

**HANDREICHUNG
FÜR TEAMER_INNEN**



GRUNDLAGEN UND PROZESSE UNSERER ARBEIT
ZIELGRUPPEN
DIE ARBEIT MIT DEN WERKHEFTEN
ÜBUNGEN ZUR VOR- UND WEITERARBEIT
GLOSSAR
ZUM WEITERLESEN

Begriffe mit dieser **Kennzeichnung** werden im Glossar in diesem Heft eingehender erklärt. Die Begriffe werden jeweils nur bei ihrer ersten Nennung in einem Text gekennzeichnet.

In den Texten werden durchgehend folgende Abkürzungen verwendet:
TN für Teilnehmer_in/Teilnehmer_innen // TM für Teamer_in/Teamer_innen

Trotz großer Sorgfalt können uns bei der Erstellung der DVD-Materialien Fehler unterlaufen sein.
Sollte uns nach der Veröffentlichung ein Fehler aufgefallen sein, der den Einsatz der Materialien behindert, haben wir hier eine korrigierte Version bereitgestellt: www.infobuero-nicaragua.org/9856
Sollten Ihnen/euch derartige Fehler auffallen, freuen wir uns über einen Hinweis.

IMPRESSUM

Fokuscafé Lateinamerika
Handreichung für Teamer_innen

Herausgeber_in

Informationsbüro Nicaragua e. V.
Deweerthstr. 8
42107 Wuppertal
0202.300030
info@informationsbuero-nicaragua.org
www.infobuero-nicaragua.org

Projektkoordination und Redaktion

Jana Kemper und Martin Mäusezahl

Didaktische Konzepte und Texte

Jenny Brunner, Jana Kemper, Katrin Konrad, Martin Mäusezahl

Gestaltung: Philipp Wix (imaging-dissent.net), Berlin

Druck: TIAMATdruck, Düsseldorf

Gesamtauflage: 800

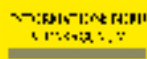
Veröffentlichung: Dezember 2015; 1., leicht korrigierter Nachdruck: Dezember 2017



Dieses Produkt steht unter einer «Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland»-Lizenz. Sofern nicht anders angegeben, sind davon alle in diesem Werkheft abgebildeten Fotos ausgenommen. Die Rechte hierzu liegen bei den genannten Fotograf_innen.

Für die Arbeitsmaterialien auf der DVD gelten unterschiedliche urheberrechtliche sowie Nutzungsbestimmungen. Genaue Angaben hierzu finden sich in der Datei «Urheber_innen- und Nutzungslizenzen-Nachweis» auf der DVD.

Dieses Werkheft-Set entstand im Projekt *Nuevos Horizontes* des Informationsbüro Nicaragua e. V.



nuevos
horizontes
Neue Perspektiven der Bildungsarbeit zu Lateinamerika

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des



sowie durch die



Das Informationsbüro Nicaragua e. V. ist für den Inhalt allein verantwortlich.

HANDREICHUNG FÜR TEAMER_INNEN

5	Intro
6	Grundlagen und Prozesse unserer Arbeit
11	Zielgruppen
13	Die Arbeit mit den Werkheften – methodische und didaktische Hinweise
15	Übungen zur Vor- und Weiterarbeit
21	Glossar
26	Zum Weiterlesen



Wir freuen uns, euch und Ihnen mit der Werkheftbox des «Fokuscafé Lateinamerika» Methoden für eine kritische politische Bildungsarbeit zu globalen Machtverhältnissen zur Verfügung zu stellen. Anhand von Beispielen aus *Lateinamerika* und Deutschland ermöglichen die von uns entwickelten partizipativen Methoden jungen Menschen eine hoffentlich spannende und vielschichtige Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen. Aufgeteilt auf vier thematische Werkhefte stehen Methoden zu den Themen Klimawandel und Umweltkonflikte, Kolonialismus und Rassismus, Migration sowie Wirtschaft bereit. Begleitet werden sie von einer Material-DVD sowie dieser Handreichung. Die Werkheftbox richtet sich an Multiplikator_innen im Bereich Globales Lernen, an Lehrer_innen und an andere Engagierte in der politischen Bildungsarbeit, die mit jungen Menschen zu Lateinamerika, zu globalen Themen und (global-)gesellschaftlichen Machtverhältnissen arbeiten wollen.

Diese Veröffentlichung ist eine Neukonzeption und Neuauflage des «Fokuscafé Lateinamerika» von 2011. In einem vierzehnköpfigen Team haben wir die Erstauflage zwischen 2014 und 2015 komplett überarbeitet und neu gestaltet. Für uns war dies ein spannender, produktiver, aber auch sehr herausfordernder Prozess. Wir haben gemeinsam viel reflektiert, diskutiert und ausprobiert. Unsere Auseinandersetzungsprozesse drehten sich um inhaltliche und didaktische Fragen, aber auch um eine machtkritische (Selbst-)Reflexion. Wir haben uns bei all dem viel Mühe gegeben und freuen uns über das Ergebnis. Dennoch blieben offene Fragen, Unsicherheiten und Widersprüche. Die angestoßenen Auseinandersetzungsprozesse sind für uns mit der Veröffentlichung daher keinesfalls beendet und das «Fokuscafé Lateinamerika» ist in diesem Sinne ein Zwischenergebnis. Auch ist uns bewusst, dass die Bildungsmaterialien durch unsere Positionen und eingeschränkten Perspektiven innerhalb von globalen und innergesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt sind. Daher wollen wir alle Nutzer_innen einladen, diese Materialien kritisch zu hinterfragen, anzupassen und weiter zu entwickeln. Über Rückmeldungen und Anregungen hierzu freuen wir uns.

Diese Handreichung verfolgt verschiedene Absichten. Sie soll die Grundlagen und Prozesse unserer Arbeit für die Anwender_innen transparent machen, Zielgruppen benennen und möchte zur (Selbst-)Reflexion anregen. Gleichzeitig bietet sie methodische und didaktische Hinweise für die Arbeit mit den Werkheften und Methoden sowie zusätzliche Übungen, die themenübergreifend zur Vor- oder Nachbereitung einer Lerneinheit eingesetzt werden können. Ein Glossar stellt darüber hinaus Erklärungen und Hintergründe zu zentralen Begriffen dar, die immer wieder in unseren Bildungsmaterialien verwendet werden.

Die Neukonzeption und Veröffentlichung des «Fokuscafé Lateinamerika» wäre ohne die Unterstützung vieler engagierter Menschen nicht möglich gewesen. Sie haben uns wertvolle Anregungen gegeben, mit uns die Methoden ausprobiert und reflektiert, unsere Arbeit unterstützt, Korrektur gelesen, auf unseren Seminaren gekocht, das Layout gemacht, uns immer wieder ermutigt und vieles mehr. Unser herzlicher Dank gilt daher: Wiebke Amshoff, Julia Brychcy, Jana Büscher, Karolina Caicedo Flórez, Katharina Dietrich und Anne S. Winkelmann von der *Anti-Bias-Werkstatt*, Lilly Eickenbusch, Alvaro Augusto Espinoza Rizo, Margarida Fernandes da Silva, Achim Gerhard, Klaus Heß, Katharina Kampe, Kristina Kontzi und Mariana Lo Sasso von *glokal*, Antonia Koßler, Maren Krätzschar, Karina Lange, Kristopher Lengert, Sonja Lüddecke, Lea Machado, Maria Mäusezahl, Anna Neubauer, Bastian Satthoff, Alexandra Schirmer, Ulla Sparrer, Dietrich Tuschhoff, Lisa Waegerle, Judith Welkmann, Philipp Wix und Astrid Zima.

GRUNDLAGEN UND PROZESSE UNSERER ARBEIT

Mit diesem Kapitel wollen wir wichtige Aspekte des Erstellungsprozesses der vorliegenden Bildungsmaterialien transparent machen und mit den Anwender_innen der Materialien teilen: Wer war an der Erstellung beteiligt? Mit welchen Fragen haben wir uns beschäftigt? Was war uns wichtig? Welche Schwierigkeiten hatten wir? Und was bleibt? Damit wollen wir auch deutlich machen, dass die Erstellung – trotz der Veröffentlichung der Werkhefte – ein Prozess war, der nicht abgeschlossen ist und in dem wir sicher auch einige Fehler gemacht haben.

DAS «FOKUSCAFÉ LATEINAMERIKA»

Die Neuauflage der Werkhefte des «Fokuscafé Lateinamerika» basiert auf unserer umfangreichen Arbeit und unseren Erfahrungen im Globalen Lernen der letzten Jahre. Die erste Auflage des «Fokuscafé Lateinamerika» erarbeitete und veröffentlichte das *Informationsbüro Nicaragua* im Rahmen eines Projekts in den Jahren 2010 bis 2011. Die damals veröffentlichte Werkheftbox umfasste vier Werkhefte zu den Themen Geschichte und Klischees, Ökonomie, Migration sowie Eine Welt. Im Folgeprojekt entstand 2012 ein weiteres Werkheft zum Thema Klimawandel und Umweltkonflikte. Außerdem wurde bereits 2009 die Bildungsbroschüre «Freihandel und Widerstand in Zentralamerika» veröffentlicht. Diese insgesamt sechs thematischen Werkhefte waren ab 2011 Grundlage für mehr als 150 Workshops, die wir mit jungen Menschen in vielen verschiedenen Kontexten durchführten. In Multiplikator_innen-Schulungen brachten wir Hunderten Engagierten der politischen Bildung unsere Konzepte näher und diskutierten sie mit ihnen. Darüber hinaus erhielten wir von vielen Menschen, die unsere Methoden in ihren Kontexten anwenden, wertvolle, wertschätzende, aber auch kritische Rückmeldungen. Diese vielschichtigen Erfahrungen und Rückmeldungen, ebenso wie neue Perspektiven im Globalen Lernen so-

Perspektiven aus dem Team

*«Die intensive Bearbeitung des Migrationsheftes war für mich besonders von den aktuellen Diskursen in der antirassistischen (und **postkolonialen**) Bildungsarbeit geprägt. Die Beschäftigung mit Sprache, Begriffen, Perspektiven und Positionen (der Zielgruppe) hat einen großen Teil der Anfangsphase eingenommen. Dabei spielte nicht nur das «alte» Werkheft eine zentrale Rolle. Auch die eigenen Perspektiven, Bilder und Begriffe wurden immer wieder kritisch hinterfragt und Perspektivwechsel angeregt. Die Balance zu halten, zwischen eigenen Ansprüchen, der Lebensrealität der Teilnehmer_innen und den gegebenen Umständen des Projektes war dabei eine Herausforderung. Resultat unseres Prozesses war keine einfache Überarbeitung, sondern die Erarbeitung eines komplett neuen Heftes zu Migration. Ob es uns gelungen ist, die Ansprüche, die wir im Prozess an unsere Arbeit formuliert haben, umzusetzen, werden wir letztendlich nur in der praktischen Umsetzung, der Arbeit mit den Teilnehmer_innen, erfahren.»*

Anita (Entwicklerin)



wie der Wunsch, neue Themen und aktuelle Informationen zu integrieren, führten uns dazu, die Werkhefte und die darin enthaltenen Bildungskonzepte im Projekt *Nuevos Horizontes* im Rahmen einer Neukonzeptionierung grundlegend zu überarbeiten und neu zu veröffentlichen.

DAS TEAM

Die Neukonzeptionierung der Werkhefte führten wir in einem Team aus zwölf Entwickler_innen und zwei Projekt-Koordinator_innen durch. Die beiden Projekt-Koordinator_innen waren fest angestellt, die Entwickler_innen arbeiteten auf Honorarbasis und führten gleichzeitig im Rahmen des Projekts Workshops auf Grundlage der neu konzeptionierten Bildungsmaterialien durch.

Als Team waren wir sehr heterogen. Jede_r brachte unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven und Interessen mit ein. Gleichzeitig gab es bezüglich unserer gesellschaftlichen Positionierungen einige deutliche Tendenzen: Drei Viertel des Teams waren weiblich, fast ausnahmslos hatten die Team-Mitglieder einen akademischen Hintergrund, die Mehrheit war **Weiß** positioniert, alle waren zwischen 20 und 40 Jahren alt. Zentrale Entscheidungen versuchten wir gemeinsam zu treffen. Wir führten viele kontroverse, aber auch produktive Diskussionen. Diese brachten uns immer wieder dazu, unsere verschiedenen Positionen und Perspektiven zu reflektieren und miteinander zu besprechen.

DER ARBEITSPROZESS

Die Neukonzeptionierung der Werkhefte im Projekt erstreckte sich von Juni 2014 bis Dezember 2015. Während dieser Zeit trafen wir uns als Gesamtteam an mehreren Wochenenden und einzelnen Tagen. Zwischen den Treffen arbeiteten wir in Arbeitsgruppen und als Einzelne. Neben der Beschäftigung mit der Methodik und Didaktik unserer Übungen sowie den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Inhalten unserer Methoden, setzten wir uns auch intensiv mit machtkritischen Perspektiven auf das Globale Lernen auseinander.

PARTIZIPATIVES LERNEN

Basis des Globalen Lernens nach unserem Verständnis ist das partizipative Lernen mit interaktiven, spielerischen und kreativen Methoden. Im Sinne einer Subjektorientierung stehen im partizipativen Lernen die Teilnehmer_innen mit ihrem Wissen, ihren Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen als handelnde und wissende Individuen im Mittelpunkt. Inhalte und Methoden sollen an ihren Interessen und Erfahrungen anknüpfen und einen Bezug zur ihrer Lebenswelt herstellen. Nicht zuletzt fördern subjekt- und gruppenbezogene Methoden die Selbstreflexion und ermöglichen es den Teilnehmer_innen, eigene Perspektiven einzubringen. Darüber hinaus hat das partizipative Lernen einen Einfluss auf die Rolle und die Haltung der Durchführenden von Bildungsveranstaltungen. Sie sind nicht in erster Linie Wissens-Vermittler_innen, sondern selbst auch Lernende. Als Moderation begleiten und strukturieren sie den Lernprozess der Gruppe. Sie führen die Gruppe durch den Lerngegenstand und ermöglichen, dass die Teilnehmer_innen Ergebnisse des Lernprozesses selbst formulieren.

Perspektiven aus dem Team

«Die größte Schwierigkeit im Projekt sah ich darin, komplexe Strukturen und Themen vereinfacht darzustellen und auf einfache Methoden herunterzubrechen – ohne die Teilnehmer_innen dabei abzuschrecken oder zu überfordern. So nahm ich es beispielsweise als enorme Herausforderung wahr, ein so komplexes Thema wie Kapitalismus und dessen Verstrickung mit Themen wie Kolonialismus oder Rassismus ohne Verkürzungen aufzuzeigen. Kontroversen, die ich im Team wahrnahm, bezogen sich meines Erachtens hauptsächlich auf die Frage nach der Positionierung der einzelnen Teamer_innen: «Wo stehe ich als Referent_in?», «Welche Privilegien habe ich, welche Auswirkungen hat das auf meine Bildungsarbeit und die Themen, die ich behandle?», «Wer kommt in meiner Bildungsarbeit zu Wort und wer nicht?», «Wie kann meine eigene Verunsicherung zu einer neuen Verortung führen, in der die Unsicherheit nicht überhand nimmt, sondern neuer Mut erwächst?». Diese Kontroversen führten dazu, dass ich mich immer wieder neu und aus verschiedenen Perspektiven mit den Themen beschäftigt habe. Vor allem das Gefühl, «gerüttelt» und «gepiekt» zu werden und meine eigene Position und Bildungsarbeit kritisch zu hinterfragen, hat mich in meiner Entwicklung sehr viel weitergebracht. Als äußerst positiv habe ich dabei die Erkenntnis wahrgenommen, dass ich kritische Reflexionsarbeit leisten kann, die fehlerfreundlich ist; die zulässt, eigenen Fehlern offen gegenüber zu stehen – ohne allzu dogmatisch an das Ganze heranzugehen.»

Alina (Entwicklerin)

MACHTKRITISCHES GLOBALES LERNEN

Unser Ziel war es, Methoden für eine machtkritische politische Bildungsarbeit zu entwickeln, die mit Beispielen aus *Lateinamerika* und Deutschland zu einer kritischen Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen anregen. Als theoretischer Hintergrund einer solchen kritischen Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im globalen Kontext eignen sich aus unserer Sicht insbesondere kapitalismuskritische und postkoloniale Ansätze. Diese verweisen darauf, dass aktuelle globale Strukturen und Gesellschaften im *Globalen Süden* wie *Globalen Norden* immer noch wesentlich durch koloniale Strukturen, Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse geprägt sind. Dies zeigt sich nicht nur in wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeitsverhältnissen, in der Ausbeutung der Natur oder im kapitalistischen Wirtschaftssystem. Es zeigt sich auch in eurozentrischen und rassistischen Begriffen oder Bildern und darin, wer welchen Einfluss auf vorherrschende Diskurse hat.

Anknüpfend an verschiedene machtkritische Perspektiven gehen wir für unsere Bildungsarbeit ebenfalls davon aus, dass bei einer Auseinandersetzung mit globalen Machtverhältnissen immer auch Machtverhältnisse berührt werden, die die deutsche Gesellschaft, die Teilnehmer_innen-Gruppe oder die Teamer_innen durchziehen. So ruft eine Auseinandersetzung mit globaler Ungleichheit unweigerlich auch Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen unter den Teilnehmer_innen auf. Diese müssen also in unserer Bildungsarbeit und unseren Methoden mitgedacht werden. Hierzu haben uns im Erstellungsprozess rassismuskritische Ansätze sowie der Anti-Bias-Ansatz wichtige Impulse geliefert.

UNSERE AUSEINANDERSETZUNGSPROZESSE

Begleitet durch Seminare mit *glokal*¹ sowie der *Anti-Bias-Werkstatt*² versuchten wir, aus diesen Grundlagen eines machtkritischen Globalen Lernens konkrete Folgerungen für unsere Materialien und ihre Erstellung abzuleiten. Ebenso reflektierten wir unsere eigenen Positionen innerhalb (global-)gesellschaftlicher Machtverhältnisse und deren Konsequenzen für die Entwicklung der Materialien. Dabei diskutierten wir einerseits, wie unterschiedliche gesellschaftliche Positionen im Team sowie damit einhergehende Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung unsere jeweiligen Perspektiven und Ziele beeinflussten. Andererseits reflektierten wir, wie unsere – als Bewohner_innen des Globalen Nordens – recht ähnlichen Positionen innerhalb globaler Verhältnisse sowie die Privilegien, die diese mit sich bringen, unsere Perspektiven verengten und unsere Arbeit als Entwickler_innen beeinflussten.

1) *glokal* ist ein Verein, der sich mit machtkritischer Bildungsarbeit auseinandersetzt. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Beratung von Vereinen, Gruppen oder Einzelpersonen, die ihre eigene (Bildungs-)Arbeit aus einer machtkritischen Perspektive reflektieren möchten – www.glokal.org

2) Die *Anti-Bias-Werkstatt* beschäftigt sich als Arbeitsgemeinschaft sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene mit dem Anti-Bias-Ansatz. Sie bietet Anti-Bias-Seminare an und befasst sich gleichzeitig mit der Weiterentwicklung und theoretischen Fundierung des Ansatzes. Ebenso setzt sie sich kritisch mit Übungen und Methoden in der Bildungsarbeit auseinander – www.anti-bias-werkstatt.de

Diese Reflexionsprozesse brachten uns zu neuen Fragen und sorgten für ein grundlegendes Hinterfragen unserer Arbeit, Ansprüche, Haltungen und Selbstverständlichkeiten. Das führte uns zu Verunsicherungen und dem Gefühl der Handlungsunfähigkeit. Gleichzeitig brachte dieser Prozess uns neue Perspektiven und eröffnete neue Möglichkeiten für unsere Arbeit. Wir lernten und wuchsen an diesen Herausforderungen. Einerseits sorgten diese Auseinandersetzungsprozesse dafür, dass wir uns bewusst gegen die Bearbeitung von bestimmten Themen entschlossen, da wir die Gefahr, dabei Machtverhältnisse eher zu reproduzieren als sie aufzubrechen, als zu groß ansahen. So stellten wir uns kritisch die Frage, ob ein Team, das mehrheitlich keine Migrationserfahrungen gemacht hat, Bildungsmaterialien zum Thema Migration erstellen kann und wie dies dann umzusetzen ist. Andererseits fanden wir in diesem Prozess neue Themen und Perspektiven, die wir in unsere Bildungskonzepte einbauten.

ORIENTIERUNGSLINIEN UNSERER ARBEIT

Die erwähnten machtkritischen Ansätze sowie (Selbst-)Reflexionen begleiteten unseren Konzeptionierungsprozess ebenso wie verschiedene andere Zielsetzungen, die wir aus unseren Erfahrungen mit den bisherigen Materialien abgeleitet hatten. Zusammengefasst ergaben sich so verschiedene zentrale Orientierungslinien, entlang derer wir versuchten, unsere Materialien grundlegend neu zu konzipieren:

- Bestehende Inhalte und Beispiele sollten aktualisiert und neue thematische Aspekte aufgegriffen werden.
- Machtkritische Perspektiven sollten stringenter und umfassender in den Bildungsmaterialien verankert werden. Insbesondere mit den globalen Machtverhältnissen (Post-)Kolonialismus, Rassismus, Nationalstaaten und globale Arbeitsteilung/Klassenverhältnisse wollten wir eine Auseinandersetzung für Jugendliche ermöglichen. In diesem Sinne prüften wir die Übungen auch darauf, inwieweit sie Machtverhältnisse und die damit einhergehenden Denkmuster eher reproduzierten als diese zu hinterfragen und kritisch zu thematisieren.
- Gesellschaftliche und globale Strukturen sollten gezielter vermittelt und deutlicher herausgearbeitet werden. Insbesondere der historischen Gewordenheit der aktuellen globalen Strukturen im europäischen Kolonialismus sollte deutlicher nachgegangen werden.
- Ebenso sollte die eigene Verstricktheit der Teilnehmer_innen in globale Machtverhältnisse vermittelt werden. Wir wollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern eine Selbstreflexion über diese Verstrickungen und eine Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Privilegien (und gegebenenfalls Diskriminierungserfahrungen) anregen.
- Der Fokus der Betrachtung sollte verschoben werden: Die Perspektive der Auseinandersetzung sollte stärker als bisher weg von der Thematisierung von Verhältnissen in den lateinamerikanischen Gesellschaften, hin zum Blick auf globale Zusammenhänge und vor allem auf die Verhältnisse in unserer eigenen Gesellschaft gelenkt werden. Dabei stellten wir uns einerseits die Frage, wofür und in welcher Form wir auf Lateinamerika Bezug nehmen. Andererseits standen wir vor der Herausforderung, gesellschaftliche Ungleichheiten innerhalb der deutschen Gesellschaft stärker mit einzubeziehen.
- Wir wollten stärker als bisher die betroffenen Menschen im Globalen Süden aber auch in Deutschland als aktiv Handelnde darstellen und insbesondere sozialen Bewegungen und gesellschaftlichen Organisationen eine Stimme geben. Das stellte uns auch vor die schwierige Herausforderung, in unseren Materialien die Menschen für sich selbst sprechen zu lassen und nicht über sie zu sprechen.
- Bei der Erstellung der Materialien wollten wir bewusster und sensibler die unterschiedlichen jugendlichen Zielgruppen der Methoden mitdenken. Das betraf einerseits die unterschiedlichen Positionierungen bezüglich verschiedener Machtverhältnisse (etwa unterschiedliche Erfahrungen mit Rassismus), andererseits das Vorwissen und die Interessen der Teilnehmer_innen.
- Ebenso sollten die Methoden mehr Bezug zur Lebenswelt junger Menschen in Deutschland haben. Aber – so fragten wir uns – können wir Teilnehmer_innen für Fragen und Themen interessieren, zu denen sie bisher meist wenig Zugang hatten?
- Auch sollten die Methoden junge Menschen stärker als bisher zum Aktivwerden einladen und dabei vielfältige Inspirationen auch jenseits von fairem Konsum und Spendensammeln geben. So wollten wir bei ihnen unter anderem Selbstreflexionen anregen, einen kritischen Blick schärfen und zur gesellschaftlichen und politischen Organisation (auch für ihre eigenen Interessen) anregen.
- Nicht zuletzt wollten wir die Reflexionsphasen am Ende der Übungen methodisch vielfältiger gestalten, sodass diese nicht immer in reinen Großgruppen-Diskussionsrunden stattfinden.

EIN FAZIT

In der Summe war dies ein (oft zu) großes Vorhaben. Nicht immer ist es uns gelungen, unseren hohen und vielfältigen Ansprüchen zu genügen. Viele Fragen blieben für uns offen, einige Baustellen unbearbeitet. Sicher haben wir auch Fehler gemacht. Doch wir haben in unserer Arbeit auch gelernt, wie wichtig es ist, Unsicherheiten auszuhalten, auf offene Fragen nicht immer gleich eine Antwort zu haben und zu akzeptieren, dass wir nicht fehlerfrei arbeiten.

In diesem Sinne sehen wir die Neukonzeptionierung unserer Materialien nicht als einen abgeschlossenen Prozess. Auch wenn unsere Arbeit in Form der vorliegenden Werkhefte zu einem feststehenden und guten Ergebnis geführt hat, sind die Auseinandersetzungsprozesse, die uns in unserer Arbeit als Team wie als Einzelne begleitet haben, nicht vorbei. Wir werden fortfahren, unsere Sichtweisen, unser Handeln, unsere Methoden und unsere Bildungsarbeit kritisch zu reflektieren.

Perspektiven aus dem Team

*«Es war ein sehr intensiver und lehrreicher Prozess. Vor allem das Thema Rassismus und postkoloniale Strukturen in der **Entwicklungshilfe** und dem westlichen Bildungssystem haben mich emotional sehr berührt. Ich hätte mir hier noch mehr Zeit für Auseinandersetzungen gewünscht. Nichtsdestotrotz hat mich das Thema so beschäftigt, dass ich es persönlich vertieft und verinnerlicht habe. Ich habe gelernt, mich und die, die um mich herum sind, besser wahrzunehmen. Ich habe mich bei jedem Thema wie Geschichte, Ökonomie, Umwelt und Migration ständig auch mit postkolonialen Strukturen bezüglich globaler Zusammenhänge und mit mir selber beschäftigt. Ich habe versucht, diese Strukturen und Denkmuster selbst zu ändern. Dies erweiterte meinen Horizont enorm. Ich begann meine eigenen Denkmuster zu verändern und damit mein Handeln. Ich habe mich während des Projektes mit den Schwierigkeiten bei der Veränderung der eigenen Gewohnheiten vertraut gemacht und mir ist klarer, dass wir uns alle in einem globalen Prozess befinden.»*

Maria Fernanda (Entwicklerin)

ZIELGRUPPEN

Mit der Neukonzeption des «Fokuscafé Lateinamerika» stellten wir uns (erneut) der Herausforderung, Bildungsmaterialien des machtkritischen Globalen Lernens zu konzipieren, mit denen es gelingen kann, das Interesse junger Menschen im Alter von 14 bis 27 Jahren zu gewinnen – möglichst unabhängig von ihren Kontexten, ihren Fähigkeiten und ihrem individuellen Vorwissen. Dennoch sind wir uns bewusst, dass sich unsere Materialien nicht für jede Zielgruppe eignen.

So sind unsere Materialien nicht für eine inklusive Bildungsarbeit geeignet. Auch eignet sich nicht jede Methode für jede Gruppe, sondern es werden je unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Fähigkeiten vorausgesetzt. Gleichzeitig waren bei der Neukonzeption auch unsere Perspektiven und unser Wissen begrenzt – etwa durch unsere Erfahrungen und gesellschaftlichen Positionierungen. Daher haben wir bestimmte Zielgruppen, ihre Perspektiven und Erfahrungen wahrscheinlich nicht ausreichend mitdenken können. Wir waren zwar insbesondere für die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmer_innen in Bezug auf Rassismus und Migration sensibel, dennoch werden unsere Materialien Leerstellen aufweisen, Machtverhältnisse reproduzieren oder Teilnehmer_innen ausschließen.

Die Übungen der vorliegenden Werkhefte eignen sich also nicht grundsätzlich für jeden Kontext, jede Zielgruppe und jede_n Teilnehmer_in. Sie müssen vor ihrem Einsatz geprüft und umsichtig ausgewählt oder angepasst werden. Als Grundlage für eine solche Entscheidung möchten wir daher alle Anwender_innen unserer Methoden dazu ermutigen, sich vor der Durchführung intensiv mit der Teilnehmer_innen-Gruppe auseinanderzusetzen und diese vor dem Workshop kennenzulernen. Die formulierten «Fallstricke» nach jeder Übung können hierbei ebenso helfen wie folgende Fragen:

- *Mit welcher Zielgruppe wende ich die Methoden an?*
- *Wie kann ein Lebensweltbezug hergestellt werden?*
- *Sprechen die Methoden alle Teilnehmer_innen an?*
Ermöglichen sie es möglichst allen Teilnehmer_innen zu partizipieren?
- *Gibt es unterschiedliche Erfahrungen im Hinblick auf innergesellschaftliche Machtverhältnisse (wie etwa Rassismus, Geschlecht, sozioökonomischen Stand, Migrationserfahrungen), die in dem Workshop berührt werden? Wen spreche ich an und denke ich mit und wen schließe ich aus?*
- *Aus welcher gesellschaftlichen Position heraus führe ich selbst beziehungsweise das Team den Workshop durch?*
- *Wie kann ich verhindern, dass (privilegierte) Teilnehmer_innen über (ihre) Privilegierung und Diskriminierung lernen, während andere durch diese Thematisierung aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen verletzt werden? Was können bestimmte Inhalte bei Teilnehmer_innen auslösen?*
- *Wie reagiere ich in Situationen, wenn Teilnehmer_innen durch Inhalte oder Aussagen verletzt werden?*

Foto: Valentin Franck

DIE ARBEIT MIT DEN WERKHEFTEN – METHODISCHE UND DIDAKTISCHE HINWEISE

Die Werkhefte des «Fokuscafé Lateinamerika» sind in Baukästen und Bausteine untergliedert. **Baukästen** bieten einzelne Übungen für den Einstieg und den Abschluss von Lerneinheiten (etwa Tages-Workshops, Projektwochen oder Unterrichtsreihen). Diese Übungen können je nach Bedarf, Lernzielen, Teilnehmer_innen-Gruppe und Zeit ausgewählt werden. Darüber hinaus bieten die «Übungen zur Vor- und Weiterarbeit» in dieser Handreichung weitere, für alle Werkheftthemen geeignete Übungen zum Einstieg und Abschluss. **Bausteine** sind hingegen in sich geschlossene didaktische Einheiten zu einem konkreten inhaltlichen Aspekt des Werkheft-Themas. Sie bestehen jeweils aus verschiedenen Übungen, die aufeinander abgestimmt sind. Daher ist es sinnvoll, alle Übungen des Bausteins in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen. Die Baukasten-Übungen sowie die Bausteine lassen sich je nach Zeitumfang und Zielsetzung der Lerneinheit beliebig miteinander kombinieren.

Die einzelnen Baukasten-Übungen sowie die Bausteine setzen jeweils unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Fähigkeiten bei den Teilnehmer_innen voraus. Vor der Durchführung sollten die Übungen und Bausteine daher auf ihre Eignung für die jeweilige Gruppe geprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Für eine erste Orientierung gibt es an den einzelnen Übungen in Baukästen sowie an den Bausteinen jeweils **Angaben zum Schwierigkeitsgrad**. In zwei Kategorien haben wir versucht, eine grobe Einordnung aus unserer Perspektive zu geben. Die Kategorie «benötigtes Vorwissen der TN» gibt an, wie viel Wissen (insbesondere zum jeweiligen Thema) bei den Teilnehmer_innen (TN) vor der Durchführung vorhanden sein sollte. Die Kategorie «Komplexität für die TN» beschreibt die Anforderungen der Methode an die Teilnehmer_innen. Das umfasst etwa die Komplexität von Arbeitsaufträgen, die Anforderungen an Transferleistungen und an das Leseverständnis, die Länge der Texte oder auch die Menge an Akteur_innen und inhaltlichen Aspekten, die eine Rolle spielen. Der Schwierigkeitsgrad für die beiden Kategorien wird durch ein bis drei Sterne symbolisiert:

	BENÖTIGTES VORWISSEN DER TN	KOMPLEXITÄT FÜR DIE TN
★ ★ ★	keines	einfach
★ ★ ★	etwas	mittel
★ ★ ★	es hat bereits eine Auseinandersetzung stattgefunden	schwer

Die Angaben zum **Zeitaufwand** in den Übersichtstabellen der Bausteine oder Baukästen und in den Übungsdarstellungen sind Orientierungswerte. Sie können je nach Gruppengröße, Diskussionsfreudigkeit oder auch Arbeitsgeschwindigkeit der Teilnehmer_innen deutlich abweichen. Ebenso dienen die Angaben zur **Gruppengröße** der Orientierung. Die Übungen können vielfach auch mit mehr beziehungsweise weniger Teilnehmer_innen durchgeführt werden – dann muss der dargestellte Übungsablauf entsprechend abgeändert werden. Die Angaben zum benötigten **Team** stellen dar, wie viele Teamer_innen mindestens zur Durchführung der Übung benötigt werden. In allen Übungsdarstellungen werden die Abkürzungen **TN** für Teilnehmer_in(nen) sowie **TM** für Teamer_in(nen) verwendet.

Neben den Werkheften gehört zu dieser Werkheftbox auch eine **Material-DVD**. Bis auf wenige Ausnahmen sind alle Arbeitsmaterialien und Kopiervorlagen, die zur Durchführung der beschriebenen Übungen benötigt werden, dort zu finden. In den Werkheft-Beschreibungen sind alle DVD-Materialien aufgeführt und gekennzeichnet. Zu einigen Materialien stehen auch **offene, bearbeitbare Dateien** zur Verfügung, die an die jeweiligen Teilnehmer_innen angepasst werden können. Gleichzeitig werden zu vielen Übungen noch technische Hilfsmittel (wie etwa Beamer) und Verbrauchsmaterialien (zum Beispiel Moderationsmaterial) benötigt. Diese sind unter **Material** an jeder Übung angegeben. Je nach Gruppe, Räumlichkeiten und Durchführungsgestaltung können die Angaben dort jedoch vom tatsächlichen Bedarf abweichen. Dinge, die normalerweise in Klassen- oder Seminarräumen vorhanden sind (etwa Stühle, Tische oder freie Wände), sind dort nicht aufgeführt.

Zu jeder Übung haben wir in der Übungsdarstellung (Lern-) **Ziele** benannt. Für den Erfolg von Lerneinheiten ist es sinnvoll, sich diese Ziele bei der Planung genau anzusehen, sie gegebenenfalls anzupassen und sie für jede Übung konkret zu formulieren. Ebenso sollten Lernziele für die gesamte Lerneinheit formuliert werden.

Die **Reflexion** am Ende von Übungen oder Bausteinen sollte eingehend vorbereitet und umsichtig durchgeführt werden. Sie ist zentral zur Erreichung der Lernziele der jeweiligen Übungen. Hierfür sollten die Teamer_innen daher im Workshopverlauf ausreichend Zeit einplanen und sich vor der Durchführung konkrete Ziele setzen, die sie innerhalb der Reflexionen erreichen wollen. Die in den Werkheften formulierten Fragen sind entlang der didaktisch aufeinander aufbauenden Ebenen «Gefühle», «Verlauf und Ergebnis», «Bewertung und Transfer» sowie «Handlungsoptionen» strukturiert.

Die sich hieraus ergebende Reihenfolge der Fragen führt die Teilnehmer_innen von ihrem eigenen Erleben zu eigenen Einschätzungen und von dort zu Handlungsideen. Sie sollte daher eingehalten werden. Sollten Teilnehmer_innen im Laufe der Reflexionsrunde mit ihren Antworten in eine nachfolgende Ebene springen, sollten die Teamer_innen sie daher darauf hinweisen, dass entsprechende Aspekte oder Perspektiven noch zu einem späteren Zeitpunkt der Reflexion besprochen werden. Es empfiehlt sich außerdem, die Reflexionsrunden methodisch abwechslungsreich zu gestalten und darauf zu achten, dass alle Teilnehmer_innen zu Wort kommen können. So kann zum Beispiel die erste Frage der Reflexion in einer «Blitzlicht»-Runde beantwortet werden. Das heißt, dass alle Teilnehmer_innen etwa zu der Frage «Wie fandet ihr die Übung?» oder «Wie habt ihr euch während der Übung gefühlt?» kurz zu Wort kommen. So ist die Hemmschwelle, etwas zu sagen, bereits zu Beginn bei allen Teilnehmer_innen gesenkt. Alle Reflexionsfragen sind so formuliert, dass sie möglichst offen sind und nicht bereits eine gewünschte Antwort in sich tragen. Dies sollte auch durch eine offene und nicht-tendenziöse Fragehaltung der Teamer_innen ausgestrahlt werden. Grundsätzlich sind alle Fragen als Anregungen zu verstehen. Sie können je nach Kontext, Zielsetzung und Zielgruppe auch angepasst, ergänzt oder weggelassen werden.

Unsere Werkhefte liefern mit der leicht zugänglichen Darstellung und der Bereitstellung der benötigten Arbeitsmaterialien zwar eine wesentliche Arbeitserleichterung und einen schnelleren Zugang zu den Methoden. Dennoch empfehlen wir den Teamer_innen für eine sinnvolle und erfolgreiche Durchführung eine **eingehende und sorgfältige Vorbereitung** in verschiedenen Bereichen:

- Zur **inhaltlichen Vorbereitung** sollten die Teamer_innen die behandelten Themen, entsprechende Kontroversen und Hintergründe gut durchdrungen haben. Einen Einstieg bieten die einleitenden Texte zu jedem Werkheft und jedem Baustein. Tipps für eine weitere inhaltliche Vorbereitung liefern die Angaben unter **Mehr zum Thema** am Ende jedes Baukastens und Bausteins. Hier finden sich auch Hinweise zu weiteren Methoden sowie zu Filmen und Audios, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema eingesetzt werden können.
- Zur **didaktischen Vorbereitung** sollten neben den zu jeder Übung formulierten Lernzielen und der Darstellung des Ablaufs auch die **Fallstricke** einbezogen werden, die an vielen Übungen angegeben sind. Ausgehend von unseren Erfahrungen und Perspektiven, haben wir hier versucht, mögliche Herausforderungen, Probleme und Einschränkungen der jeweiligen Übung zu benennen. Sicher sind diese nicht vollständig und wir empfehlen daher, sich mit Blick auf den konkreten Anwendungskontext und die Teilnehmer_innen-Gruppe eigene Gedanken hierzu zu machen¹.
- Für eine sinnvolle machtkritische Bildungsarbeit empfehlen wir den Teamer_innen darüber hinaus vor der Durchführung eine eingehende **Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung** (vor allem bezogen auf die in den Übungen thematisierten Machtverhältnisse) und den damit verbundenen (eingeschränkten) Perspektiven sowie Privilegien und Diskriminierungen. Daher empfiehlt es sich, zu Beginn der Durchführung den Teilnehmer_innen die eigene Positionierung innerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen deutlich zu machen.

- Wir empfehlen außerdem, dass die **Zusammensetzung des Teams** unterschiedliche Positionierungen, bezogen auf zentrale gesellschaftliche Machtverhältnisse, abbildet. So wäre es gut, wenn im Team etwa verschiedene Geschlechteridentitäten und/oder Menschen mit unterschiedlichen Privilegierungs- und Diskriminierungserfahrungen bezüglich Rassismus vertreten sind. So kann der Verschiedenheit der Erfahrungen und Positionierungen der Teilnehmer_innen entsprochen und diese besser aufgefangen werden.
- Grundsätzlich ist eine **selbstreflexive und machtkritische Haltung** empfehlenswert, die auch die eigene Machtposition als Teamer_in gegenüber den Teilnehmer_innen kritisch mitdenkt.

¹) Siehe hierzu auch das Kapitel «Zielgruppen».

ÜBUNGEN ZUR VOR- UND WEITERARBEIT

Die folgenden Übungen können themenübergreifend als Vorbereitung, Einstieg, Abschluss oder Nachbereitung einer Lerneinheit (etwa Tagesworkshop, Seminarwoche, Unterrichtseinheit, Projektwoche) durchgeführt werden.

ÜBUNG	KURZBESCHREIBUNG	ZEIT
Was wollen wir machen?	In einem gemeinsamen Prozess entscheiden sich die TN für Inhalte und Methoden der kommenden Lerneinheit. Die TM lernen die Interessen und das Vorwissen der TN kennen und können somit daran anknüpfen.	90 Min.
Weltbilder	Am Beispiel von Weltkarten reflektieren die TN ihr Bild der Welt, erkennen die Begrenztheit der eigenen Perspektive und diskutieren, wie dies mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zusammenhängt.	80 Min.
Alternativen entwickeln	Am Ende einer Lerneinheit identifizieren die TN in einer Zukunftswerkstatt gemeinsam Probleme, entwickeln Utopien sowie Ideen zu Handlungsmöglichkeiten.	120 Min.
Jetzt werden wir selbst aktiv!	Im gegenseitigen Austausch erarbeiten sich die TN eigene, konkrete Handlungsideen. Hierzu lernen sie bestehende Handlungsmöglichkeiten, Initiativen und Aktionen kennen.	180-210 Min.

WAS WOLLEN WIR MACHEN?

Methode: Diskussionsgruppen

Zeitaufwand: 90 Minuten

Gruppengröße: beliebig

Raum, Aufbau: großer freier Raum

Material: Plakatpapier, Moderationskarten, Marker, MP3-Player/Audiogerät inklusive Lautsprecher, Klebepunkte

Arbeitsmaterial auf der DVD: -

Team: 1 TM

benötigtes Vorwissen der TN: ★★

Komplexität für die TN: ★★

ZIELE

Die TN formulieren ihre Interessen und entscheiden gemeinsam über Inhalte und Methoden der kommenden Lerneinheit. Sie erproben, eine Konsens-Entscheidung zu treffen und dabei verschiedene Interessen und Bedürfnisse aufeinander abzustimmen. Die TM erfahren etwas über das Vorwissen und die Interessen der TN und können danach die Lerneinheit besser planen.

INHALT UND ABLAUF

Diese Übung dient dazu, die TN im Voraus in die Themenfindung für eine kommende Lerneinheit mit einzubeziehen. Den TN wird dabei ein Oberthema (zum Beispiel «Klimawandel und Umweltkonflikte») vorgegeben, während sie das konkrete Thema (etwa «Agrartreibstoffe») gemeinsam auswählen können. Gleichzeitig wird das Vorwissen der TN bezüglich des Themas deutlich.

Vor der Übung bereitet der_die TM verschiedene Plakate vor, die die zur Auswahl stehenden Unterthemen vorstellen. Hierzu können zum Beispiel Bilder oder andere Arbeitsma-

terialien der jeweiligen Übungen und Bausteine verwendet werden. Hierdurch sollen die TN einen ersten Überblick über Inhalte und Methoden des jeweiligen Unterthemas erhalten. Auf den Plakaten sollte ausreichend Platz für Kommentare der TN vorhanden sein. Unmittelbar vor der Übung werden außerdem Stuhlgruppen mit jeweils drei Stühlen im Raum verteilt (die Gesamtzahl der Stühle sollte der TN Zahl entsprechen; bei kleineren Gruppen besser zwei, bei größeren Gruppen vier Stühle pro Gruppe). An jeder Stuhlgruppe werden ein Marker und Moderationskarten bereitgelegt.

Zu Beginn der Übung wird Musik abgespielt und die TN werden gebeten, sich frei im Raum zu bewegen. Wenn die Musik stoppt, setzen sich die TN jeweils in die ihnen am nächsten liegende Stuhlgruppe. Anschließend liest der_die TM eine der unten aufgeführten Impulsfragen vor. Diese sollen die Kleingruppen nun diskutieren und dabei wichtige Schlagworte auf Moderationskarten festhalten. Nach etwa drei Minuten beendet der_die TM die Diskussion. Die Moderationskarten werden eingesammelt und es wird erneut Musik eingespielt, zu der sich die TN im Raum frei bewegen. Es finden insgesamt drei Runden mit folgenden Impulsfragen statt:

- Wenn ich den Begriff [Oberthema einfügen] höre, denke ich an....
- Spielt das Thema [Oberthema einfügen] in meinem Alltag eine Rolle? Wenn ja, welche? Wenn nein, warum nicht?
- Was interessiert mich am Thema [Oberthema einfügen] besonders?

Nach den drei Runden kommen die TN im Stuhlkreis zusammen. Der_Die TM hängt die Moderationskarten auf. Die Schlagworte werden laut vorgelesen und gegebenenfalls durch Nachfragen der TN und des_der TM konkretisiert. Anhand der Ergebnisse lässt sich herausfinden, welches Vorwissen und welche Interessen die TN bezüglich des Oberthemas haben.

In einem nächsten Schritt geht es um die gemeinsame Entscheidung für das Unterthema der kommenden Lerneinheit.

Hierzu werden mit den vorher erstellten Plakaten verschiedene Stationen aufgebaut. Jedes Plakat wird auf einem Tisch präsentiert. Dort werden auch Marker bereitgelegt. Die TN werden nun eingeladen, durch den Raum zu gehen und sich die Stationen anzusehen. Sie sollen auf den jeweiligen Plakaten kommentieren, was sie besonders an dem jeweiligen Thema interessiert.

Nachdem die TN sich alle Stationen angeschaut haben, wählen sie mithilfe eines Klebepunktes, den sie auf das entsprechende Plakat kleben, das Thema, das sie am meisten interessiert. Im Anschluss wird das Ergebnis der Thementische von den TN im Plenum gemeinsam begutachtet und – moderiert durch den die TM – versucht, einen Konsens zu finden. Für die Konsensfindung sollte ausreichend Zeit eingeplant werden. Je nach Länge der kommenden Lerneinheit können von der Gruppe ein oder mehrere Schwerpunktthemen gewählt und miteinander kombiniert werden.

WELTBILDER

Methode: Quiz

Zeitaufwand: 80 Minuten

Gruppengröße: beliebig

Raum, Aufbau: Stuhlkreis

Material: Plakatpapier, Marker, Moderationskarten, verschiedene Weltkarten (siehe Hinweise in der Darstellung des Ablaufs)

Arbeitsmaterial auf der DVD: Arbeitsblatt

Team: 1 TM

benötigtes Vorwissen der TN: ★★★

Komplexität für die TN: ★★★

ZIELE

Die TN setzen sich mit verschiedenen *Weltkarten*-Projektionen sowie den damit einhergehenden Verzerrungen und Prägungen unseres Weltbildes auseinander. Sie lernen, dass Weltkarten, die auch ihr Bild von der Welt beeinflussen, von historischen Entwicklungen und Machtverhältnissen geprägt sind. Hieran reflektieren sie unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und die Begrenztheit der eigenen Perspektive.

INHALT

Karten sind nie einfache Abbilder der Realität. Welche Karte mit welcher Verzerrung und welcher Ausrichtung gewählt wird, hat Einfluss darauf, welches Bild der Welt wir uns machen (mehr dazu unter dem Glossareintrag «Weltkarten»). Die Übung thematisiert verschiedene Weltkarten-Projektionen und die Bilder der Welt, die hierdurch entstehen. Zunächst beschäftigen sich die TN in einem Quiz mit den Größenverhältnissen von Ländern und Kontinenten. Als Grundlage nutzen sie hierbei die weit verbreitete Mercator-Projektion, die nicht flächentreu ist, sodass Größenproportionen zwischen verschiedenen Kontinenten und Ländern nicht richtig dargestellt werden. Es kommt insofern meist zu falschen Antworten und Irritationen. Anschließend setzen sich die TN mit anderen Weltkarten-Projektionen und Darstellungsformen auseinander und erfahren deren Hintergründe. Die Übung bietet eine Möglichkeit, sich an einem konkreten Beispiel mit den Verzerrungen und Prägungen des eigenen Weltbildes zu beschäftigen. Dabei setzen sich die TN auch mit dem unhinterfragten Eurozentrismus und der (Definitions-)Macht des *Globalen Nordens* sowie ihrer historischen Gewordenheit im Kolonialismus auseinander. Die Übung ist eine Gelegenheit,

sich exemplarisch über eigene Prägungen durch gesellschaftliche Dominanzverhältnisse bewusst zu werden. Im besten Fall verunsichert sie, weil bisher unhinterfragte Selbstverständlichkeiten ins Wanken kommen.

Konzept und Idee der Übung stammen von Annette Kübler.¹

ABLAUF

Zum Einstieg in die Übung erhalten alle TN ein Arbeitsblatt (DVD). Dieses sollen sie einzeln oder in Zweiergruppen bearbeiten, wobei sie zu Beginn darauf hingewiesen werden, dass die Arbeitsblätter später nicht eingesammelt werden. Falls die Frage gestellt wird, ob die abgebildete Karte «richtig» sei, wird diese Frage nicht beantwortet, sondern darauf verwiesen, dass dies später geklärt wird. Es kann auch bereits eine Weltkarte in Mercator-Projektion im Raum aufgehängt werden.

Sind alle TN fertig, werden die Schätzungen zu den einzelnen Fragen auf einem Plakat zusammengetragen. Außerdem fragt der die TM, ob während des Ausfüllens Fragen oder Irritationen entstanden sind. Diese werden in Stichworten auf Moderationskarten gesammelt. Nun werden im Raum Weltkarten in Mercator-, Peters- und Winkel-Tripel-Projektion sowie mit Südausrichtung und/oder einem anderen Kontinent als Europa im Zentrum ausgelegt². Die Gruppe kann sich diese nun mit ausreichend Zeit anschauen. Dabei soll sie ihre Arbeitsblätter mitnehmen und mit den Darstellungen auf den Karten vergleichen. Dann kommt sie im Plenum zusammen. Nun wird das Quiz aufgelöst, indem die richtigen Antworten auf ein Plakat geschrieben werden:

Antwort Frage 1:

- Norden: 49 Millionen Quadratkilometer
- Süden: 100 Millionen Quadratkilometer

Antwort Frage 2:

- Europa: 1 (9,7 Millionen Quadratkilometer)
- Afrika: 3 (30 Millionen Quadratkilometer)

Antwort Frage 3:

- Grönland: 1 (2,3 Millionen Quadratkilometer)
- China: 4 (9,5 Millionen Quadratkilometer)

Antwort Frage 4:

- Nordamerika: 4 (24 Millionen Quadratkilometer)
- Afrika: 5 (30 Millionen Quadratkilometer)

Im Anschluss werden die TN gefragt, ob sie etwas zu den verschiedenen Kartendarstellungen wissen. Dann gibt der die TM anhand des Glossareintrags zu «Weltkarten» einen kurzen Input zu den Karten und den verschiedenen Projektionen. Alternativ können auch kleine Infocettel gestaltet werden, die während der Betrachtung der Weltkarten nach einiger Zeit zu den entsprechenden Karten gelegt werden. Anschließend werden Fragen und Gedanken ausgetauscht.

1) Die Übung «Unser Weltbild – mit Quiz» von Annette Kübler findet sich hier: www.annette-kuebler.de/veroeffentl/weltbild-quiz. Mit freundlicher Genehmigung haben wir die Übung gekürzt und modifiziert übernommen. Weitergehende Anregungen, wie mit der Übung ein Prozess angestoßen werden kann, in dem eigene Privilegien und daraus resultierende Dominanzgefühle gesehen und benannt werden, sind hier zu finden: Annette Kübler, *Methode Weltbilder*, in: Diakonie Württemberg (Hg.), *Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit*, Stuttgart 2014, S. 28-31 – www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Supervisoren/Dateien/MG_Rassismus_AntiBias.pdf; Ausführliche Darstellung der Einsatzmöglichkeiten in: Annette Kübler, «Warum hängt die Weltkarte falsch herum?», in: Anti-Bias-Netz (Hg.), *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*, Freiburg 2015.

2) Sollten keine entsprechenden Karten vorhanden sein, findet man im Internet Weltkarten mit verschiedenen Projektionen. Bei *Bildung trifft Entwicklung* kann die Weltkarte «Perspektiven wechseln» bestellt werden, die die Welt in Peters-Projektion darstellt und sowohl in Nord- wie auch in Südausrichtung verwendet werden kann – www.bildung-trifft-entwicklung.de/didaktische-materialien.html.

REFLEXION

Anschließend diskutiert die Gruppe in rund 30 Minuten anhand folgender Fragen. Dabei ist es wichtig, eine offene Lernatmosphäre zu schaffen, in der das eigene Nichtwissen und die Möglichkeit des Lernens durch Verunsicherung thematisiert werden können:

Gefühle

- Welche Gefühle und Gedanken hattet ihr bei der Übung?

Verlauf und Ergebnis

- Wo wart ihr euch beim Ausfüllen sicher?
- Was hat euch beim Ausfüllen der Arbeitsblätter verunsichert?
- Welche Empfindungen und Eindrücke hattet ihr, als ihr euch die verschiedenen Weltkarten angesehen habt?
- Welche Weltkarten-Darstellungen kanntet ihr bereits? Welche waren euch neu?
- War euch bekannt, dass Weltkarten die Erde und ihre Größenverhältnisse und Formen nicht richtig abbilden? Was denkt ihr dazu?
- War euch bekannt, dass man die Welt auch ganz anders darstellen kann, als ihr es gewohnt seid? Was denkt ihr dazu?

Bewertung und Transfer

- Was denkt ihr, woran es liegt, dass eure Kenntnisse zu Weltkarten und ihrer Darstellung (mehrheitlich) so waren, wie gerade dargestellt?
- Was denkt ihr dazu, dass die bekannte Darstellungsart der Weltkarte und damit das gängige Bild der Welt vor allem in Europa festgelegt wurden? Welche historischen und aktuellen Gründe seht ihr hierfür?
- Was sind für euch die Vor- und Nachteile der verschiedenen Projektionen und Darstellungsformen der Erde?
- Welche Art der Darstellung findet ihr für eine Weltkarte am besten? Was würde wohl jemand aus Lateinamerika oder einem anderen Teil der Welt besser finden?
- Habt ihr das Gefühl, euer Bild von der Welt hat sich nun verändert? Verspürt ihr diesbezüglich eher Verunsicherung oder ein gutes Gefühl?
- Gäbe es auch anderes unhinterfragtes Wissen oder unhinterfragte Annahmen, die ihr gerne mal prüfen und hinterfragen würdet?
- Was braucht es dafür, das eigene Wissen und die eigenen unhinterfragten Annahmen zu hinterfragen? Wie und wo lernen wir das?

Handlungsoptionen

- Was könntet ihr tun, damit ihr und andere ein vielfältigeres Bild der Welt habt/haben?
- Was könnt ihr tun, um euer Wissen und eure Annahmen zu hinterfragen?

ALTERNATIVEN ENTWICKELN

Methode: Zukunftswerkstatt

Zeitaufwand: 120 Minuten

Gruppengröße: beliebig

Raum, Aufbau: Gruppentische, Stuhlkreis

Material: Plakatpapier, Marker

Arbeitsmaterial auf der DVD: -

Team: 1-2 TM

benötigtes Vorwissen der TN: ★★★

Komplexität für die TN: ★★★

ZIELE

Die TN identifizieren gesellschaftliche Probleme, die sie nach dem vorhergehenden inhaltlichen Auseinandersetzungsprozess stark beschäftigen, und entwickeln hieraus eine gesellschaftliche Utopie, aus der sie anschließend mögliche Optionen für ihr Handeln ableiten.

INHALT

Die Übungen des «Fokuscafé Lateinamerika» thematisieren vielfach gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Probleme, decken Ungerechtigkeiten auf und weisen auf politische Missstände hin. Doch wie und wo können wir ansetzen, um einen Beitrag zu einer gerechten und nachhaltigen Welt zu leisten? Wie wünschen wir uns das Zusammenleben? Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir? Diese Übung soll die Fantasie der TN anregen, um Handlungsansätze für die Bewältigung von Problemen und Ungleichheiten weltweit oder auch im eigenen Umfeld zu entwickeln. Sie kann nach einem inhaltlichen Auseinandersetzungsprozess mit den Themen der anderen Werkhefte durchgeführt werden. Wegen ihrer Länge und der intensiven Auseinandersetzung wird empfohlen, die Übung nicht am Ende eines langen Tages der inhaltlichen Auseinandersetzung durchzuführen. Stattdessen sollte hierfür ein eigener Termin zur Verfügung stehen oder sie sollte im Zuge längerer gemeinsamer Auseinandersetzungsprozesse eingesetzt werden (etwa in einer Projekt- oder Seminarwoche, einer Schul-AG oder Jugendgruppe).

ABLAUF

Es werden Kleingruppen mit maximal 6 TN gebildet, die sich jeweils an einem Tisch zusammenfinden. Nun folgen drei verschiedene Phasen. Für die einzelnen Phasen kann bei entsprechenden zeitlichen Ressourcen auch mehr Zeit als angegeben eingeplant werden.

1. Phase: Die Situation – eine Bestandsaufnahme (20 Minuten)

In der 1. Phase erfolgt eine Bestandsaufnahme der Probleme und Missstände. Hierzu erhält jede Kleingruppe ein Plakat, auf dem in der Mitte steht: «Die Situation – eine Bestandsaufnahme: Identifiziert die Probleme. Was läuft schief?» Ausgehend von dem vorher Behandelten sammeln die TN nun Probleme und benennen, was ihrer Meinung nach falsch läuft. Diese Aspekte halten sie in Schlagwörtern auf dem Plakat fest.

2. Phase: Die Utopie (30 Minuten)

In der 2. Phase gehen die TN dazu über, eine Utopie zu entwickeln. Hierzu bekommt jede Kleingruppe ein neues Plakat, auf dem in der Mitte steht: «Die Utopie: Wie sollte es sein? Was wünschen wir uns?» Die TN sollen nun Ideen entwickeln,

ohne sich weiter Gedanken über die politischen Zwänge oder die Realisierbarkeit ihrer Ideen zu machen. Es darf fantasiert und eine Traumwelt geschaffen werden. Ihre Ideen halten die Kleingruppen wieder auf dem Plakat fest.

3. Phase: Die Umsetzung (30 Minuten)

In der 3. Phase überlegen die TN, welche konkreten Schritte sie unternehmen können, um von der Bestandsaufnahme der Probleme (1. Phase) näher in Richtung Utopie (2. Phase) zu gelangen. Hierzu erhält jede Kleingruppe ein Plakat mit folgendem Satz: «Die Umsetzung: Was können wir tun? Wie können wir aktiv werden? Mit welchen Schritten kommen wir von der Bestandsaufnahme zur Utopie?»

Falls die TN in dieser Phase wenige Ideen haben, kann der TM die Diskussion mit folgenden Impulsfragen anregen:

- Was können wir (in unserem Alltag) tun?
- Wo seht ihr Möglichkeiten, euch einzubringen?
- Was müsste sich in Deutschland/Europa/Lateinamerika/global ändern?
- Meint ihr, dass die dargestellten Probleme allein in Deutschland/Lateinamerika gelöst werden können?
- Was wünscht ihr euch von Politiker_innen?
Was würdet ihr von Wirtschaftsvertreter_innen fordern? Was von anderen Menschen?
- Wie könntet ihr euren Forderungen Gehör verschaffen?

4. Phase: Präsentation (30 Minuten)

Wenn die Kleingruppen fertig sind, stellen sie nacheinander ihre Plakate im Plenum vor. Wenn es viele Kleingruppen gab, kann auch jeweils nur das Plakat aus der 3. Phase vorgestellt werden. Abschließend werden die von den Gruppen vorgestellten Handlungsoptionen aus den Plakaten der 3. Phase noch einmal mit der Gesamtgruppe diskutiert. Es können auch gemeinsame konkrete Aktionen verabredet werden.

JETZT WERDEN WIR SELBST AKTIV!

Methode: (Kleingruppen-)Austausch und Stationenlernen

Zeitaufwand: 180-210 Minuten

Gruppengröße: beliebig

Raum, Aufbau: Kleingruppen, Stuhlkreis, Info-Stationen

Material: Moderationskarten, Klebeband, MP3-Player/Audiogerät inklusive Lautsprecher, Plakatpapier, Marker, Klebestifte, Info-Materialien und ggf. Computer/Laptop für die Info-Stationen

Arbeitsmaterial auf der DVD: Anregungen für die Info-Stationen, Aufgabenstellung

Team: 1-2 TM

benötigtes Vorwissen der TN: ★★

Komplexität für die TN: ★★

ZIELE

Die TN lernen bestehende Handlungsmöglichkeiten, Initiativen und Aktionen kennen. Sie entwickeln aus ihren Erfahrungen während der bisherigen Lerneinheit eigene, konkrete Handlungsideen.

INHALT

In dieser Übung erarbeiten sich die TN im gegenseitigen Austausch eigene, konkrete Handlungsideen. Hierzu lernen sie bestehende Handlungsmöglichkeiten, Initiativen und Aktionen kennen – insbesondere solche, die aus ihrem eigenen Umfeld stammen und/oder von Jugendlichen getragen werden.

Diese Übung sollte nach einem inhaltlichen Auseinandersetzungsprozess mit einem Thema der anderen Werkhefte durchgeführt werden. Wegen ihrer Länge und der intensiven Auseinandersetzung wird empfohlen, die Übung nicht am Ende eines langen Tages der inhaltlichen Auseinandersetzung durchzuführen. Stattdessen sollte hierfür ein eigener Termin zur Verfügung stehen oder sie sollte im Zuge längerer gemeinsamer Auseinandersetzungsprozesse eingesetzt werden (etwa in einer Projekt- oder Seminarwoche, einer Schul-AG oder Jugendgruppe).

ABLAUF

Für die Vorbereitung der Übung ist viel Zeit notwendig. Für die 2. Phase müssen Info-Stationen erstellt werden. Diese Stationen sollten jeweils Informationen zu einer Handlungsmöglichkeit, Initiative, Aktion oder Ähnlichem bereitstellen, die zu den Themen des bisherigen Workshops sowie zur Lebenswirklichkeit der TN passen und (mehrheitlich) von Jugendlichen getragen werden. Die Handlungsmöglichkeiten, Initiativen oder Aktionen sollten an die Gruppe angepasst werden. Auf der DVD findet sich ein Dokument mit konkreten Anregungen. Die TM können weitere Beispiele für Stationen recherchieren, insbesondere aus der näheren Umgebung oder der Stadt der TN. Es sollte pro drei TN je eine Station erstellt werden. Die Info-Stationen können mithilfe unterschiedlicher Medien über die jeweilige Handlungsmöglichkeit/Initiative/Aktion informieren. Es können etwa kurze Info-Texte oder Artikel, Zitate, Videos, Flyer, Plakate, Fotos, Websites und so weiter bereitgestellt werden. Bei der Auswahl ist zu beachten, dass eine gewisse Vielfalt innerhalb und zwischen den einzelnen Stationen sinnvoll ist und dass die benötigte Zeit an den einzelnen Stationen in etwa gleich lang sein sollte.

In der 1. Phase (60 Minuten) ermittelt die Gruppe in einem mehrschrittigen Prozess, zu welchen Problemen oder in wel-

chen Handlungsfeldern sie gerne aktiv werden würde. Im 1. Schritt beantwortet zunächst jede_r TN in fünf Minuten für sich selbst die Frage «Was war für dich das Wichtigste, das du heute im Workshop erfahren hast?». Ihre Antworten notieren die TN in zwei bis drei Stichworten auf eine Moderationskarte. Im 2. Schritt finden sich jeweils zwei TN mit ähnlichen Antworten zusammen, indem alle TN ihre Antwortkarte aus dem 1. Schritt vor sich halten und durch den Raum gehen. Haben sich zwei TN gefunden, die eine ähnliche Antwort haben, setzen sie sich zusammen und diskutieren in zehn Minuten folgende Fragen: «Welche Erfahrung oder Information hat euch besonders berührt, erschrocken oder wütend gemacht und warum?» Ihre Antworten notieren sich die Zweiergruppen auf Moderationskarten. Im 3. Schritt vereinen sich jeweils zwei Zweierteams, die nahe beieinander sitzen, zu einem Viererteam. In 15-20 Minuten tauschen sie sich nun zunächst anhand ihrer Moderationskarten über ihre Antworten aus den beiden vorhergehenden Schritten aus und diskutieren anschließend die Frage «Gibt es etwas bei den Themen unseres Workshops, das ihr gerne ändern würdet? Was wäre das?» Ihre Antworten notieren sie auf Moderationskarten.

Im 4. Schritt werden nun die Antworten aus dem 3. Schritt in der Gesamtgruppe gesammelt, geclustert und diskutiert. Dazu kommen alle TN in einem Stuhlkreis zusammen. Die Kleingruppen aus dem 3. Schritt präsentieren nacheinander ihre Antworten und legen/hängen diese für alle sichtbar hin. Die TM bitten dabei darum, ähnliche Antworten nebeneinander zu legen/hängen. Anschließend schaut sich die Gesamtgruppe die Sammlung gemeinsam an und diskutiert folgende Fragen:

- Was denkt ihr zu der Zusammenstellung?
Fällt euch etwas auf?
- Welche Aspekte würden viele in der Gruppe gerne ändern?
- Welche Möglichkeiten seht ihr für euch als Einzelne oder als Gruppe, diese Veränderungen zu erreichen?
Was wären erste Schritte?
- Welche Schwierigkeiten seht ihr dabei? Warum?
- Habt ihr Ideen, wie diese Schwierigkeiten abgeschwächt oder umgangen werden könnten?
- Warum wirkt es oft so, dass wir nicht viel machen/ändern können? Wie ließe sich dieser Eindruck ändern?

In der 2. **Phase** (60-90 Minuten) setzen sich die TN nun damit auseinander, welche Handlungsideen, Initiativen und Aktionen es zu den im Workshop behandelten Themen bereits gibt. Dazu werden die vor der Übung vorbereiteten Info-Stationen im Raum aufgebaut. Vor jede Station werden drei Stühle aufgestellt. Die TM erläutern den Ablauf. Anschließend bewegen sich die TN bei Musik frei im Raum. Sobald die Musik endet, finden sich immer drei TN bei einer Station ein. Hier setzen sie sich mit den Materialien und Informationen auseinander. Nach einer festgelegten Zeit (je nach geschätztem Zeitbedarf für die Auseinandersetzung an den Stationen) geben die TM ein Zeichen und die TN bewegen sich erneut zu Musik im Raum. Wird die Musik ausgeschaltet, sucht sich jede_r TN eine neue Station. Dabei sollte von den TM zu Beginn darauf hingewiesen werden, dass sich immer neue TN-Konstellationen vor den Stationen zusammenfinden sollten. Die Anzahl der Stationswechsel kann der zur Verfügung stehenden Zeit angepasst werden.

Im Anschluss finden sich alle TN für eine auswertende Diskussion zusammen. Hierzu bieten sich folgende Fragen an:

- Welche Station hat euch besonders beeindruckt und warum?
- Bei was könntet ihr euch vorstellen mitzumachen oder es selbst umzusetzen?
- Glaubt ihr, dass die Aktivitäten/Initiativen, die ihr kennengelernt habt, gesellschaftliche Veränderungen bewirken können? Wie und in welche Richtung? Für wen?

Mit diesen Anregungen geht es nun in die 3. **Phase** (60 Minuten), in der die Gruppe eigene Handlungsideen erarbeitet. Hierzu finden sich die Vierergruppen aus dem 3. Schritt der 1. Phase wieder zusammen. Ihnen wird jeweils ein Handout mit der Aufgabenstellung (DVD) sowie ein Plakat, Marker, Moderationskarten und ein Klebestift zur Verfügung gestellt. Mit der Aufgabe, eigene Handlungsideen zu entwickeln, setzen sie sich nun 30 Minuten auseinander und halten ihre Ergebnisse auf dem Plakat fest. Anschließend stellen alle Vierergruppen ihre Ideen mithilfe des Plakats kurz der Gesamtgruppe vor, bevor abschließend gemeinsam folgende Fragen diskutiert werden:

- Habt ihr nun immer noch den Eindruck, nichts machen/ändern zu können? Warum?
- Gab es eine Idee, die euch besonders gut gefallen hat? Warum?
- Welche Idee könntet ihr euch vorstellen umzusetzen?

Nun ist die Gruppe in ihrem Auseinandersetzungsprozess idealerweise so weit gekommen, dass sie eine oder mehrere Ideen umsetzen könnte. Sollte die Gruppe wirklich etwas umsetzen wollen und können, könnte sich nun eine 4. **Phase** anschließen, für die zusätzliche Zeit eingeplant werden muss. In dieser wird zunächst gemeinsam ermittelt, welche Idee(n) die Gesamtgruppe oder Teile der Gruppe umsetzen wollen. Dazu können die vorher vorgestellten Ideen herangezogen werden. In Kleingruppen oder als Gesamtgruppe wird nun ein Plan für das weitere Vorgehen erstellt.³ Anschließend kann die Gruppe oder eine Teil-Gruppe ihre Idee umsetzen.

FALLSTRICKE

Die Übung soll Motivation und Handlungsideen zur Veränderung bestehender gesellschaftlicher Probleme und Strukturen wecken. Diese müssen aus den TN selbst entstehen. Daher ist die Auseinandersetzung in dieser Übung ein offener Prozess. Die TM müssen die Gruppe, die einzelnen TN sowie die entstehenden Dynamiken im Blick haben und gegebenenfalls den Übungsverlauf daran anpassen. Sie sollten vermeiden, den TN eigene Ziele oder Ideen aufzudrängen.

Diese Übung kann auch Demotivation und gefühlte Handlungsunfähigkeit zutage fördern. Bei einzelnen TN oder einer Mehrheit der Gruppe kann die Haltung «Wir können ja eh nichts ändern» vorherrschen. Sollte dies der Fall sein, ist es ratsam, dass die TM dies mit der Gruppe thematisieren, auch eigene Zweifel und Schwierigkeiten sichtbar machen und (strukturelle) Ursachen für solche Wahrnehmungen und Haltungen ansprechen.

3) Für diesen Prozess eignet sich die Broschüre «Werde Aktivist*in!», herausgegeben von der BUNDjugend NRW und dem Eine Welt Netz NRW – www.einfachganzanders.de



Dieses Glossar wurde in Kooperation mit dem Wuppertaler Verein *KiTma*¹ entwickelt.

Die hier dargestellten Begriffe werden in den Werkheften und in dieser Handreichung in folgender Weise gekennzeichnet: *Indigene*, *Globaler Norden* und so weiter.

INDIGEN, INDIGENE

Das Wort ist ein Oberbegriff, der zur (Selbst-)Bezeichnung bestimmter Bevölkerungsgruppen und ihrer Angehörigen genutzt wird. Für die Anwendung dieser Bezeichnung sind laut der verbreiteten Definition der *Vereinten Nationen* folgende vier Kriterien wichtig, die jedoch nicht immer in gleicher Weise und vollständig zutreffen müssen: (1.) Indigene Bevölkerungsgruppen sind Nachkommen einer Bevölkerung, die vor einer Invasion und Kolonisierung oder vor einer Staatsgründung durch andere Bevölkerungsgruppen in einem Gebiet lebten. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Bevölkerung schon immer in diesem Gebiet gelebt haben muss. Meist besitzen sie jedoch eine enge Bindung zu diesem Gebiet, die auch spirituelle Dimensionen umfasst. (2.) Indigene Bevölkerungsgruppen erfuhren und/oder erfahren als Gruppe Marginalisierung, Diskriminierung, Ausbeutung, Enteignung, Vertreibung, Gewalt und/oder Massenmord. Diese Erfahrungen bestimmen das politische Selbstverständnis der Bevölkerungsgruppe grundlegend. (3.) Indigene Bevölkerungsgruppen verstehen sich selbst als eigenständige, zusammenhängende Gruppe oder Gemeinschaft und bezeichnen sich selbst als indigen. (4.) Indigene Bevölkerungsgruppen manifestieren diese Eigenständigkeit und Zusammengehörigkeit durch eigene soziale und politische Institutionen sowie eigene gesellschaftliche Formen (Sprache, Religion, Formen der Gesellschaftsorganisation und des Wirtschaftens), die sich deutlich von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Hierin zeigt sich auch der kollektive Charakter des Begriffs indigen: Indigene Bevölkerungsgruppen sind Gesellschaften, nicht eine bloße Ansammlung von Einzelpersonen.

Die Bezeichnungen Indigene und indigen sind politische Begriffe.² Sie werden vor allem im Kontext politischer Kämpfe um Selbstbestimmung und gegen Marginalisierung sowie im Kontext der durch die *Vereinten Nationen* definierten Kollektivrechte³ verwendet. Sie sind anderen, aus kolonialen Traditionen stammenden Bezeichnungen vorzuziehen, da diese im Kontext von Gewalt, Ausbeutung und Fremdbezeichnung entstanden sind und bis heute Ausdruck dieser gewaltvollen Verhältnisse bleiben.

Dennoch ist auch die Verwendung der Begriffe indigen und Indigene in zweierlei Hinsicht problematisch. Erstens führen sie als Oberbegriffe schnell zu verallgemeinernden Zuschrei-

bungen jenseits der oben beschriebenen breiten Definition. Dabei sind indigene Bevölkerungsgruppen sowie ihre einzelnen Mitglieder sehr verschieden und vielfältig. Sowohl als Bevölkerungsgruppen als auch als Individuen lassen sie sich nicht auf das Attribut indigen reduzieren. Ebenso wenig lassen sich daraus weitergehende, stereotype Eigenschaften über indigene Bevölkerungsgruppen und ihre Mitglieder ableiten. In Fortschreibung kolonialer und rassistischer Stereotype rufen zweitens auch diese Begriffe bei vielen nicht-indigenen Menschen romantisierende und abwertende Bilder von indigenen Menschen und ihrer Lebensweise hervor – so etwa Naturverbundenheit, Rückständigkeit oder Einfachheit.

ENTWICKLUNG, ENTWICKLUNGSKRITIK

Das Konzept Entwicklung ist auf globaler Ebene eine der wirkmächtigsten Denkfiguren des 20. Jahrhunderts. Entstanden ist es im *Globalen Norden*, von dessen Akteur_innen es global durchgesetzt wurde. Dieses Konzept geht von einer weltweit gültigen, einheitlichen Messgröße aus. Mit dieser lasse sich der Status von Nationalstaaten feststellen und entlang der Kategorien «entwickelt» und «unterentwickelt» bewerten. Grundlage hierfür ist die Annahme, dass die historischen Prozesse sozialen Wandels in Westeuropa und Nordamerika als menschheitsgeschichtlicher Fortschritt zu sehen sind. Diese Prozesse und die dadurch entstandenen gesellschaftlichen Verhältnisse werden als positiv und erstrebenswert gesetzt und zur Orientierungsgröße für alle Gesellschaften weltweit gemacht.

Diese Auffassung des Konzepts Entwicklung sowie die damit einhergehende Praxis wird aus verschiedenen Richtungen grundsätzlich kritisiert. Darunter sind *postkoloniale* und rassistuskritische Perspektiven, aber auch ökologische, kapitalismuskritische und feministische Kritiken. Sie heben hervor, dass Entwicklung kein neutraler oder universeller Maßstab zur Bewertung sozioökonomischer Zustände und Prozesse von Gesellschaften ist. Sie verweisen stattdessen einerseits darauf, dass das Konzept Entwicklung eurozentrisch ist. Andererseits kritisieren sie, dass es aufgrund von globalen und innergesellschaftlichen Machtverhältnissen entstanden ist, die es darüber hinaus legitimiert und fortschreibt. Diese Standpunkte begründen sie mit einer Kritik an verschiedenen Aspekten des Entwicklungskonzepts:

(1.) Das heute vorherrschende Entwicklungskonzept ist in der Zeit der Aufklärung und des aufkommenden kolonialen Rassismus in Europa entstanden. Dieses Konzept hierarchisierte von Europa aus die Weltregionen und ihre Bewohner_innen. In der so entstandenen Hierarchie bildeten Europa und *Weißer* Menschen die Spitze – und innerhalb dieser Spitze standen wiederum (groß)bürgerliche Männer am weitesten oben. Ebenso wurde aus dem diesem Konzept innewohnenden, rassistischen Überlegenheitsdenken abgeleitet, dass Weiße Europäer_innen (vor allem bürgerliche Männer) die Aufgabe haben, den Rest der Welt nach eigenen Vorstellungen zu entwickeln. Das Konzept Entwicklung legitimierte damit koloniale Invasion, Ausbeutung, Versklavung und Gewalt. Diese waren wiederum ein zentraler Motor für die kapitalistische Industrialisierung des Globalen Nordens.

(2.) Bis heute dient das Konzept der Entwicklung dazu, die Welt aus der Perspektive und den Interessen des Globalen Nordens zu bewerten, zu hierarchisieren und umzugestalten. Dies geschieht auf Grundlage der eingangs geschilderten Annahmen. Als ideale Norm der Entwicklung werden demnach die Länder des Globalen Nordens gesetzt. Andere Gesellschaften hingegen werden als defizitäre, rückständige Problemfälle definiert, die der Entwicklung bedürfen – die wiederum nur durch Hilfe so-

1) *KiTma - Strength & Knowledge* ist ein von jungen Akademiker_innen gegründeter Verein, welcher sich auf wissenschaftlicher Basis insbesondere mit den Themen Migration, Rassismus und Globalisierung auseinandersetzt. Ziel des Vereins ist es, mithilfe von Workshops und Vorträgen seine Erkenntnisse zu vermitteln und interkulturell zu sensibilisieren. Viele seiner Mitglieder haben selbst einen Migrationshintergrund und somit einen persönlichen Bezug zu den Themen. Dies gewährleistet eine globale Perspektive – www.facebook.com/KiTma.StrengthAndKnowledge

2) In verschiedenen Staaten werden jedoch von den betreffenden Gruppen andere, ähnlich definierte Begriffe verwendet (etwa *pueblos originarios*, spanisch für Ursprungsbevölkerungen).

3) Insbesondere festgehalten in der Konvention 169 der *Internationalen Arbeitsorganisation (ILO)*, sowie in der «Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker» der *UN-Generalversammlung*.

wie Anleitung aus dem Globalen Norden erwachsen kann. So wird das Bild konstruiert: Der *Globale Süden* hat Probleme, der Globale Norden die Lösungen.

(3.) Um dieses Entwicklungskonzept herum ist weltweit ein breites Feld von Wissen und Institutionen entstanden. In diesem Rahmen bestimmen Expert_innen, wer aufgrund welcher Defizite welcher Maßnahmen bedarf und wie diese umzusetzen sind. Dies führt zur Entmündigung der betroffenen Menschen, denen die Fähigkeit abgesprochen wird, selbst darüber zu entscheiden, was für ein Leben und eine Gesellschaft sie wollen und wie dies zu erreichen ist.

(4.) Auf Basis der faktischen ökonomischen Macht des Globalen Nordens wird das Konzept von Entwicklung global als allgemeingültige Wahrheit durchgesetzt und in konkrete Praxis verwandelt. Das Entwicklungskonzept wird dabei immer wieder zur Legitimation für die Formung und Lenkung des Globalen Südens nach den Vorstellungen und Interessen des Nordens herangezogen. Etwa dient es vielfach dazu, die kapitalistische Durchdringung der Länder des Globalen Südens voranzutreiben: Sie müssen ihre Ressourcen in global gehandelte Waren verwandeln, ihre sozialen Beziehungen marktförmig organisieren und ihre Arbeitskräfte billig für den Weltmarkt zur Verfügung stellen. Nur so trete Entwicklung nach dem kapitalistischen Modell des Globalen Nordens ein.

(5.) Die unhinterfragte Annahme, dass die Gesellschaften des Globalen Nordens die anzustrebende Norm von Entwicklung seien, führt außerdem dazu, dass sowohl die soziökonomischen Probleme des Globalen Nordens als auch die hierher rührenden Ursachen für globale Probleme verdeckt werden. Dabei ist das Wirtschafts- und Konsummodell des Globalen Nordens ökologisch nicht tragbar und basiert auf der Ausbeutung des Globalen Südens. Es kann also unmöglich als Vorbild für die ganze Welt dienen. Stattdessen ist es ein zentrales Problem, das einer zukunftsfähigen und gerechten Welt im Wege steht.

GLOBALER NORDEN, GLOBALER SÜDEN

Das Begriffspaar Globaler Norden und Globaler Süden bringt weltweite Machtverhältnisse zum Ausdruck. Beide Begriffe benennen Positionen im globalen System, die durch unterschiedliche Erfahrungen mit Kolonialismus und Ausbeutung bestimmt sind. Dabei verweist der Begriff Globaler Norden auf eine strukturelle Privilegierung, die darauf beruht, dass die so positionierten Weltregionen, Länder oder Personengruppen vom Kolonialismus profitierten und bis heute eine wirtschaftliche und politische Machtposition einnehmen. Der Begriff Globaler Süden benennt hingegen eine strukturell benachteiligte gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Position im globalen System. Die so benannten Weltregionen, Länder oder Personengruppen wurden und werden vom Globalen Norden ausgebeutet und in eine benachteiligte Position versetzt – was wiederum dem Globalen Norden zu seiner Machtposition verhilft.

Dabei ist die Einteilung in Süd und Nord nur bedingt geographisch gedacht. 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 illegalisierte Personen oder *Aboriginal Australians*. Ebenso gibt es in Ländern, die mehrheitlich dem Globalen Süden angehören, Menschen, die die bevorteilte Position des Globalen Nordens genießen, sei es, weil sie *Weiß* sind oder weil sie aufgrund ökonomischer Ressourcen zur global privilegierten Klasse gehören.

Das Begriffspaar Globaler Süden und Globaler Norden wird verwendet, um wertende und dadurch problematische Bezeich-

nungen wie *entwickelte* Länder, Entwicklungsländer, Erste und Dritte Welt zu vermeiden. Außerdem sollen mit ihm, auf Basis der oben genannten Definition, globale Machtverhältnisse deutlich gemacht werden.

Dennoch erzeugt die Verwendung dieser Begriffe auch Probleme. Als Oberbegriffe vereinheitlichen sie und überdecken bestehende große Differenzen innerhalb der so bezeichneten Weltregionen, Länder oder Personengruppen. Gleichzeitig erzeugt die Verwendung der binären Opposition Norden-Süden sowohl den Eindruck einer strikten Trennung als auch der eindeutigen Zuordnung, was jedoch nicht immer möglich ist. Globale Verhältnisse sind zu komplex, um sie ausschließlich auf ein binäres Oppositionspaar zu vereinfachen. Bei der Verwendung der Begriffe sollte die Vielfalt und Komplexität globaler Verhältnisse mitgedacht werden.

LATEINAMERIKA

Lateinamerika ist ein vor allem politisch, teilweise auch kulturell definierter Begriff. Er dient dazu, die mehrheitlich spanisch- und portugiesischsprachigen Länder in Amerika, die durch Kolonialismus und Unabhängigkeit ähnliche historische Erfahrungen gemacht haben, von den englischsprachigen Ländern des Kontinents abzugrenzen. Die Definition, welche Länder und Gebiete zu Lateinamerika gehören, ist jedoch nicht eindeutig.

Die Bezeichnung Amerika für den gesamten Kontinent – nach dem florentinischen Seefahrer Amerigo Vespucci – wurde im Zuge der kolonialen Invasion Anfang des 16. Jahrhunderts in Europa festgelegt. Die Bewohner_innen selbst hatten dabei keine Mitsprache. Diese Benennung war damit Ausdruck der kolonialen Aneignung, Fremdbestimmung und gewaltsamen Neuordnung der Weltregion durch die Europäer_innen. Auch die Bezeichnung Lateinamerika stammt aus Europa. Mit dem Verweis auf die gemeinsamen sprachlichen (Latein) und religiösen (katholisch) Wurzeln wollte Frankreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts seinen imperialistischen Anspruch auf Gebiete des spanischsprachigen Amerikas (insbesondere Mexikos) legitimieren. Auch wenn dies eine historische Episode blieb, setzte sich der Begriff Lateinamerika allgemein durch – und zeugt bis heute von der kolonialen Geschichte und der damit einhergehenden kulturellen Dominanz der kolonialen Sprachen und Kulturen. So werden mit dem Begriff die *indigenen* und kreolischen Sprachen der Region (aktuell mehr als 900 «lebende» Sprachen, einige mit mehreren Millionen Sprecher_innen) sowie die vielfältigen indigenen und *Schwarzen* Geschichten, Gesellschaften, Kulturen und Einflüsse unsichtbar gemacht. Hinzu kommt, dass die verallgemeinernde Bezeichnung Lateinamerika der tatsächlichen Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Region nicht gerecht wird und darüber hinaus bis heute exotisierende und abwertende koloniale Vorstellungen wachruft.

Bisher fand allerdings kein alternativer Begriff für Lateinamerika Verbreitung. Jedoch schlug das *Consejo Mundial de Pueblos Indigenas* (spanisch für Weltrat der Indigenen Bevölkerungen) 1977 die Bezeichnung *Abya Yala* (kunaish für Land in voller Reife oder Land des lebensspendenden Blutes) für den gesamten Kontinent vor. Dieser wird von ihnen und anderen gesellschaftlichen Akteur_innen auch verwendet. Mit *Abya Yala* bezeichneten die indigenen Kuna (heutiges Panama und Kolumbien) bereits vor der europäischen Invasion die Weltregion.

POSTKOLONIAL

Das Adjektiv postkolonial wird in zwei unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen Bedeutungen verwendet.

(1.) Es beschreibt die Epoche nach dem Ende der Kolonialzeit, die bis heute andauert. Wobei mit dem Begriff einerseits deutlich

gemacht werden soll, dass die Befreiung vom Kolonialismus und die Gründung neuer Nationalstaaten für viele Gesellschaften (auch die Kolonialmächte) eines der zentralen Ereignisse im 20. Jahrhundert – wenn nicht sogar das zentralste Ereignis – war und eine globale Zäsur darstellt. Andererseits drückt der Begriff aus, dass dennoch keine völlige Ablösung von den Verhältnissen der kolonialen Epoche stattgefunden hat, sondern diese in neuen Konstellationen und Ausprägungen bis heute weiter bestehen. (2.) Das Adjektiv postkolonial bezeichnet akademische sowie aktivistisch geprägte Perspektiven und theoretische Ansätze. Diese setzen sich in machtkritischer Absicht einerseits mit dem europäischen Kolonialismus, den gegen ihn gerichteten Befreiungskämpfen und seinem Fortwirken auseinander. Andererseits beschäftigen sie sich mit Widerstand und Handlungsmacht der kolonisierten Menschen angesichts (post-)kolonialer Gewalt, Macht und Ausbeutung. Diese Auseinandersetzungen zielen darauf, einen Prozess in Gang zu setzen, um die fortwirkenden intellektuellen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Machtverhältnisse des Kolonialismus zu überwinden.

Das Feld der postkolonialen Perspektiven und Ansätze ist sehr breit und vielfältig. Geformt und entscheidend geprägt wurde es von Aktivist_innen- und Intellektuellengruppen aus dem *Globalen Süden*. Einige verbindende zentrale Annahmen dieser Ansätze sind:

- Der Kolonialismus hat in seiner Praxis und seinem Denken die heutige Welt hervorgebracht. Durch ihn wurde in mehr als 500 Jahren ein globales, verflochtenes und zutiefst eurozentrisches System der Ausbeutung und Unterdrückung geschaffen, das bis heute innergesellschaftliche und globale Machtverhältnisse prägt. Nur durch eine Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus lässt sich also die heutige Welt verstehen und verändern.
- Der Kolonialismus und der gewaltvolle Kontakt zwischen den Kolonisierenden und den Kolonisierten, der geprägt war von europäischem Eroberungswillen, militärischer und wirtschaftlicher Dominanz, hat dabei Europa, die Europäer_innen und was darunter verstanden wird, ebenso stark geprägt wie die kolonisierten Weltregionen und Menschen. Bis heute prägt dieses Verhältnis die Welt, ihre Teile und ihre verschiedenen Identitäten.
- Dabei waren und sind wirtschaftliche und politische Aspekte ebenso wichtig, wie Kultur und Wissen(schaft). Insbesondere das wissenschaftliche und kulturelle Denken, Sprechen und Handeln europäischer Akteur_innen im Kolonialismus wird als zentral angesehen. Dieses wird im Kontext der ungleichen Machtverhältnisse analysiert und dabei offengelegt, wie Europäer_innen aus der kolonialen Machtposition heraus Wissen und Bilder über die kolonisierten Gesellschaften sowie über Europa schufen und als neutrale Wahrheit durchsetzten.
- Während europäische, vorwiegend männliche, bürgerliche Eliten sich selbst als Träger einer modernen, also liberalen, rationalen, fortschrittlichen, dynamischen, *entwickelten* und überlegenen Zivilisation darstellten, konstruierten sie die kolonialisierten Gesellschaften und ihre Bewohner_innen als grausam, irrational, naturverbunden, rückständig, traditionell, statisch, unterentwickelt und unmündig. Die europäische Wissenschaft und europäischen Kulturschaffenden haben so Europa und die kolonisierten Gesellschaften als aufeinander bezogenes Gegensatzpaar konstruiert. In einem gewaltsamen und strukturell ungleichen Prozess schufen sie ein abgewertetes Bild des kolonisierten Anderen, um sich ein aufgewertetes Bild von sich selbst und ihrer Weltregion zu machen. Diese Grundlage rassistischer

Theorien legitimierte ökonomische Ausbeutung und politische Herrschaft und ermöglichte deren Fortführung.

- Gleichzeitig ermöglichte diese Macht, das in Europa geschaffene Wissen zur objektiven Wahrheit zu erklären und Deutungshoheit und Sprechautorität für europäische Perspektiven zu monopolisieren. Den kolonisierten Menschen wurde ihre Selbsterklärungs- und Deutungskompetenz abgesprochen. Ihre Stimmen wurden abgewertet und an den Rand gedrängt. Dennoch waren sie nie völlig machtlos, sondern nutzten vielfältige Widerstandsformen und Aneignungsprozesse, um der kolonialen Autorität im Sprechen und Handeln etwas entgegenzusetzen.
- Die durch die europäische Dominanz geschaffenen Bilder, Identitäten und Wissensbestände, ebenso wie die Mechanismen, die diese hervorbrachten, sind bis heute wirksam und prägen weiterhin, wie sich Menschen im *Globalen Norden* und Süden (selbst) sehen und die Welt interpretieren. Damit werden im Kolonialismus geschaffene ungleiche Machtverhältnisse bis heute legitimiert und fortgeschrieben.

Als eine Strategie gegen diese postkolonialen Machtverhältnisse setzen postkoloniale Ansätze daher die Entkolonialisierung und Dekonstruktion von eurozentrischem Wissen und Wissensproduktion. Hierzu wird auf die Handlungsmacht und Widerstandsstrategien der Kolonisierten fokussiert, marginalisierte Positionen und Perspektiven gestärkt, Europas Macht und deren Legitimierung dekonstruiert sowie Europa aus dem hegemonialen Zentrum genommen.

SCHWARZ, WEISS

Die Begriffe Schwarz und Weiß bezeichnen politische und soziale Positionen innerhalb einer durch Rassismus geprägten Gesellschaft. Sie beschreiben also nicht Hautfarben oder andere biologische Eigenschaften von Menschen. Es sind stattdessen Begriffe zur Analyse und Beschreibung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Mit ihnen lassen sich die durch diese Verhältnisse geschaffenen Konstruktionen benennen, die mit unterschiedlichen Erfahrungen bezüglich Rassismus verbunden sind. Damit dieser Konstruktionscharakter deutlich wird, werden Schwarz und Weiß großgeschrieben.

Schwarz bezieht sich dabei auf eine emanzipatorische Selbstbezeichnung. Sie benennt die gesellschaftliche Position von Menschen, die durch Rassismus in einer Gesellschaft diskriminiert werden. Gleichzeitig benennt sie, dass dieser Position widerständiges Potential gegen diese Diskriminierung innewohnt. Der Begriff ist eine Alternative zu rassistischen und kolonialen Wortschöpfungen.

Weiß kennzeichnet dagegen die durch Rassismus privilegierte gesellschaftliche Position. Sie ist verbunden mit konkreten Vorteilen und Erfahrungen struktureller Privilegierung. Diese sind Weißen Menschen meist nicht bewusst. Ebenso wie die gesellschaftliche Positionierung als Weiße Person und eine eingeschränkte Weiße Perspektive werden diese Weißen Privilegien daher meist nicht thematisiert und kritisch mitgedacht.

Die beiden Begriffe sind politische und diskurs-strategische Bezeichnungen. Als solche können sie den sozialen Realitäten und komplexen Erfahrungen mit Rassismus nicht immer gerecht werden.

WELTKARTE

Karten sind nie einfache Abbilder der Realität. Was wird gezeigt und was weggelassen? Wo ist oben und was liegt in der Mitte? Welche Art der Projektion wurde verwendet – also:

Welche der bei der Abbildung der Erdkugel auf einer zweidimensionalen Karte immer auftretenden Verzerrungen sind in der Karte enthalten? Wie man sich bezüglich dieser Fragen entscheidet, ist einerseits von den praktischen Nutzungsanforderungen bestimmt, andererseits sind dies immer politische sowie von historischen und kulturellen Einflüssen geprägte Entscheidungen. Gerade bei der Thematisierung globaler Zusammenhänge ist die Wahl der verwendeten Weltkarte daher wichtig und sollte ebenso bewusst wie transparent getroffen werden: Die verwendete Karte bestimmt mit darüber, welches Bild sich die Betrachter_innen von der Welt machen.

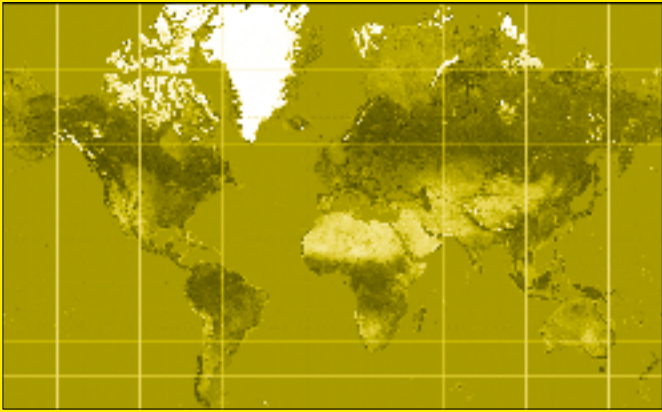
Wenn der kugelförmige Planet Erde auf einer zweidimensionalen Fläche abgebildet werden soll, sind Verzerrungen unvermeidlich. Je nach Art und Weise der Projektion der Außenfläche der Erdkugel auf einer Karte entstehen andere Verzerrungen (siehe Abbildung). Eine der bekanntesten Projektionen ist die Mercator-Projektion. Entwickelt wurde sie von Gerhard Mercator in Duisburg, der 1569 erstmals eine Weltkarte in dieser Projektion veröffentlichte. Diese Projektion ist winkeltreu. Das heißt, sie bildet alle Winkel richtig ab, was insbesondere für die Seefahrt dieser Zeit wichtig war. Auch heute noch wird sie aus diesem Grund in der See- und Luftfahrt verwendet. Ebenso bildet die Mercator-Projektion die Formen (etwa von Kontinenten und Ländern) recht gut ab. Jedoch führen Winkel- und Formtreue dazu, dass die Größenproportionen falsch sind. Auf Karten mit Mercator-Projektion werden daher die polnahen Gebiete und Länder unverhältnismäßig groß dargestellt. Europa (circa 10,2 Millionen Quadratkilometer Fläche) erscheint dadurch größer als Südamerika (circa 17,8 Millionen Quadratkilometer), Afrika wirkt so groß wie Grönland, obwohl Afrika 14 Mal größer ist, Skandinavien (circa 0,8 Millionen Quadratkilometer) größer als Indien (circa 3,3 Millionen Quadratkilometer) und die USA doppelt so groß wie China, das real etwa die gleiche Fläche besitzt. Hinzu kommt, dass wegen der starken Größenverzerrung an den Polen die Antarktis bei Mercator-Weltkarten meist abgeschnitten wird. Dies führt dazu, dass die Nordhalbkugel etwa 60 Prozent der Karte einnimmt und damit größer und zentraler wirkt als die Südhalbkugel. Dennoch wurde und wird die Mercator-Projektion oft auf Weltkarten verwendet, auch wenn diese keiner Winkeltreue bedürfen. Dies hat seine Gründe vor allem in der (*post*-)kolonialen Dominanz der Länder Europas und Nordamerikas, die durch die Mercator-Projektion größer und zentraler erscheinen als die Länder des *Globalen Südens*.

Aus Kritik an den Verzerrungen der Mercator-Weltkarte und ihren ideologischen Grundlagen und Folgen, veröffentlichte der deutsche Kartograph und Historiker Arno Peters 1972 eine Weltkarte mit nahezu flächentreuer Projektion – in der also die Größenverhältnisse stimmen. Auch wenn es bereits vorher viele verschiedene flächentreue Kartenprojektionen gab (etwa die Mollweide-Projektion), erhielt die Peters-Projektion durch die antikolonialen Befreiungskämpfe und Unabhängigkeiten der 1950er bis 70er und die von Peters öffentlichkeitswirksam vorgetragene Kontroverse eine große Bekanntheit als Kritik und Gegenpol zur Mercator-Projektion. Die fast vollständige Flächentreue der Peters-Projektion macht die tatsächlichen Größenverhältnisse auf der Welt erkennbar: Zum Beispiel ist Afrika fast drei Mal so groß wie Europa. Dafür werden Winkel und Formen nicht richtig angezeigt. Die Lage der Kontinente zueinander ist nicht wirklichkeitsgetreu, ebenso kommt es zu starken Verzerrungen der Formen – vor allem in der Nähe der Pole und des Äquators. Das liegt auch daran, dass anders als bei anderen flächentreuen Projektionen die gewohnte rechteckige Form der Weltkarte beibehalten wird, die auch die Mercator-Projektion benutzt.

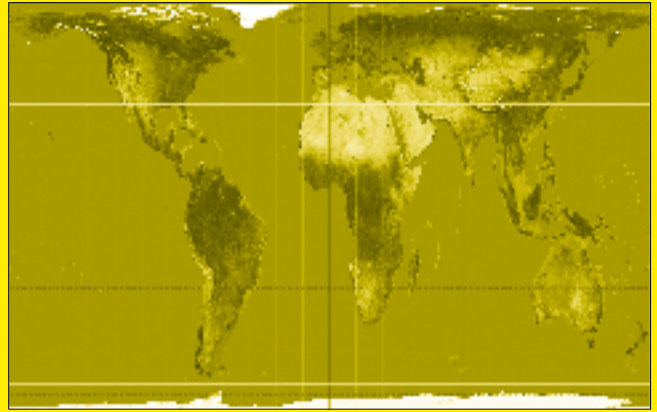
Die heute am häufigsten genutzten Weltkarten sind Kompromiss-Projektionen zwischen Flächen- und Winkeltreue. So hat die Winkel-Tripel-Projektion mittlerweile die Mercator-Projektion als meistgenutzte Darstellungsweise abgelöst. Dennoch präge und prägt diese weiterhin die Vorstellungen vieler Menschen von der Welt.

Weitere wichtige Setzungen, die von europäischen Gelehrten in der Zeit des Kolonialismus festgelegt wurden und bis heute die gängigen Weltkarten dominieren, sind die Festlegung der Nordausrichtung sowie dass Europa als Orientierungspunkt für das Kartenzentrum dient. Beide Festlegungen bewirken, dass Europa auf den dominanten Welt-Abbildungen zentral, groß und hervorgehoben erscheint. Karten, die etwa China ins Zentrum setzen oder eine Südausrichtung haben, lassen Europa dagegen als kleinen, unauffälligen Zipfel an der eurasischen Landmasse erscheinen.

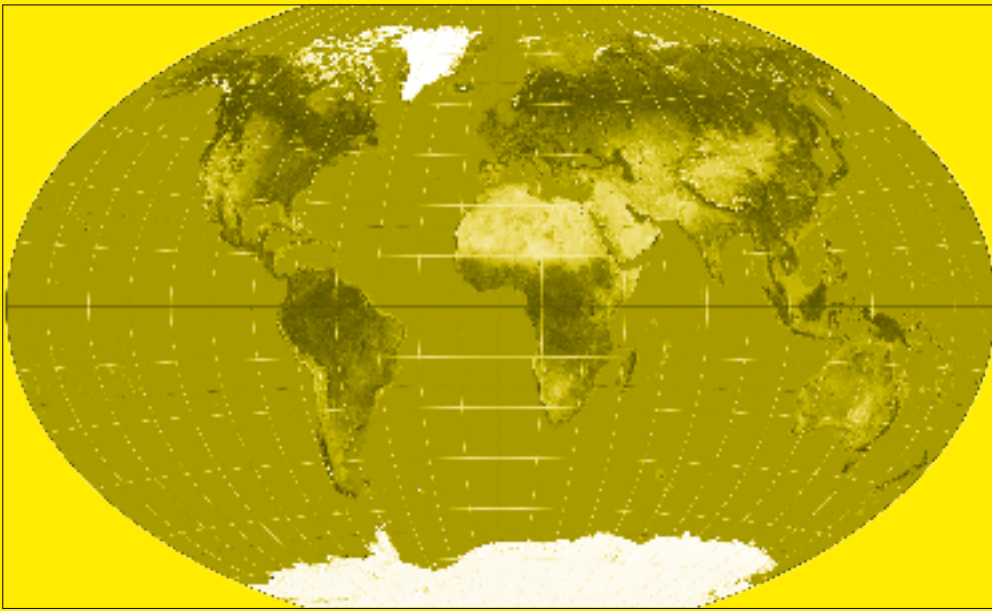
Wir haben uns aus machtkritischen und didaktischen Gründen entschieden, im «Fokuscafé Lateinamerika» Weltkarten in Peters-Projektion zu nutzen, die sich sowohl in Süd- wie in Nordausrichtung verwenden lässt. Hiermit sollen die Teilnehmer_innen dazu angeregt werden, die in Deutschland weiterhin vorherrschenden eurozentristischen Weltbilder ebenso wie andere unhinterfragte Ansichten in Frage zu stellen.



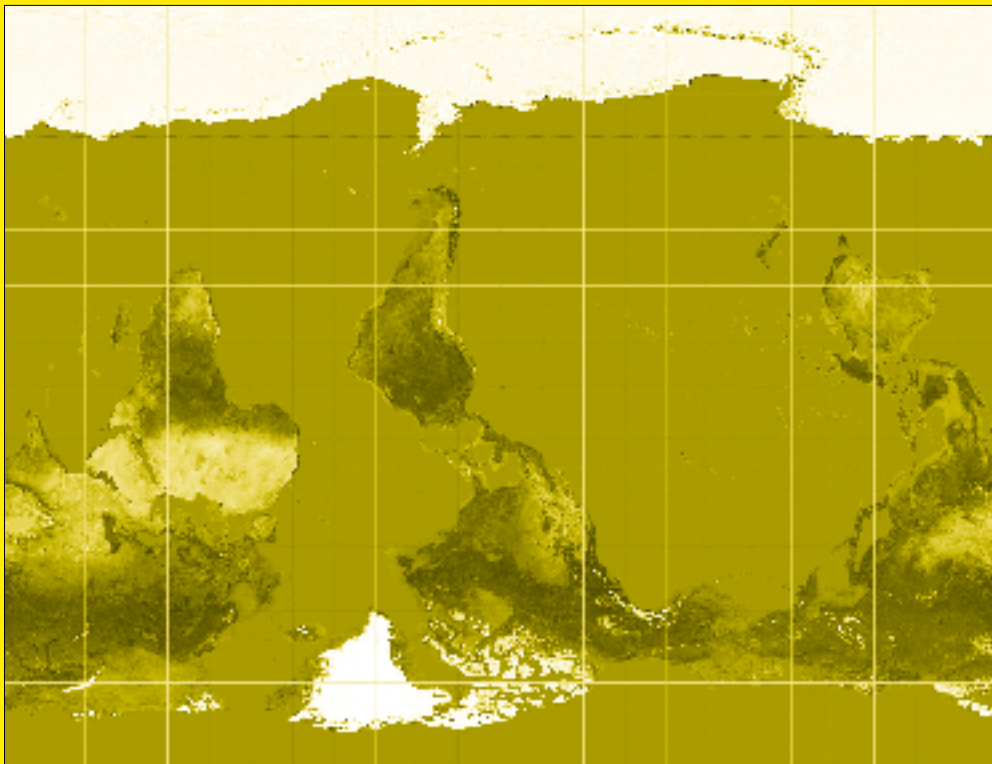
Mercator-Projektion, Nordausrichtung, europazentriert



Peters-Projektion, Nordausrichtung, europazentriert



Winkel-Tripel-Projektion, Nordausrichtung, europazentriert



Stereographische Gall-Projektion, Südausrichtung, amerikazentriert

ZUM WEITERLESEN

Zum Weiterlesen hier noch ein paar Empfehlungen, die uns in unserem Arbeits- und Reflexionsprozess geholfen haben.

- AG PolÖk des JugendbildungsNetzwerkes bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.), *Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Methoden, Fallstricke, Rezensionen, Texte*, Berlin 2011 – www.rosalux.de
- Anti-Bias-Werkstatt – verschiedene Texte zum Anti-Bias-Ansatz unter www.anti-bias-werkstatt.de
- Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster 2011
- Autor*innenKollektiv, *Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*, Berlin/Hamburg 2015
www.elina-marmer.com/de/rassismuskritischer-leitfaden
- Berlin Postkolonial/global/IMAFREDU u.a., *Decolonize Orientierungsrahmen! Offener Brief*, Berlin 2014
www.decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com
- Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (Hg.), *Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Berlin 2013
- Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (Hg.), *Von Trommeln und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Berlin 2012
- Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag (Hg.), *Wer an dem einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik / Empowerment / Globaler Kontext*, Berlin 2012
www.weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com
- BMZ/KMK (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Neufassung, Berlin/Bonn 2015
www.globaleslernen.de
- Maria do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 2. Auflage, Bielefeld 2015
- Chandra-Milena Danielzik, *Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Nr. 36 H. 1 (2013), S. 26-33 – online verfügbar
- ebasa (Hg.), *Kultur global lernen. Ideen und Methoden für kultursensibles Globales Lernen*, Mainz 2013 – www.ebasa.org
- ebasa (Hg.), *Solidarität global lernen. Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu globalen Themen*, Mainz 2014 – www.ebasa.org
- EPIZ (Hg.), *Globales Lernen. Handbuch für Referent_innen. Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens*, Berlin 2015 – www.epiz-berlin.de
- global (Hg.), *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*, Berlin 2013
www.global.org/?edmc=826
- Marcus Hawel/Stefan Kalmring (Hg.), *Bildung mit links! Gesellschaftskritische und emanzipatorische Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus*, Hamburg 2014
www.rosalux.de
- iz3w, Nr. 329: *Alles so schön bunt hier - Globales Lernen mit Defiziten*, März/April 2012 – www.iz3w.org
- Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach 2011
- Astrid Messerschmidt, *Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens*, Vortrag beim Kongress «Eine Welt – Spur(t)en in Hessen» der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen Hessen 2004 – online verfügbar
- Vanessa de Oliveira Andreotti, *HEADS UP checklist*, 2012 – www.mangoes-and-bullets.org/heads-up-checkliste
- Silke Pohl/Carsten Ungewitter, *Der Beutelsbacher Konsens im Globalen Lernen*, in: fairquer.net, 21.8.2015
www.fairquer.net



ESCUELA PRIMARIA REBELDE AUTONOMA ZAPATISTA

La Educación Autónoma
Donde Quepan Muchos
Mundos
Const ruye Mundos Diferentes
Mundos Verdaderos Con Verdades

