Tagung zum vorurteilsbewussten Lernen erarbeiteten wir am Beispiel eines Mobiles, wie Menschen auf Symbole reduziert werden, die im Laufe der Sozialisation verinnerlicht wurden: Sombrero = Mexiko, Wasserkrug auf dem Kopf = Afrika, Strohhut = China.

single stories sind hartnäckig: „Ich möchte einen Mexikaner auch als Mexikaner zeigen dürfen“, ist eine typische Reaktion. Der Verlust von Bildern, die man mag und an die man sich gewöhnt hat, kann als Raub und schmerzhaft empfunden werden.

Geschichtsschreiber

„How stories are told, who tells them, when they’re told, how many stories are told - are really dependent on power.“

Die erste erzieherische Verantwortung liegt in dem Bewusstsein über die Einflussmöglichkeiten: PädagogInnen entscheiden, welche Geschichten über „Fremde“ und „Dazugehörende“ erzählt oder welche Bilder im Klassenzimmer aufgehängt werden. Die zweite in einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Wissen über die Konsequenzen pädagogischer Maßnahmen: Was haben

¹ Der Vortrag von 2009, dem sämtliche Zitate in diesem Text entnommen sind, ist zu sehen unter: http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Bilder über homogenisierte Kulturen mit Machtverhältnissen zu tun, und welche Konsequenzen haben sie für Kinder mit familiären Bezügen zu diesem Land und für alle Kinder?

Klischees werden durch Bilderbücher, Urlaubsprospekte und auch Veranstaltungen aus dem Globalen Lernen als „Wissen“ an Kinder weitergegeben. Nötig ist stattdessen, Menschen und Länder als vielfältig darzustellen, für kleine Kinder klischeefreie Räume zu schaffen und mit großen Kindern eine kritische Haltung zu dem Material, das uns umgibt, zu entwickeln und im Alltag zu lernen, Klischees als solche zu benennen.

Zwei reale Dialoge mögen illustrieren, welche Bilder aus *single stories* entstehen und wie sie hinterfragt werden können: Yaheb, sechs Jahre, bei der Ankunft in Madagaskar: „Mama, hier leuchten ja Straßenlaternen. Aber es gibt in Afrika doch gar keinen Strom.“ „Wie kommst du darauf?“ „Das hab ich in dem Heft im Flugzeug gesehen.“ Layla, fünf Jahre alt, hält die Tüte mit Krabbenchips und sagt: „Guck mal, das ist ein Chinese.“ „Ach so?“ „Guck, der Hut!“ „Und wenn er keinen Hut auf hätte?“ „Dann wäre es ein normaler Mensch.“ (In Anlauttabellen zum Lesen lernen der deutschen Sprache wird bis heute der Laut „ch“ meist mit einem stilisierten „Chinesen“ mit spitzem „Chinesenhut“ bebildert. Damit setzt die Schule voraus, dass die Kinder diese *single story* schon verinnerlicht haben. Sachlich korrektes Wissen, wie dass spitze Hüte von BäuerInnen in vielen Ländern getragen werden oder Menschen in China unterschiedliche Kopfbedeckungen haben, stört da nur.)

Pädagogische Tätigkeit besteht auch in der Auswahl von Bildern und Diskursen: Welche Geschichte steckt hinter dem Begriff „Entdeckung Amerikas“? Wer spricht von Eroberung? Warum werden die unterworfenen *first nations* bis heute „Indianer“ genannt? Warum ist es erlaubt, sich als solcher zu verkleiden - ein makaberer Vorgang nach dem Genozid an ihnen.

Da wir die *single stories* nicht aus der Welt schaffen können, ist eine wichtige Aufgabe, sie zu benennen und zu dekonstruieren. Mit der Übung „Weltbilder“ können etwa dominante Bilder über den Globus und damit über ein abstraktes Verständnis „von der Welt“ reflektiert werden. Über 400 Jahren wurde die „Mercatorkarte“ als allgemeine Weltkarte akzeptiert. Sie verzerrt die Erde zugunsten Europas, das übernatürlich groß erscheint. Manche PädagogInnen sind überrascht, welch verzerrtes Bild der Welt sie lange weitervermittelt haben. Sie glaubten an die Objektivität und Neutralität von Karten. Das wirft weitere Fragen auf: Woher kommt dieses Weltbild? Warum ist Europa immer im Mittelpunkt der Weltkarte?

Exotistische Nachfrage

„Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African states, and not with the colonial creation of the African states, and you have an entirely different story.“

Bildungsangebote zu Afrika beinhalten meist afrikanische Märchen, Spiele, Musik - das also, was hier als „afrikanische Kultur“ verstanden wird. AfrikanerInnen

werden als arm und hilfsbedürftig imaginiert. Warum aber spielt die gemeinsame europäisch-afrikanische Geschichte kaum eine Rolle - der europäische, der deutsche Kolonialismus? Warum und wie werden politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse thematisiert? Wie unsere eigene Positionierung im globalen System?

Bei einem Thema wie „Kinderspiele anderswo“ wird regelmäßig nur das Traditionelle angeboten: Spielzeuge selbst basteln ist angesagt; ob es „anderswo“ auch Gameboys gibt und wie deren Nutzung (Möglichkeiten) sich von den hiesigen unterscheiden, erfahren Kinder nicht. Vom „Bohnsenspiel“ lernen Kinder hier meist nur die einfachste Variante kennen. Die Regeln sind womöglich zu komplex und nicht das Interesse an dem spezifischen Spiel steht im Vordergrund, sondern die Absicht zu vermitteln, dass „Kinder in Afrika mit Bohnen spielen müssen“.

Die Nachfrage nach Vermittlung von Exotischem in der Bildungsarbeit ist groß: Ein ethnologisches Museum sucht einen „Afrikaner in traditioneller Kleidung, der die BesucherInnen führen soll“. Eine Lehrerin: „Lasst uns ein Afrika-Wochenende machen, wir möchten so gerne mal wieder tanzen.“ „Dann macht doch einen Tanzworkshop“, möchte man sagen. Aber: Wenn LehrerInnen ein Bedürfnis nach Exotik und Unterhaltungswert oder den Wunsch nach einem „Ausländer zum Anfassen“ zeigen, müssen ReferentInnen des Globalen Lernens diese diskriminierenden Bilder im Prozess der Themenfindung aufgreifen und bearbeiten. Es muss die spezifische Situation der Klasse (Wer lernt?), die inhaltliche Genese (Wie kam die Klasse zu dem Thema?), aber auch die Motivation des/der LehrerIn besprochen werden, um das geeignete Thema und die passenden Methoden zu finden. Für ein Gelingen dieser Verständigung ist Ergebnisoffenheit eine wichtige Voraussetzung: Wenn ein Lehrer, der einen „Ausländer zum Anfassen“ gesucht, schließlich aber einen Projekttag über konstruktive Konfliktlösung durchgeführt hat, und das mit einer afrikanischen Referentin, dann kann es zu Irritationen kommen, mit denen weitergearbeitet werden kann: Warum wird ihr eher Trommeln zugetraut? Wie sind wir zu diesen Erwartungen gekommen?

Manche in der Bildungsarbeit tätigen ReferentInnen haben sich darauf eingestellt, die erwarteten Klischees zu bedienen. ReferentInnen aus dem Süden trifft dies besonders, da sie meist für die Praxis zuständig gemacht werden - sie sollen trommeln, kochen, basteln und authentisch sein. Von Weißen Deutschen wird auch mal Theorie erwartet. Diese Teilung reproduziert Dominanzstrukturen.

Es gibt gute Bildungsmaterialien mit einem reflexiven Ansatz, die der Komplexität der Themen gerecht werden, Strukturen verständlich machen und ungewohnte Perspektiven auf die Realität ermöglichen. Neugierig können Kinder erforschen, wo der Hamburger herkommt oder das Coltan vom Handy, wer daran verdient und was dabei zerstört wird. Warum wird eigentlich Schokolade nicht dort produziert, wo der Kakao wächst? Warum gibt es hohe Zölle für verarbeitete Produkte?

Beim Stationenspiel „Kaffeeparcours“, einem Planspiel, werden Ungerechtigkeiten im Welthandel spielerisch erlebbar, durch das Spiel wird der „normale“ Preis problematisiert. Aus dieser neuen Perspektive ist nicht mehr

der „hohe“ Preis fairer Produkte das Thema, sondern die Konsequenzen der alltäglichen niedrigen Preise. Dabei führt der pädagogische Anspruch „alternative Verhaltensweisen“ anzubieten oft zu einem Druck: Dürfen wir jetzt keinen Hamburger mehr essen? Bin ich schlecht, wenn ich nicht im Weltladen einkaufe? Es ist jedoch ein ebenso wichtiges Lernmoment zu verstehen, wie die Strukturen funktionieren und wie ich selbst immer wieder anders darin verortet bin. Und obwohl es viele solcher Übungen und Methode gibt, werden sie selten benutzt, der Standard ist allzu oft noch „basteln, spielen, trommeln“. Was könnten Gründe dafür sein? Vielleicht auch Interessen am Erhalt des Status quo?

Eigentlich „zu viel Spielzeug“

„Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.“

Eine zentrale Rolle im Selbstverständnis von Menschen im Norden im Bezug auf Menschen aus ärmeren Ländern spielt die Überzeugung „Wir geben - sie nehmen.“ Eine typische Meinung ist: „Mag sein, dass sie uns helfen können und dass wir über Kochen oder Tanzen hinaus etwas von ihnen lernen können. Doch was das Geld betrifft ist doch klar: Der Süden nimmt, der Norden gibt.“

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit muss diese Haltung in Frage stellen. Sie kann deutlich machen, wie postkoloniale Strukturen bis heute die Reichen reicher und die Armen ärmer machen. Und sie kann den Blick öffnen für Themen jenseits von Exotik und Charity. Ein Beispiel: Eine Gruppe von ErzieherInnen war von traditionellen Steinchenspielen angeregt, die ihnen eine Referentin aus Sambia gezeigt hatte. Daraufhin wollten sie eine Afrika-Woche in ihrer Kita durchführen. Als sie jedoch darüber nachdachten, was genau zum Thema gemacht werden sollte, kamen sie darauf, dass ihr Thema eigentlich gar nicht „Afrika“ war. Sie waren fasziniert von selbstgemachten Kinderspielen, weil sie die Problematik des „zu viel“ in den meisten Kinderzimmern beschäftigte. Anstatt einen ganzen Kontinent auf diesen Aspekt zu reduzieren, machten sie es schließlich ganz anders: Sie räumten alle Spielsachen aus der Kindertagesstätte, erfanden mit den Kindern einfache Spiele und motivierten sie, ihre Omas und Opas zu fragen, was diese früher gespielt haben.

Dieses kleine Projekt macht deutlich: Was auf den ersten Blick fasziniert 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 und die neuen Erkenntnisse im eigenen Alltag anzuwenden.

Annette Kübler ist freiberufliche Anti-Bias-Trainerin und bietet Fortbildungen im Globalen Lernen und der diversitätsbewussten Bildung an.