



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education

mit dem Titel

Critical-Whiteness-Studies und entwicklungspolitische Bildung in der Schule

Verfasser: Sven Uhle
Studiengang: Bachelor of Education,
Studienschwerpunkt: Lehramt Gymnasium

Fach: Bildungswissenschaften
Erstgutachter: Prof. Dr. Norbert Wenning
Zweitgutachterin: Swenja Krahn

Datum der Abgabe: 24.08.2017

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	4
Vorwort zur Schreibweise in der vorliegenden Arbeit und Selbstpositionierung	5
1 Einleitung	6
1.1 Untersuchungshintergrund und Fragestellung	6
1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit	7
2 Entstehungsgeschichtlicher Hintergrund gewachsener Machtstrukturen	9
2.1 Kolonialismus und Imperialismus.....	9
2.2 Aufklärung	11
2.3 Vom kolonialen Diskurs zur Entwicklungszusammenarbeit	12
2.4 Theorie des Post-Kolonialismus.....	14
3 Critical-Whiteness-Studies	16
3.1 Begriffsbestimmungen	16
3.1.1 <i>Weißsein</i>	16
3.1.2 Schwarzsein.....	18
3.1.3 Rassismus	18
3.2 Aufkommen der Critical-Whiteness-Studies in Amerika	20
3.3 Aufkommen der Critical-Whiteness-Studies in Deutschland	21
4 Entwicklungspolitik und die Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung	23
4.1 Entwicklungspolitische Bildung	27
4.2 Methoden, Konzepte und Instrumente zur Umsetzung	29
4.3 Zielgruppen, Ansätze und Wirkung	31
5 Die entwicklungspolitische Bildung und die Critical-Whiteness-Studies	34
5.1 Ansätze der Critical-Whiteness-Studies in der entwicklungspolitischen Bildung	34
5.2 Verbindungslinien der Critical-Whiteness-Studies zu den curricularen Standards	39
6 Schluss	42
Literaturverzeichnis	45
Anhang	52
Einteilung der Welt nach dem Vertrag von Tordesillas	52
The Mask of Speechlessness	53
Ausschnitt aus dem Human Development Index 2016	54
Thesenliste von Eske Wollrad.....	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Millennium Development Goals.....	25
Abbildung 2: Sustainable Development Goals.....	26
Abbildung 3: Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung 2016.....	30
Abbildung 4: Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit.....	39
Abbildung 5: Einteilung der Welt nach dem Vertrag von Tordesillas.....	52
Abbildung 6: The Mask of Speechlessness.....	53
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Human Development Index 2016.....	54

Abkürzungsverzeichnis

BER	Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V.
BNE	Bildung zur nachhaltigen Entwicklung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CWS	Critical-Whiteness-Studies
KMK	Kultusministerkonferenz
MDGs	Millennium Development Goals // Millenniumsentwicklungsziele
NGOs	Non-Governmental Organizations// Nichtregierungsorganisationen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development // Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PoC	People of Color
SDGs	Sustainable Development Goals // Ziele für nachhaltige Entwicklung
TZ	Technische Zusammenarbeit
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization // Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UNDP	United Nations Development Programms // Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen
VENRO	Verband entwicklungspolitischer deutscher Nichtregierungs-Organisationen

Vorwort zur Schreibweise in der vorliegenden Arbeit und Selbstpositionierung

Bevor die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Critical-Whiteness-Studies (CWS) und entwicklungspolitische Bildung in der Schule dargelegt wird, ist es notwendig, einige Erläuterungen zur Schreibweise in dieser Arbeit zu geben und meine eigene Position zu dieser Thematik kenntlich zu machen. Die behandelten thematischen Grundlagen weisen gewisse politische Implikationen auf. Deshalb ist es notwendig, sich bei einer Abhandlung, die sich mit rassistischen Themen befasst, ein bewusstes Formulieren als Grundlage vorzusetzen, da die Verwendung bestimmter Begriffe die Sichtweise von Autor*innen¹ zum Ausdruck bringt. In Anlehnung an Autor*innen, die ihren Standpunkt erläutern (vgl. hierzu Eggers et al. 2009), und an die *Checklisten zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit* (vgl. BER-AG Antirassismus 2013: 95ff.), werde ich in meinen Ausführungen die Analysekategorien *weiß* und Schwarz verwenden. Diese Kategorien stellen keine biologische Zuordnung, sondern eine politische und soziale Konstruktion dar (vgl. Eggers et al. 2009: 12). Dabei werde ich Schwarz großgeschrieben verwenden, um den Widerstandscharakter dieser Kategorie zu verdeutlichen, auch wenn es adjektivische Verwendung findet (vgl. *ibid.*: 13). Die Kategorie *weiß* wird klein und kursiv gedruckt, um sie von der Kategorie Schwarz deutlich abzugrenzen (vgl. BER-AG Antirassismus 2013: 95). Auch werde ich die Begriffe ‘Rasse’ und *Rasse* verwenden, wobei ‘Rasse’ für die biologische Konstruktion steht und *Rasse* für die kritische Analysekategorie (vgl. *ibid.*). Ich möchte mich so klar dazu positionieren, dass ich die Kategorie ‘Rasse’ als eine soziale Konstruktion verstehe, welche aus einer gesellschaftlichen Machtordnung entstand und keine empirische Aussage über Menschengruppen trifft. Begriffe, welchen eine kontroverse Bedeutung innewohnt und die eine für mich fragwürdige Einteilung besitzen, werde ich in einfache Anführungszeichen setzen (Bsp. ‘unterentwickelt’). Ferner werde ich manche Begrifflichkeiten in der englischen Sprache beibehalten, da bei einer Übersetzung der semantische Inhalt verloren gehen könnte. Außerdem kann so eine Doppeldeutung von Begriffen vermieden werden. Als Beispiel wird der Begriff *Whiteness* in dieser Arbeit beibehalten oder mit *Weißsein* übersetzt, da die korrekte Translation *Weißheit* mit dem phonetisch ähnlichen Wort *Weisheit* verwechselt werden könnte.

¹ Um nicht nur die beiden Pole (Mann und Frau) des Genderkontinuums anzusprechen, wird in dieser Arbeit das sog. Gender-Sternchen – * – verwendet.

1 Einleitung

1.1 Untersuchungshintergrund und Fragestellung

„Race does not exist. But it does kill people“
(Guillaumin 1995: 107).

Mit Beginn der Flüchtlingskrise 2015 (vgl. Daldrup 2016), nahm der manifeste Rassismus in Deutschland immer mehr zu, wie beispielsweise das In-Brand-Setzen von Asylunterkünften und Ähnlichem. Aber nicht nur die körperliche Gewalt, auch die seelische Gewalt gegen Asylsuchende und Menschen mit Migrationshintergrund wurde, in Form von rassistischen Hetzparolen, wie jene von PEGIDA², immer häufiger. Auch das Parteiensystem unterliegt einer Wandlung; So gelang es der AfD, die sich bei ihrer Gründung 2013 zunächst der Eurokrise widmete, in den Jahren 2014 bis 2016 in allen Landtagen Mandate zu erhalten (vgl. Oppelland 2017). Jedoch erlangten seit Mitte 2015 immer mehr „rechtspopulistische und national-konservative Positionen“ in dieser Partei an Bedeutung (ibid.). Der Rassismus ist in diesen beiden Beispielen explizit zu erkennen und wird dadurch immer salonfähiger. Wenn sich jedoch ein dunkelhäutiger Deutscher mit der Frage „Aus welchem Land kommen Sie?“ konfrontiert sieht, wird dieser latente Rassismus meist verharmlost oder gar gänzlich bestritten. Das oben genannte Zitat von Colette Guillaumin stellt diesen Sachverhalt sehr eindringlich dar. Niemand würde in einem öffentlichen Umfeld von sich behaupten, dass er/sie Rassist*in sei oder sogar die Ansicht vertreten, dass ‘Menschenrassen’ existent sind.

Das Auftreten von Rassismus in seinen diversen Formen, die in Kapitel 3.4 genauer erläutert werden, stellt die Wichtigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik heraus. Rassismus, ob nun manifest oder latent, zieht sich durch alle gesellschaftlichen Schichten. Um ihm effektiv entgegenzutreten, sind Ansätze aus antirassistischen Theorien notwendig, wie sie beispielweise die CWS, die einen Hauptaspekt dieser Arbeit darstellen, liefert.

Der Schule kommt bei der Bekämpfung von Rassismus eine besondere Bedeutung zu. In den einzelnen Landesverfassungen sind die Vorgaben für die schulische Bildung klar definiert, denn Schule soll gewünschte Haltungen, wie Volksversöhnung und andere freiheitlich demokratischen Grundsätze, vermitteln. Diese Haltung kann jedoch nur durch einen fachlich fundierten Unterricht erzeugt werden, wie ihn unter anderem die entwicklungspolitische Bildung bietet. In der *Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen* stellen der Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (BER) und

² Kurz für **P**atriotische **E**uropäer **g**egen die **I**slamisierung **d**es **A**benlandes, ist eine islam- und fremdenfeindliche, rechtspopulistische Organisation, die diverse rechtsradikale Demonstrationen veranstaltet.

der Berliner Senat fest, dass „eine solche Bildung – als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – [...] den Grundstein für Weitsicht und Weltblick und damit zur Überwindung von Intoleranz und Rassismus, Provinzialität und Nationalismus [legt]“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008: 1).

Entwicklungspolitische Bildung ist ein aktuelles Thema in der Bildungspolitik. So veröffentlichten die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2016 gemeinsam die zweite aktualisierte und erweiterte Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung. In diesem werden Empfehlungen für die Umsetzung im schulischen Kontext gegeben. Im Rahmen der rassismuskritischen Betrachtung der in der entwicklungspolitischen Bildung verwendeten Materialien werden Stimmen aus den CWS zunehmend lauter (vgl. hierzu Overwien 2013; global e.V. 2013). Sie fordern ein erweitertes Verständnis von Rassismus und kritisieren die eurozentrische Darstellung der globalen Zusammenhänge von Armut, Hunger und Ungerechtigkeit.

Aus diesem Sachverhalt heraus stellt sich die Frage: Inwiefern das Miteinbeziehen der Critical-Whiteness-Studies einen Beitrag zur entwicklungspolitischen Bildung in der Schule leisten kann?

1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit

Beginnen möchte ich meine Arbeit mit einem Überblick über historisch gewachsene Machtverhältnisse zwischen Schwarzen und *weißen* Menschen im Rahmen eines geschichtlichen Abrisses, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Zudem werde ich die Erforschung des Postkolonialismus, also das Fortbestehen kolonialer Strukturen, kurz erläutern.

Das dritte Kapitel befasst sich intensiver mit der Entstehung und den Ansätzen der CWS, welche die *weiße* Norm in Gesellschaften problematisiert. Des Weiteren wird ein Definitionsversuch der wichtigsten Begrifflichkeiten dieser antirassistischen Theorie unternommen. Hierbei werde ich mich hauptsächlich auf die Arbeiten von Ruth Frankenberg, Kristina Röggl, Grada Kilomba und Susan Arndt beziehen.

In Kapitel vier wird es zunächst darum gehen, Entwicklungspolitik zu umreißen, um daraufhin die entwicklungspolitische Bildung und die damit verbundenen pädagogischen Lernkonzepte, Zielgruppen, Angebote und deren Wirkung vorzustellen. Als Grundlage dazu dienen mir hauptsächlich die Arbeiten von Hartmut Ihne & Jürgen Wilhelm sowie die von Jörg Fischer & Sonja Richter und die Internetseite und Texte des BMZ.

Aufbauend auf Kapitel drei und vier werden in Kapitel fünf die Ansätze der CWS in Verbin-

dung zur entwicklungspolitischen Bildung gesetzt. Zusätzlich wird ein Versuch unternommen, eine Einbettung dieser Theorie in die curricularen Standards des Lernbereiches zur Globalen Entwicklung und den *Qualitätskriterien zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* vorzunehmen. Für die thematische Auseinandersetzung dienen mir hier vornehmlich die Arbeiten von Sonja Becker und Bernd Overwien.

Abschließend werden die Hauptpunkte der Arbeit in Kapitel sechs nochmals hervorgehoben und die eingangs erwähnte Forschungsfrage: „Inwiefern das Miteinbeziehen der Critical-Whiteness-Studies einen Beitrag zur entwicklungspolitischen Bildung in der Schule leisten kann?“ beantwortet sowie eine Bewertung der wichtigsten Aspekte dargelegt und einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben werden.

Trotz der großen Heterogenität des Arbeitsfeldes und der vielfältigen Möglichkeiten entwicklungspolitische Bildung zu vermitteln, versucht die vorliegende Arbeit dieses Lernkonzept möglichst vielseitig darzustellen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Die Ausarbeitung zielt nicht darauf ab, konkrete Umsetzungsbeispiele für Lehrer*innen zu liefern, sondern lediglich einen Einblick in die Möglichkeiten, in denen die Ansätze der CWS in die entwicklungspolitische Bildung miteinfließen können, zu geben.

2 Entstehungsgeschichtlicher Hintergrund gewachsener Machtstrukturen

Der nachfolgende geschichtliche Abriss soll einen Einblick in die historisch gewachsenen Machtverhältnisse zwischen *weißen* und Schwarzen Menschen geben, um im späteren Verlauf auf den Fortbestand von Machtstrukturen, die bis in die heutige Zeit wirken, einzugehen. Die geschichtlichen Ausführungen dienen als Grundlage für die Thematiken der folgenden Kapitel, jedoch erheben sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Historie.

2.1 Kolonialismus und Imperialismus

Zwischen den beiden Ereignissen – der Entdeckung von Amerika durch Christoph Kolumbus und der Entdeckung des Seewegs nach Indien – wurde 1494 der Vertrag von Tordesillas geschlossen, der die Erde in eine spanische und in eine portugiesische Zonen teilte (vgl. Pelizaeus 2017: 22; siehe Anhang *Einteilung der Welt nach dem Vertrag von Tordesillas*: 52). Mit diesem Dokument wurde die Aufteilung der Welt zum Wettstreit unter Europäern (vgl. *ibid.*). Die Zeiten des Kolonialismus, der Aufklärung und des Imperialismus, die fließend ineinandergreifen, aufeinander aufbauen und Legitimation für die Herrschaften über indigene Völker schafften, sind geprägt von Macht, Gewalt und Unterdrückung, ausgehend von *weißen* Europäern gegenüber People of Color und besonders Schwarzen (vgl. *ibid.*: 7f.).

Der Beginn der europäischen Kolonialisierung ist auf die oben bereits genannten Entdeckungen der Spanier und Portugiesen zurückzuführen. Die Zeit des 16. Jahrhunderts war geprägt von rapider Expansion der beiden Königreiche (vgl. *ibid.*: 22). Nachdem das portugiesische Königshaus 1580 ausstarb, änderten sich viele Strukturen, und Spanien wurde zur alleinigen „Weltkolonialmacht“ (*ibid.*).

Die Kräfteverhältnisse änderten sich nach dem Krieg Englands gegen Spanien (vgl. *ibid.*). England war von nun an gemeinsam mit den Niederlanden führende Kolonialmacht (vgl. *ibid.*). Sie kolonialisierten große Teile Asiens und Nordamerikas. Mit der im 17. Jahrhundert beginnenden Plantagenwirtschaft begann die Hochkonjunktur des transatlantischen Menschenhandels (vgl. *ibid.*: 23).

Die Bedingungen, unter denen Sklaven arbeiten und leben mussten, waren unmenschlich. Ihnen wurde jegliches Recht auf Leben und Unversehrtheit im Rahmen der herrschenden wissenschaftlichen Theorien über ‘Rassen’ abgesprochen (vgl. Delvaux de Fenffe 2017). In ihrem Buch *Plantation Memories* beschreibt Grada Kilomba die „mask of speechlessness“ (Kilomba 2016: 14; siehe Anhang *The Mask of Speechlessness*: 53), die als Symbol des Kolonialismus verstanden wird. Der Zweck dieser Maske war es, die Sklaven davon abzuhalten, während der Arbeit den Kakao oder das Zuckerrohr das sie anbauten, zu essen (vgl. *ibid.*).

Daneben brachte sie die Plantagenarbeiter aufgrund ihrer Beschaffenheit zum Schweigen. Dieses Schweigen schützte die *weißen* Plantagenbesitzer vor anderen Ansichten und machte es leicht, daran zu glauben, dass nur ihre Anschauungen die einzig wahren seien (vgl. *ibid.* 14f.).

Der transatlantische Sklavenhandel, der sich über einen Großteil der Kolonialzeit zog, verhalf der europäischen Wirtschaft zum Aufschwung (vgl. Osterhammel 2009: 35). Jedoch waren die finanziellen Anstrengungen Englands um 1760 so groß geworden, dass in Betracht gezogen wurde, die Kolonien, insbesondere Amerika, an den Ausgaben zu beteiligen. Allerdings war dort im Rahmen der Aufklärung eine kritische Opposition entstanden, die zu ersten Dekolonialisierungsbewegungen führte (vgl. Pelizaeus 2017: 24.). Durch die 1804 gelungene „Sklavenrevolution“ auf Haiti, angeführt von Toussaint Louverture sowie durch die Abolition in Europa und den USA wurde das offizielle Ende des Sklavenhandels eingeleitet (Dietrich und Strohschein 2015: 115). 1807 gab es die erste Gesetzesvorlage durch Großbritannien zum Verbot von Sklavenhandel mit britischen und anderen Kolonien (vgl. Eckert 2012: 18). Allerdings wurde erst 40 Jahre nach diesem Gesetzesentwurf auch ein Verbot für den Besitz von Sklaven in Kraft gesetzt (vgl. *ibid.*). Die offizielle Abschaffung des transatlantischen Menschenhandels fand in der Mitte des 19. Jahrhunderts statt, dennoch gab es eine inoffizielle Weiterführung (vgl. Pelizaeus 2017: 197f.).

Die Hochphase des Kolonialismus ca. 1870/1880 bis 1920 wird auch als Imperialismus bezeichnet (vgl. *ibid.*: 25). Im Gegensatz zur bis dahin üblichen, territorial bestimmten (formellen) Machtausübung, rückte nun die informelle/imperialistische Machtausübung (ohne Ansprüche auf Gebiets Herrschaft) in den Mittelpunkt (vgl. Conrad 2012: 3). Die imperialistische Steuerung von Ländern erfolgte über „diplomatische[n] Druck, militärische Drohungen und [...] punktuelle Flotteninterventionen“ (Osterhammel 2009: 24). Die Regierung der Länder übernahmen, den Kolonisatoren zugewandte, einheimische Eliten (vgl. *ibid.*: 24). Die ideologische Legitimation für diese Herrschaft ergab sich aus den ‘wissenschaftlichen’ Entdeckungen und den neu formulierten Werten und Ansprüchen der Aufklärung, auf die ich in Kapitel 2.2. noch genauer eingehen werde.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts kam es zunehmend zu Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen den Kolonialmächten. Durch den Ersten Weltkrieg 1914 wurden alle humanen und wirtschaftlichen Ressourcen in Europa zur Aufstockung der Schlagkraft benötigt und so die Ausbeutung der Kolonien vorangetrieben (vgl. Pelizaeus 2017: 25). Am Ende des Krieges blieben England und Frankreich als führende Kolonialmächte, die die wirtschaftliche (Aus-)Nutzung ihrer Kolonien vorantrieben und diese durch Export von Rohstoffen und Import von Fertigprodukten zunehmend an sie, als Mutterländer, banden (vgl. *ibid.*). Unter

diesen Bedingungen der Verflechtung sprechen viele Historiker von dem Grundstein der Globalisierung (vgl. Conrad 2012: 5; vgl. Pelizaeus 2017: 11).

Nach 1945 war das Ende der Kolonialzeit kaum noch aufzuhalten. Zunächst wurden die Völkerbundmandate im Nahen Osten aufgehoben (vgl. Pelizaeus 2017: 26). Daraufhin nahmen die Unabhängigkeitsbewegungen der Kolonien ihren Lauf. Bis 1975 alle Staaten Afrikas unabhängig waren, dauerte es rund 20 Jahre (vgl. *ibid.*). Mit der Erklärung der staatlichen Souveränität waren die kolonialen Beziehungen und Abhängigkeiten vom Mutterland allerdings mitnichten beendet (vgl. Conrad 2012: 6). Viele Spuren zeichnen sich, als Erbe des Kolonialismus, bis heute in den Gesellschaften dieser Welt ab. Inwieweit sich der Kolonialismus bis heute auswirkt, wird in den Postcolonial-Studies erforscht, die in Kapitel 2.3. näher beleuchtet werden.

2.2 Aufklärung

Die Ursprünge der Konstruktion des *Weißseins* liegen, wie festzustellen ist, in der Kolonialzeit. „Konfrontiert mit der Unmöglichkeit, transatlantischen Sklavenhandel und Kolonialismus mit den in Europa und den USA deklarierten Idealen von ‚Freiheit‘, ‚Gleichheit‘ und ‚Solidarität‘ in Einklang zu bringen, bedurften die europäischen Kolonialmächte einer Rechtfertigungsideologie für ihre Politik der Eroberung, Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt Herrschaft“ (Arndt 2009: 341).

In der Zeit der Aufklärung wurde die Konstruktion der ‚Rasse‘ und damit der Grundstein des *Weißseins* (pseudo)wissenschaftlich wie philosophisch untermauert und legitimiert. Mensch und Natur sollten nicht von einer göttlichen Macht, wie bisher, kontrolliert werden; Vielmehr sollte die Überzeugung einer auserwählten *weißen* ‚Rasse‘ Einzug in die Köpfe der Menschen halten (glokal e.V. 2016: 9).

Bereits im 17. Jahrhundert prägten Philosophen wie John Locke, Baruch de Spinoza und Gottfried Wilhelm Leibnitz die Idee einer „Great Chain of Being, [die] eine streng hierarchische Ordnung der gesamten Schöpfung“ darstellte (Amesberger & Halbmayer 2008: 21). Europäische Wissenschaftler versuchten sich in einer Systematisierung des Übergangs vom Tier zum Menschen und glaubten, bei der Erkundung des afrikanischen Kontinents das „Zwischenwesen“ gefunden zu haben (vgl. *ibid.*). Darauf aufbauend unterscheidet der englische Aufklärer David Hume (*1711 - †1776) in seiner Abhandlung *Of National Characters* (1748) unterschiedliche Nationalcharakter, geordnet nach physischen und moralischen Bestimmungsgrößen. Auffallend bei seiner Trennung in Nationen ist, dass nahezu alle Faktoren variabel zu sein scheinen, aber seine Teilung in ‚Neger‘ und *Weißer* unumstößlich verankert bleibt (vgl. *ibid.*: 22). Er begründet diese Unumstößlichkeit damit, dass es „noch nie eine

zivilisierte Nation von anderer Hautfarbe als der *weißen* oder auch einen Einzelnen von Bedeutung in Tat und Spekulation [gab]“ (Wollrad 1999: 263).

Immanuel Kant, deutscher Philosoph der Aufklärung (*1724 - †1804), war wegweisend für sämtliche Theorien zu den ‘Menschenrassen’. 1775 unterteilte er die Menschen, in seiner Schrift *Von den verschiedenen Racen der Menschen*, in vier Rassen ein „1) die Race der *Weißten*, 2) die Negerrace, 3) die hunnische (mungalische oder kalmuckische) Race, 4) die hinduische oder hindistanische Race“ (Kant 1968 zit. n. Amesberger und Halbmayr 2008: 23, Hervorhebung S.U.). Die ersten beiden ‘Rassen’ beschreibt er dabei als die „Grundracen[sic]“, die Weiteren seien „Abartungen einer [...] Stammgattung“, derer die *weiße* ‘Rasse’ am nächsten komme (ibid.).

Durch all seine Werke zieht sich die Überzeugung, wissenschaftlich belegen zu können, dass die *weiße Rasse* über alle anderen erhaben sei. Dies postuliert Kant besonders in seinem Werk *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (1764) mit dem Vermerk,

„daß[sic] unter den hunderttausenden von Schwarzen, [...] nicht ein einziger jemals gefunden worden, der entweder in Kunst oder in Wissenschaft, oder irgend einer anderen rühmlichen Eigenschaft etwas Großes vorgestellt habe, obgleich unter den *Weißten* sich beständig welche aus dem niedrigsten Pöbel emporschwingen und durch vorzügliche Gaben in der Weil ein Ansehen erwerben. So wesentlich ist der Unterschied zwischen diesen zwei Menschengeschlechtern, und er scheint eben so groß in [...] der Gemüthsfähigkeit[sic], als der Farbe nach zu sein“ (Kant 1968 zit. n. Piesche 2009b: 32, Hervorhebung S.U.).

Die etablierten *Rassentheorien* – insbesondere durch die von Immanuel Kant – verhalfen der „Expansion- sowie Kolonialpolitik“ zu einer wissenschaftlich fundierten Grundlage (Amesberger und Halbmayr 2008: 24). Später stellten diese Theorien auch die Grundlage für die „nationalsozialistische Vernichtungspolitik“ unter der Regierung von Adolf Hitler dar (ibid.).

2.3 Vom kolonialen Diskurs zur Entwicklungszusammenarbeit

Im Laufe des 20. Jahrhunderts fand eine Veränderung des kolonialen Diskurses hin zum Motiv der ‘Entwicklung’³ statt. Die wohl bekannteste und eine der ersten Ausformungen der Idee der Entwicklungshilfe findet sich in der Antrittsrede des 33. US-Präsidenten Harry S. Truman (*1884 - †1972) im Jahr 1949 wieder (vgl. Ziai 2013: 25). In dieser Rede postuliert der angehende Präsident:

³ Entwicklung wird in dieser Arbeit in einfachen Anführungszeichen gesetzt, da der Begriff in den genannten Zusammenhängen einen westlich konstruierten Charakter hat, den ich im weiteren Verlauf näher verdeutlichen werde.

„we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas. More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. [...] They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. [...] For the first time in history, humanity possesses the knowledge and skill to relieve the suffering of these people” (Truman 1949).

In diesem Ausschnitt der Antrittsrede wird deutlich, was Entwicklungshilfe sein wird: Eine Verschiebung weg von der Teilung der Welt in ‘unzivilisiert’ und ‘zivilisiert’, hin zu ‘unterentwickelt’ und ‘entwickelt’. Es wird von nun an davon ausgegangen, dass die Länder des globalen Südens sich selbst verwalten können, sofern ihnen ein Wissen über den „Prozess der ‘Entwicklung’“ zugänglich ist (Ziai 2013: 26). Im Gegensatz zur Kolonialzeit wird von nun an die Rückständigkeit der Länder nicht mehr durch die Unfähigkeit der Menschen aufgrund der Biologie, sondern durch eine sozialgeographische Verortung definiert. Allerdings ist dies nur eine Umbenennung der Begrifflichkeiten und nicht ein Umdenken der alten Kolonialmächte (vgl. *ibid.*). Ebenfalls für einen Fortbestand kolonialer Strukturen spricht, dass der Fortschritt der ‘unterentwickelten’ Länder nur durch die „Annäherung an die von den ehemaligen Kolonien gesetzte Norm“ vollzogen werden kann (*ibid.*: 27f.). Beispiele dafür, dass die Übernahme dieser Praktiken zum Erfolg führen kann, sind Länder wie Japan, Südkorea und Mexiko, die inzwischen Mitglieder der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) sind und damit zu entwickelten Industriestaaten gehören (vgl. *ibid.*).

Seit den 1980er Jahren ist die Entwicklungshilfe einer stärkeren Ausdifferenzierung unterstellt, die wohl mit der Einführung des Begriffs *Schwellenländer* seinen Anfang fand (vgl. Lamprecht & Brungs 2014: 13). Dieser Begriff verdeutlicht, dass es auch im globalen Süden bereits Länder gibt, die weiter ‘entwickelt’ sind als andere (vgl. *ibid.*).

In den letzten Jahren setzte sich die Bezeichnung Entwicklungszusammenarbeit durch, die, wie das BMZ schreibt, sich wie folgt von der Entwicklungshilfe abgrenzt:

„Die deutsche Regierung betrachtet die Länder [...], mit denen sie entwicklungspolitisch zusammenarbeitet, [...] als gleichberechtigte Partner. Ziele der Zusammenarbeit [...], die Maßnahmen [...] und auch die Verantwortung für Erfolge und Misserfolge [werden] gemeinsam getragen. [...] Der Begriff Entwicklungszusammenarbeit beschreibt diese intensive Partnerschaft viel besser als der früher übliche Begriff Entwicklungshilfe“ (BMZ 2017b).

Diese Definition zeigt, dass es Bestrebungen gibt, die Abhängigkeit der Entwicklungsländer zu minimieren. Dennoch wäre es ignorant zu denken, dass das koloniale Erbe und die damit verbundenen rassistischen Strukturen damit aufgehoben wären (vgl. Ziai 2013: 29).

2.4 Theorie des Post-Kolonialismus

Die Theorie über das Fortbestehen des Kolonialismus in der heutigen Zeit, sowohl im nationalen wie auch im internationalen Kontext, soll im folgenden Abschnitt genauer benannt werden, da sie in engem Zusammenhang mit den Theorien der CWS steht.

„Postkoloniale Theorie und Kritik reflektiert den rassistischen Prozess der Objektivierung und Subjektivierung zugleich, indem es die Verbindung zwischen Wissen, Macht, Begehren, Kolonialismus und Rassismus aufzeigt“ (Steyerl & Rodriguez 2012: 10). Seit den 1980er Jahren werden die Postcolonial-Studies im angloamerikanischen Raum erforscht (vgl. Conrad 2012: 6). Die Begründung der Theorie wird mit der Erscheinung des Buchs *Orientalismus* (1978) – verfasst von Edward Saids, einem amerikanischen Literaturwissenschaftler – in Verbindung gebracht (vgl. *ibid.*). In diesem Buch stellt Saids den Orient als eine Art westliche Projektion dar, der sich das Land zu unterwerfen hat (vgl. Castro Varela und Dhawan 2015: 96f.).

Die Postkoloniale Theorie hat die Kritik am Kolonialismus und Imperialismus nicht etabliert und hat auch nicht den Anspruch, diese in ganzem Umfang zu erklären. Vielmehr hat diese Theorie einen neuen Blickwinkel auf die Gegenwart unter Einbezug geschichtlicher Ereignisse eröffnet (vgl. *ibid.*: 41). Postkolonialismus ist nicht einfach zeitlich nach dem Kolonialismus entstanden, sondern will als Form des Widerstands gegen die bis heute wirkenden kolonialen Herrschaftsmuster verstanden werden. Die Postkolonialen Theorien unternehmen den Versuch, die Komplexität und Widersprüche der geschichtlichen Prozesse der (De-)Kolonialisierung zu betrachten sowie die Kontinuitäten des Kolonialismus zu beleuchten (vgl. Conrad 2012: 16).

Der europäische Kolonialismus veränderte indigene Gesellschaften grundlegend. So wurden Abhängigkeitsverhältnisse der Kolonien gegenüber den Mutterländern geschaffen, welche noch lange nach der formellen Unabhängigkeit der Länder fortbestanden und weiterhin bestehen. So setzte sich beispielsweise die Form der Politik in vielen ehemaligen Kolonien fort; Bereits Mahatma Gandhi (*1869 - †1948) sprach davon, dass zu befürchten sei, es gäbe die „English rule without the Englishmen“ (Gandhi zit. n. Dallmayr 2000: 105). Elementarer Bestandteil des Kolonialismus war, neben den etablierten Regierungsformen, vor allem die Privilegierung von Kultur. Der kulturelle und wissenschaftliche Diskurs der Aufklärung machte es überhaupt erst möglich, die sog. Zivilisierungsmissionen durchzuführen, ja sogar als notwendig erscheinen zu lassen (vgl. Conrad 2012: 6ff.). Zum Teil wurden die zentralen Annahmen dieses Diskurses auch vonseiten der Kolonisierten geteilt (vgl. *ibid.*).

In der Erforschung der Veränderung indigener Bevölkerungen durch die Kolonial-

zeit, im Rahmen der postkolonialen Studien, wurde deutlich, dass auch Europa maßgeblich durch die entstandenen Wechselbeziehungen beeinflusst wurde. Es ist also davon auszugehen, dass nicht nur in ehemals kolonisierten Ländern, sondern eben auch in Europa Strukturen und Denkweisen, die an die Kolonialzeit erinnern, bis heute in unsere Gesellschaft hineinwirken (vgl. *ibid.*). Die Theorie des Postkolonialismus beschäftigt sich demnach nicht nur mit den Wirkungen der Kolonisierung, sondern vielmehr mit den Formen des Neokolonialismus in internationalen Beziehungen und nationalen Strukturen (vgl. *ibid.*: 18).

In Auseinandersetzung mit dieser Perspektive auf die Entwicklung der heutigen Welt entstanden zahlreiche Theorien, die sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen auseinandersetzen. Nachfolgend werde ich aufgrund des enthaltenen Perspektivenwechsels – weg von den rassistisch-diskriminierten Menschengruppen, hin zu der unmarkierten *weißen* Dominanzkultur – die Entwicklung der CWS in Amerika bzw. in Deutschland genauer erläutern. Die Forschungen beziehen die Konstruktion von Identitäten unter Berücksichtigung kolonial gewachsenem Wissen ein.

3 Critical-Whiteness-Studies

Die CWS ist antirassistische Theorie, die ihren Fokus weg von den rassistisch diskriminierten Menschen – die Schwarzen und People of Color – auf die Profiteure des Rassismus – die *weißen* – lenkt. Es wird die *weiße* Norm der Gesellschaft problematisiert und das *weiße* nicht mehr als unmarkierter Marker betrachtet, „sondern wird selbst markiert als spezifisch, partikular, seltsam und relational“, indem People of Color aus ihren Erfahrungen berichten (Amesberger & Halbmayr 2008: 1f.). Die CWS ist eng verbunden mit unterschiedlichen Theorien über die Entstehung und das Fortbestehen von Rassismus, wie z. B. der Postkolonialen Theorie (vgl. hierzu Kapitel 2.4.). Die Aufgabe antirassistischer Theorien liegt darin, Konstruktionsprinzipien des Rassismus zu erkennen und zu formulieren, um so gesellschaftlich wirksame Interventionsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. Zinflou 2016: 55). Ziele der CWS sollen „die Aufdeckung und Bekämpfung von Verhältnissen, Institutionen und Mechanismen, die den Rassismus stabilisieren und die es bestimmten Individuen ermöglichen, davon zu profitieren“, sein. (Karakayali et al. 2013: 6).

Die CWS fokussiert sich auf die Untersuchung von Mechanismen und Strukturen, die dazu beitragen, dass *weiße* von Rassismus profitieren, um diese zu bekämpfen. Es ist nicht nur ein akademisches Forschungsfeld, sondern vielmehr „die alltägliche Reflexion Schwarzen Lebens in einem hegemonialen *weißen* Setting“ (Piesche 2009a: 16).

bell hooks⁴ verwendet in ihrem Buch *Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black* die Begriffe „subject“ und „object“ (hooks 1989: 42). Darin schreibt sie dem Subjekt allein die Macht zu, sich seine eigene Identität und Realität zu kreieren, wohingegen das Objekt nur das Beschriebene ist, welches vom Subjekt seine Identität definiert bekommt (vgl. *ibid.*). Des Weiteren führt sie aus, dass diese Macht ein Subjekt zu sein, typischerweise *weißen* vorbehalten ist und Schwarze und PoC als Objekte dienen (vgl. *ibid.*).

3.1 Begriffsbestimmungen

Bevor nun die CWS und ihr entstehungsgeschichtlicher Hintergrund sowie ihre Inhalte näher beschrieben werden, ist es vorab notwendig, sich mit den zentralen Begrifflichkeiten der CWS zu befassen. Deshalb soll nun eine Klärung der wichtigsten Begriffe folgen.

3.1.1 *Weißsein*

Die Vertreter*innen der CWS sind sich einig, dass *Weißsein* ein Machtkonstrukt darstellt, welches sich über die Jahrhunderte entwickelte, um *weiße* Menschen gegenüber *nicht-weißen*

⁴ Pseudonym von Gloria Watkins, eine afroamerikanische Literaturwissenschaftlerin. Ihr Pseudonym ist der Name ihrer Großmutter, das sie absichtlich in Kleinschreibung publiziert.

Menschen zu privilegieren (vgl. Röggl 2012: 55). Des Weiteren wird in der Erforschung dieses Bereiches davon ausgegangen, dass *Weißsein* nicht von Natur aus sichtbar ist, „sondern einer hergestellten und interpretierten Sichtbarmachung unterliegt“ (Arndt 2009: 343). Somit ist *Weißsein* keine manifeste biologische Kategorie, sondern eine historisch gewachsene, die latent wirkt und sich in gesellschaftlichen Kontexten unsichtbar verhält, aber dennoch bemerkbar ist (vgl. Röggl 2012: 66f.). *Weißsein* ist in diesem Zusammenhang keine Hautfarbe, sondern vielmehr ein Instrument der Dekonstruktion von den Kategorien Hautfarbe und ‘Menschlicherasse’ (vgl. Arndt 2009: 343).

Ruth Frankenberg beschreibt *Weißsein* als ein „set of [three] linked dimensions“ (Frankenberg 1997: 1). Die erste Dimension besagt, dass *Weißsein* eine Position struktureller Vorteile und Privilegien innerhalb einer Gesellschaft darstellt. Zweitens stellt *Weißsein* einen Blickpunkt bzw. eine Interpretationsgröße dar, wie *weiße* Menschen sich selbst, die Gesellschaft und vor allem andere betrachten und beschreiben. In ihrer letzten Dimension beschreibt Frankenberg *Weißsein* als ein Konstrukt kultureller Praktiken und Normen, das in der Regel als normal und neutral wahrgenommen wird und als nicht spezifisch rassistisch bezeichnet, sondern als normativ gegeben betrachtet wird (vgl. *ibid.*).

Aus Frankenbergs Dimensionen wird deutlich, dass die Privilegien, die sich daraus ergeben, „*weiß zu sein*“, als eine Norm und nicht als eine Bevorzugung betrachtet werden (Röggl 2012: 64, Hervorhebungen S.U.). Jedoch im Kontrast zu den Erfahrungen von *Nicht-weißen* verdeutlicht sich die Privilegierung der Kategorie des *Weißseins* (vgl. *ibid.*).

Aus dieser Dimensionierung des *Weißseins* lässt sich auch erklären, warum in „herrschaftskritischen Kontexten“ *Weißsein* als Normativität betrachtet wird (vgl. *ibid.*: 57). Des Weiteren beschreibt Frankenberg auch, dass *Weißsein* eine relationale Kategorie ist, welche ihre Bedeutung erst aus anderen Kategorien gewinnt, wie beispielsweise aus ethnischen oder kulturellen Kategorien und Konstrukten (vgl. *ibid.*). Jedoch verläuft die Bedeutungszuschreibung asymmetrisch, d. h. die Bedeutung von *Weißsein* verändert sich zwar innerhalb des kulturellen Rahmens, reproduziert jedoch immer eine hegemoniale Vormachtstellung im Gegensatz zu einer Unterordnung (vgl. Frankenberg 1997: 236f.). Hieraus wird wiederum deutlich, dass *Weißsein* die Grundlage „allen Denkens und Handelns in [...] Dominanzgesellschaften“ wie Deutschland ist (Röggl 2012: 64), aus denen *weiße* die Kraft erhalten, Kategorisierungen und Normen aufzustellen (vgl. Jungwirth 2004: 85).

Beim Verständnis von *Whiteness* haben sich so zwei unterschiedliche Richtungen herausgebildet. Die erste Richtung ist die materialistische Richtung, welche *Whiteness* als gewaltförmige Ideologie der *weißen* Vorherrschaft beschreibt, die ausgelöscht werden muss

(vgl. Ware & Back 2002: 163). Die zweite Richtung ist die sogenannte ethnographische Richtung, auf die sich auch die *Critical-Whiteness-Pedagogy* beruft (vgl. Wollrad 2005: 39). Die Vertreter*innen dieser Richtung sehen *Whiteness* als eine „unterdrückende Kraft“ (Rodriguez 2000: 2), die aus historisch gewachsenen Machtstrukturen hervorgeht und in ihrer Bedeutung bewusst gemacht werden muss (vgl. Wollrad 2005: 39). Auf dieses Verständnis baut auch die weitere Arbeit auf.

3.1.2 Schwarzsein

Schwarzsein (blackness) ist im Gegensatz zu *Weißsein* (*Whiteness*) keine politische Identität, sondern etwas, „das einer Schwarzen Person automatisch innewohn[t]“ (Amesberger und Halbmayr 2008: 79, Hervorhebung S.U.). In den Vorstellungen von John Garvey und Noel Ignatiev (Herausgeber des Buchs *Race Traitor*, 1997), stellt das Schwarzsein die „totale Opposition“ zum *Weißsein* dar und ist ausschließlich positiv besetzt (ibid.). *Weißsein* „als Dominanzsystem muss zerstört werden, blackness [muss] als Ort des Widerstandes und ‘Zufluchtsort’ oder ‘Zielort’ für illoyale *weiße* [...] aufrechterhalten werden“ (ibid., Hervorhebung S.U.). Da der Begriff Schwarze sich nur auf Menschen mit afrikanischen Wurzeln bezieht, wurde der Begriff der People of Color (PoC) eingeführt. Dieser Begriff wurde in den späten 1960er Jahren im Rahmen der Black Power Bewegung in den USA von Menschen unterschiedlichster Hautfarben etabliert, um ihre Gemeinsamkeit – die rassistische Diskriminierung – zum Ausdruck zu bringen und hat aufgrund dessen einen solidaritätsstiftenden Charakter (vgl. Kien 2016: 37). Er bezieht sich „auf alle rassifizierte Menschen, die in unterschiedlichen Anteilen über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkünfte oder Hintergründe verfügen.“ (ibid.). Der Begriff People of Color macht es notwendig, bei der Thematisierung von Rassismus auch immer darauf einzugehen, wer, von wem, in welchem Kontext und vor welchem historischen Hintergrund rassialisiert wird (vgl. Arndt 2009: 344).

3.1.3 Rassismus

Um die Definitionen der wichtigsten Begrifflichkeiten in Bezug auf die Critical-Whiteness-Studies abzuschließen, soll nun auch der Begriff Rassismus im Rahmen der genannten Forschung definiert werden.

Rassismus bedient sich häufig der Funktion des „Otherings“ (Wollrad 2005: 40), dies bedeutet, Personen und Personengruppen als anders und nicht zugehörig zu markieren und sie somit abzuwerten (vgl. ibid.). Das Konzept *Weißsein* fungiert dabei als ein Einsortierungskriterium, um Menschen zu inkludieren oder exkludieren (vgl. ibid.).

Um Rassismus zu verstehen, muss verstanden werden, dass er auf drei Säulen aufbaut. „First the construction of difference [...] [s]econd, these constructed differences are inseparably linked to hierarchical values, [...] [f]inally, both processes are accompanied by power – historical, political, social and economical power“ (Kilomba 2016: 40). Rassismus ist zusammengefasst also ein

„Komplex von Gefühlen, Vorurteilen, Vorstellungen, Ängsten, Phantasien und Handlungen, mit denen [w]eiße aus einer *weißen* hegemonialen Position heraus Schwarze und People of Color strukturell und diskursiv positionieren und einem breiten Spektrum ihrer Gewalt aussetzen“ (Arndt 2009: 341, erste Hervorhebung, S.U.).

Grada Kilomba – Dozentin an der Humboldt Universität zu Berlin und Expertin für *postcolonial studies* in Bezug auf Sklaverei, Erinnerung, Trauma, Gender und Dekolonisation – unterscheidet zudem drei Formen des Rassismus. Die erste Unterscheidung, die sie trifft, ist die Unterscheidung vom *strukturellen Rassismus*, der Schwarze und PoC aus sozialen und/oder politischen Strukturen ausschließt (vgl. Kilomba 2016: 42). Zum anderen nennt sie den *institutionellen Rassismus*, der beispielsweise in Schule, Forschung, Kriminalfällen und staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten *weißen* eine Vorrangstellung einräumt (vgl. *ibid.*). Als dritte Form spricht sie von *Alltagsrassismus*, welcher sich besonders auf die alltägliche Sprache, Bilder, Diskurse, Gestiken, Handlungen und Blicke bezieht, welche Schwarze und PoC als die ‘Anderen’ definiert (vgl. *ibid.*).

Des Weiteren ist es wichtig in Bezug auf Rassismus, sich mit dem Begriff *Rasse* zu befassen. Im 18. Jahrhundert erstellte der Naturwissenschaftler Carl von Linné eine botanische und zoologische Taxonomie, in der er auch den Menschen in unterschiedliche ‘Rassen’ einteilte (vgl. Röggl 2012: 12). Dieser *Rasse*begriff hielt sich in den Naturwissenschaften bis ins Jahr 1995 (vgl. *ibid.*). Erst als durch die UNESCO⁵ eine Übereinkunft gefunden wurde, in welcher sich die Naturwissenschaften vom menschlichen *Rasse*begriff distanzieren, wurde er aufgegeben (vgl. *ibid.*: 13). Laut dem Soziologen Stuart Hall sei es außerdem nicht möglich „den Menschen in *Rassen* aufzuteilen“ (Hall 2000: 7, Hervorhebung S.U.), da die genotypischen Unterschiede innerhalb dieser Gruppe immer noch größer sind als die zwischen den Gruppen (vgl. Röggl 2012: 13). Jedoch wird auch mit einem analytischen Blick in die Vergangenheit klar, dass der Begriff *Rasse* nicht aus einem taxonomischen Fehler der Naturwissenschaften entstanden ist, sondern diese Kategorie aus gesellschaftlichen Machtstrukturen heraus entwickelt wurde, die sich in einem ständigen Wandel befinden (vgl. *ibid.*:14).

⁵ engl. für Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

3.2 Aufkommen der Critical-Whiteness-Studies in Amerika

Ein „spezifisches Schwarzes Wissen“ zum *Weißsein* ist bis ins 17. Jahrhundert zurückzufolgen, in Form der Beobachtung und Analyse des *weißen* Konstrukts durch Schwarze Sklaven und Unterdrückte (Eggers 2009: 18). Schwarze Sprichwörter, verschlüsselte Predigten, Witze über *weiße*, Liedgut, Legenden, Erzählungen sowie erzieherisches Sprechen gaben und geben das Wissen zum Überleben in der *weißen* Gesellschaft weiter (vgl. *ibid.*).

Aus diesen realen Erfahrungen entstanden die CWS als akademische Disziplin in den Vereinigten Staaten von Amerika. Als wissenschaftlicher Diskurs und kritische Analysekategorie existiert diese Theorie erst seit Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. Röggl 2012: 27). Allerdings gab es schon zuvor öffentliche und theoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema *Whiteness*. In Beiträgen von Schwarzen Autoren, wie unter anderem von James Baldwin *On Being White and Other Lies*, 1984, sowie Toni Morrison *The Bluest Eye*, wurde die *weiße* Hegemonie seit Beginn der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in Amerika um 1960 stets kritisiert (vgl. Amesberger & Halbmayr 2008: 73).

Die Bürgerrechtsbewegung entstand aufgrund der alltäglichen institutionellen Unterdrückung Schwarzer Amerikaner*innen (vgl. *ibid.*). Nach dem Verbot der Sklaverei 1865 in den USA wurden in vielen südlichen Staaten sogenannte „Black Codes“ eingeführt (Phibbs 2009: 1). Diese Vorschriften für Schwarze, später bekannt als die *Jim Crow Gesetze*, ermöglichten es, die *weiße* Vormachtstellung aufrecht zu erhalten und Schwarze sowohl wirtschaftlich als auch politisch weiter zu kontrollieren (vgl. *ibid.*). Die Möglichkeit, sich mit Politischem oder Kulturellem zu identifizieren oder sich gar auf Augenhöhe mit *weißen* zu fühlen, war für die Schwarze Bevölkerung des Landes nahezu unmöglich. Es wurde ihnen nicht gestattet, *weiße* Schulen zu besuchen, einen höheren Berufsweg einzuschlagen oder in politischen Entscheidungen mitzuwirken (vgl. *ibid.*: 2). Die Segregation der Schwarzen und *weißen* Bevölkerung zog sich durch nahezu alle institutionellen und gesellschaftlichen Bereiche. Der einzige *white collar Job*⁶, der möglich war, war der des Pfarrers (vgl. *ibid.*: 3f.). Dieser Beruf war nicht nur auf die geistliche Komponente beschränkt, sondern ebenso politisch wie auch erzieherisch wirksam und bot damit ein großes Potential für die unterdrückte Bevölkerung (vgl. *ibid.*). Somit wurde die Kirche für die Schwarzen Amerikaner*innen zu einem Ort der Zuflucht, der sie als Gruppe solidarisierte, ein Bewusstsein für ihre eigene Unterdrückung schaffte und ein Potential der Veränderung in der Gesellschaft förderte, weil sie nicht unter *weißer* Kontrolle stand (Weber 1997: 157). Eine der bekanntesten Aktionen

⁶ *White collar* bezeichnet in Amerika eine berufliche Tätigkeit als Führungsposition, bei dem die Arbeitnehmer*innen meistens weiße Hemden/Blusen tragen und die eher auf geistige Arbeit ausgelegt ist. Im Kontrast hierzu sind die *blue collar Jobs*, welche eher handwerkliche Arbeiten umfassen.

der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung, mit der die Segregation von Schwarzen und *weißen* beendet werden sollte, ist der Montgomery Bus Boykott (1955-56), in dem Rosa Parks (*1913 - †2005) und Martin Luther King Jr. (*1929 - †1968) bedeutend waren (vgl. *ibid.*: 151). Ausgangspunkt dieses Boykottes war es, dass Schwarze Amerikaner*innen nur bestimmte Sitzplätze in den hinteren Teilen der Busse besetzen durften und es regelmäßig zu rassistischen Äußerungen und Handlungen durch die Busfahrer und *weißen* Fahrgäste kam, denn wenn die ersten Reihen durch *weiße* voll besetzt waren, mussten Schwarze Fahrgäste ihre Plätze für die *weißen* freigeben.

So setzte sich Rosa Parks am 1. Dezember 1955 in einem Bus in die erste Reihe, die für Schwarze Fahrgäste freigegeben war. Der Bus füllte sich mit *weißen* Fahrgästen. Als Parks vom Busfahrer aufgefordert wurde, ihren Platz für einen *weißen* Fahrgast zu räumen, und dies nicht tat, holte der Busfahrer die Polizei. Rosa Parks wurde verhaftet, obwohl sie auf einem Platz saß, den sie offiziell besetzen durfte, und löste so eine landesweite Protestbewegung aus (vgl. Phibbs 2009: 13). Diese wurde durch die Montgomery Improvement Association, mit Martin Luther King Jr.⁷ an der Spitze, koordiniert (vgl. Weber 1997: 151).

Immer mehr Feminist*innen begannen Ende der 1970er Jahre, durch die konstante Kritik an Schwarzen Feminist*innen damit, sich mit dem eigenen *Weißsein* in Verbindung mit Sexismus und Rassismus zu beschäftigen (vgl. Wollrad 2005: 33f.). Hierdurch begann eine Analyse von Rassismus, die sich nicht nur auf eine Konstruktion – Schwarzsein – bezieht, sondern auch die des *Weißseins* als Untersuchungsgegenstand von Rassismus betrachtet (vgl. *ibid.*: 33).

3.3 Aufkommen der Critical-Whiteness-Studies in Deutschland

Die CWS als Denkweise der Selbstkritik setzt sich in Deutschland erst seit Anfang der 2000er Jahre durch. In Anlehnung an die US-amerikanische Forschung wird inzwischen auch hier zunehmend das *Weißsein* in den Fokus von antirassistischen Methoden gerückt. Besonders beteiligt an der Auseinandersetzung mit *Weißsein* zeigen sich Professionen wie die Psychologie, die Sozialpädagogik, die Afrikanistik und die evangelische Theologie. Eine Beschäftigung mit *Weißsein* in der Politik ist in Deutschland, wie auch in Amerika, bisher noch wenig vertreten (vgl. Amesberger und Halbmayer 2008: 121). Zu berücksichtigen ist, dass es schon vor dem Einzug in *weiße* Wissenschaften, Auseinandersetzungen von Schwarzen und People of Color mit dem Konstrukt des Weißseins in Deutschland gab (vgl. Piesche 2009a: 14). Ein Beispiel hierfür ist der Sammelband *Farbe bekennen*, von Katharina Oguntoye, erschienen

⁷ Er war zu dieser Zeit 26 Jahre alt und Pastor einer Baptistengemeinde in Montgomery.

1986, „in welchem Schwarze Deutsche ihre Marginalisierung als Nicht-Deutsche thematisieren und politisieren“ (Amesberger und Halbmayr 2008: 121).

Was in Amerika mittlerweile weitestgehend offen kommuniziert wird, ist die Privilegierung und die Definitionsmacht *weißer* Menschen. Die Nutzung des Worts *Rasse*, als soziale Konstruktion, scheint in Deutschland im Gegensatz zu Amerika (hier: *race*) ein Problem zu sein und stößt weithin auf großen Widerstand (vgl. Eggers 2009: 19). Grund dafür ist die direkte Koppelung des Worts an den Nationalsozialismus (vgl. *ibid.*). Daher gibt es in Deutschland inzwischen einige Synonyme für diesen Begriff, wie z. B.: „ethnischer Hintergrund“, „Wurzeln“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ (Bee 2012: 23). Es ist zwar wichtig, dass die Sprache sich in diesem Bereich wandelt, allerdings transportieren die oben genannten Ersatzdiskurse die gleichen Inhalte wie der Begriff *Rasse*. Susan Arndt kritisiert, dass diese Wörter nicht durch eine reflektierte Auseinandersetzung für den Begriff *Rasse* eingesetzt wurden und somit die eigentliche Bedeutung verschleiern, ohne dass wir uns weiter Gedanken über den Rassismus in unserer Sprache machen müssen (vgl. Arndt 2013: 19). Die Übertragung bzw. Adaption der CWS aus Amerika nach Deutschland steht jedoch noch am Anfang (vgl. Amesberger und Halbmayr 2008: 120f.).

4 Entwicklungspolitik und die Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung

In diesem Kapitel werden die Begriffe *Entwicklungsländer*, *Schwellenländer*, sowie *Industrieländer* weitestgehend vermieden, da ich mich an der Post-Development Theorie orientiere, welche die Welt nicht in ‘entwickelt’ und ‘unterentwickelt’ aufgeteilt sieht (vgl. hierzu Escobar 2011). Vielmehr werde ich mich in dieser Arbeit einer geografischen Verortung bedienen. Die ärmsten Länder dieser Erde liegen vornehmlich im globalen Süden, wohingegen die reichen Staaten weitestgehend im globalen Norden sind. Analog dazu wird auch nicht der Begriff ‘Entwicklungshilfe’, sondern Entwicklungszusammenarbeit verwendet. Außerdem wird in dieser Arbeit von Partnerländern gesprochen, sofern dies für die Zusammenarbeit zwischen einem Land des globalen Nordens und einem Land des globalen Südens zutreffend ist.

Anfangs wird zunächst eine Skizzierung der Entwicklungspolitik in Deutschland sowie der Benennung ihrer Akteure und Maßnahmen gegeben. Daran angeschlossen werden die Konzepte, Methoden und Instrumente sowie die Zielgruppen und Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung vorgestellt.

Die Entwicklungspolitik ist ein Domänenbereich der Politik (vgl. Weber-Blaser 2011: 15). Sie entstand Ende der 1940er Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Umfassende Anerkennung erhielt die Entwicklungspolitik allerdings erst in den 1990er Jahren durch die „Konferenz zu Umwelt- und Entwicklungsfragen in Rio de Janeiro“, als damit begonnen wurde, im Rahmen globaler Strukturpolitik zu agieren (Ihne und Wilhelm 2013: 10).

Die Entwicklungspolitik umfasst alle politischen bzw. staatlichen Maßnahmen, die auf die Verbesserung von sozialer, wirtschaftlicher und politischer Entwicklung in den Ländern des globalen Südens abzielen. Vorrangige Ziele der Entwicklungspolitik sind sowohl die Stärkung der Menschenrechte, die Armutsbekämpfung als auch die Förderung von Demokratie (vgl. Andersen 2013: 201). Im Gegensatz beispielsweise zu der Sozial- oder Bildungspolitik sind die Kernkonzepte in der Entwicklungspolitik nur schwach strukturiert (vgl. Weber-Blaser 2011: 16). Dies ist unterschiedlichen Faktoren geschuldet. Zum einen arbeitet die Entwicklungspolitik mit Begriffen, die einem breiten Deutungsspielraum unterliegen, für die es keine allgemeingültige Definition gibt, wie Entwicklung, Macht und Demokratie (vgl. *ibid.*: 17). Zum anderen ist sie ein sehr komplexer Politikbereich, in den sowohl außen- als auch wirtschaftspolitische Entscheidungen einfließen. Außerdem wird die Entwicklungspolitik durch die Finanz-, Agrar-, Forschungs-, Technologie- und Umweltpolitik beeinflusst und teilweise sogar mitbestimmt (vgl. Andersen 2013: 200).

Als organisatorisches Zentrum der Entwicklungspolitik gilt das 1961 gegründete BMZ (vgl. Ihne & Wilhelm 2013: 18). Das BMZ fungiert hauptsächlich als „Verteilungsinstrument“ der Finanzmittel für die Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Scheunpflug & Seitz 1995a: 13). Diese „Finanzielle Zusammenarbeit“ gilt als eine der zentralen Bestandteile der Entwicklungszusammenarbeit (Ihne & Wilhelm 2013: 19). Inwiefern ein Land gefördert wird, ob es ein günstiges Darlehen oder Zuschüsse erhält, ist abhängig von der jeweiligen wirtschaftlichen Lage des Landes (vgl. *ibid.*). Die wichtigsten staatlichen Auftragsnehmer zur Durchführung der Entwicklungszusammenarbeit des BMZ sind die Kreditanstalt für Wiederaufbau und die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (vgl. *ibid.*: 19f.).

Im privaten Bereich spielen vor allem die Kirchen sowie der Verband entwicklungspolitischer deutscher Nichtregierungs-Organisationen (VENRO) bzw. allgemein NGOs⁸ eine wichtige Rolle (vgl. Andersen 2013: 201f.). Diese NGOs versuchen die Interessen der Bevölkerung der Entwicklungsländer im innerpolitischen Prozess Deutschlands zu vertreten (vgl. *ibid.*). Im internationalen Kontext arbeiten NGOs vornehmlich im Bereich der technischen Zusammenarbeit (TZ).

„Die TZ umfasst die Entsendung von Fachkräften, Beratern, Ausbildern oder Gutachtern; wichtig ist in diesem Zusammenhang die Ausbildung von Fach- und Führungskräften der Partner im Ausland wie auch in Deutschland, die Versorgung mit Ausrüstung und Material für die Projektausstattung sowie die finanzielle Förderung von Projekten und Programmen leistungsfähiger Träger in den Partnerländern.“ (Ihne und Wilhelm 2013: 20).

Die TZ beruht auf der Prämisse, dass der Grundstein für solche gemeinsamen Projekte durch das ärmere Partnerland gelegt wurde, „d. h. sie knüpf[t] an Eigenleistungen der Partnerländer an“ und wird durch die Unterstützung des globalen Nordens fortgeführt und realisiert (*ibid.*). Voraussetzung ist die Nachhaltigkeit des Projekts (vgl. *ibid.*). Dieses Konzept der Entwicklungspolitik sieht vor, Probleme im globalen Süden in einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen OECD-Staaten und ‘Entwicklungsländern’ zu lösen (vgl. *ibid.*). Die partnerschaftliche Zusammenarbeit bzw. die Entwicklungspolitik als solche beruht, für Kirchen und NGOs, hauptsächlich auf einer moralischen Verpflichtung, sozusagen der „Wiedergutmachung von kolonialem Unrecht“ (Weber-Blaser 2011: 69). Dagegen haben staatliche Organisationen und politische Organe ein eher pragmatisches Motiv für diese Zusammenarbeit, nämlich die

„Eindämmung von Migrationsströmen und [...] eigennützige wirtschaftliche Motive, die beispielsweise auf die Sicherung der Rohstofftransporte aus den Entwicklungsländern oder auf die Arbeitsplatzsicherung durch verstärkte Exporte in die Entwicklungsländer abzielen“ (*ibid.*).

⁸ engl. für Nicht-Regierungsorganisationen (Non-Governmental-Organizations).

Neben der zunehmenden Eigenverantwortung der Länder des globalen Südens wurden im Jahr 2000 die sogenannten Millenniumsentwicklungsziele (Millennium Development Goals, MDGs) von über 189 Ländern (sowohl aus dem globalen Norden als auch dem globalen Süden), auf der bisher größten Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet (vgl. BMZ 2017a). Diese acht Ziele beschreiben die Aufgabenstellung für die internationale Zusammenarbeit im 21. Jahrhundert und sollten, so lautete die Zielvorgabe, weitestgehend bis 2015 umgesetzt werden (vgl. *ibid.*). Als Ausgangslage wurde auf dieser Versammlung das Jahr 1990 festgelegt. Die folgende Abbildung zeigt die acht MDGs:



Abbildung 1: Millennium Development Goals (United Nations 2015a)

Im MDGs Report 2015 wird deutlich, dass es in den letzten 15 Jahren zwar Erfolge zu verzeichnen gab, dennoch bestehen alle Problematiken, in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig vom jeweiligen Land, fort (vgl. United Nations 2015b: 4ff.). Zwar wurde beispielsweise die extreme Armut, die bei unter 1,25 \$ verfügbarem Einkommen pro Tag und Person liegt, um rund 30 Prozent weltweit gesenkt (von 47 % im Jahr 1990 auf 14 % im Jahr 2015) (vgl. *ibid.* 4). Allerdings leben diese Menschen bei weitem nicht in vergleichbaren Umständen wie wir in Deutschland. Gesamt betrachtet erzielten die MDGs eine eher gemischte Bilanz. Es gibt Länder, die einen Fortschritt durch die Zusammenarbeit erzielen konnten, aber auch Länder, die geprägt sind von Stagnation und Rückschlägen (vgl. Ihne & Wilhelm 2013: 44). Der Prozess des Ausgleichs, der sogenannten 'Entwicklung', ist noch lange nicht abgeschlossen, was an Statistiken, wie beispielsweise dem Human-Development-Index abgelesen werden kann (siehe Anhang: *Ausschnitt aus dem Human Development Index 2016: 54f.*). Dieser Index beschreibt seit 1990 in jährlichen Abständen – unter Einbeziehung der Lebenserwartung, der Alphabetisierungsrate erwachsener Bürger*innen, der Durchschnittsdauer des Schulbesuchs und des Pro-Kopf-Einkommens – die menschliche Entwicklung in den *Entwicklungsländern* (vgl. Klein 2010: 1434). Laut dem Human Development Report 2016 des United Nations

Development Programms (UNDP) ist die Lage in den afrikanischen Ländern Niger, Zentralafrikanische Republik, Eritrea und Tschad besonders verheerend (vgl. UNDP 2016: 201).

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wurde im Rahmen der Agenda21 durch die G8-Staaten verabschiedet (vgl. Ihne & Wilhelm 2013: 10), besagt, dass alle entwicklungsrelevanten Vorgänge nicht ohne Rücksichtnahme auf die drei elementaren Dimensionen der Nachhaltigkeit – Soziales, Umwelt und Wirtschaft – angegangen werden können (vgl. BMZ 2017c).

Für die Vereinten Nationen ist nach der Auswertung der MDGs klar, dass Entwicklungserfolge durch Zusammenarbeit möglich sind. Die Agenda2030 stellt daher die modifizierte Version der MDGs vor, die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs). Diese setzen sich aus dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung und der Fortschreibung der Entwicklungsziele aus dem Jahr 2000 zusammen (vgl. *ibid.*).

Im Jahr 2012, auf der Rio+20-Konferenz, wurden die in Abbildung 2 dargestellten Ziele zu universell nachhaltiger Entwicklung im Rahmen der bereits genannten Agenda festgelegt.

Seit dem 1. Januar 2016 haben diese Ziele offiziell die MDGs abgelöst und sollen bis zum Jahr 2030 umgesetzt werden. Die Besonderheit dieser Ziele liegt darin, dass es von nun an keine Beschränkung mehr rein auf die Länder des globalen Südens gibt, sondern Entwicklung in allen Ländern stattfinden soll (vgl. United Nations 2016).



Abbildung 2: Sustainable Development Goals (United Nations 2016)

4.1 Begriffsbestimmung: Entwicklungspolitische Bildung

Entwicklungspolitik und Bildung haben bedeutende Schnittmengen. Zum einen ist Bildung ein wichtiger Bestandteil der Entwicklungszusammenarbeit, zum anderen hat die extreme Ungleichverteilung an Ressourcen und Chancen in der Welt in den letzten Jahren Einzug in die Lehrpläne unserer Schulen und Universitäten gefunden. So ist es wichtig, den Bildungsbereich der entwicklungspolitischen Bildung genauer zu definieren.

Der entwicklungspolitische Bildungsaspekt in der Schule ist noch sehr jung. Erst seit rund 15 Jahren, im Anschluss an die erste PISA-Studie, „wurde in zunehmendem Maße auch in der Schule bzw. in der Kinder- und Jugendhilfe über [entwicklungspolitische] ‘Bildung’ diskutiert“ (Rauschenbach 2009: 210).

Die entwicklungspolitische Bildung umfasst alle Bildungsmaßnahmen, die darauf abzielen, eine kritische Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen zu fördern und Bürger*innen dazu zu befähigen, sich in entwicklungspolitischem Rahmen zu engagieren (vgl. BMZ 2008: 3). Entwicklungspolitische Bildung ist jede Art der Bildungsarbeit, „die Herausforderungen globaler Entwicklung thematisiert und das Ziel hat[,] Individuen zu befähigen, global zu denken und zukunftsfähig zu handeln“ (Fischer und Richter 2013: 227). Charakteristisch sind ihre besonderen Ansätze der Wissensvermittlung und Methodik, die durch die Erziehungswissenschaften geprägt wurden (vgl. *ibid.*: 229). Diese Form der Bildungsarbeit orientiert sich weitestgehend an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung; so verknüpft sie die Aspekte der sozialen, kulturellen, ökologischen, politischen und ökonomischen Entwicklung (vgl. *ibid.*: 227). In der entwicklungspolitischen Bildung geht es nicht um eine reine Wissensvermittlung. Im Fokus steht vielmehr der Erwerb von Handlungskompetenzen sowie die Bildung bzw. Erweiterung des Bewusstseins für die globale Entwicklung, die zunehmende Vernetzung (Globalisierung⁹) und Nachhaltigkeit (vgl. *ibid.*: 229). Sie soll die politische Urteilsfähigkeit aufbauen bzw. stärken und die Fähigkeit zu einem Perspektivenwechsel durch den Vergleich zwischen ‘Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern’ ausbilden (vgl. Juchler 2016: 214).

Um später genauer auf die Umsetzung der entwicklungspolitischen Bildung eingehen zu können, werden an dieser Stelle die zwei bekanntesten pädagogischen Konzepte in diesem Bildungsbereich definiert. Häufig wird die entwicklungspolitische Bildung synonym mit diesen Konzepten verwendet, tatsächlich ist sie aber lediglich ein Bestandteil dieser.

⁹ „Bezeichnung für die zunehmende Entstehung weltweiter Märkte für Waren, Kapital und Dienstleistungen sowie die damit verbundene internationale Verflechtung der Volkswirtschaften“ („Globalisierung“ 2016: 228). Geprägt durch „neue Technologien im Kommunikations-, Informations- und Transportwesen sowie neu entwickelte Organisationsformen der betrieblichen Produktionsprozesse“ (*ibid.*).

1. Das Globale Lernen:

„Globales Lernen wird allgemein als pädagogische Antwort auf die komplexen und miteinander verflochtenen Herausforderungen und Probleme der Globalisierung gesehen“ (Schrüfer & Schwarz 2010: 5). Dieses Forschungs- und Praxisfeld lässt sich als eine Schnittmenge aus der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, den Fachdidaktiken sowie Entwicklungs- und Bildungspolitik beschreiben (vgl. Grobbauer 2016: 4). Entstanden ist das Globale Lernen aus der Dritte-Welt-Pädagogik, die eher missionarisch orientiert war und hauptsächlich darauf abzielte, Spenden aus der Bevölkerung zu akquirieren (vgl. Selby & Rathenow 2003: 14). In den 1980er Jahren fand dann die „Weiterentwicklung zur Entwicklungspädagogik“ statt, die die strukturellen Zusammenhänge zwischen globalem Norden und Süden verdeutlichte (Fischer und Richter 2013: 229). Wiederum entstanden aus der Verdeutlichung dieser Zusammenhänge unterschiedliche pädagogische Ansätze, welche sich mit unterschiedlichen Teilbereichen der globalen Entwicklung auseinandersetzen. Als Beispiel möchte ich hier die interkulturelle Pädagogik, die kulturelle Unterschiede als Chance für eine gesellschaftliche Weiterentwicklung sieht, sowie die Friedenspädagogik, die Ansätze zur Konfliktlösung liefert und die Achtung der (Menschen-)Rechte für alle fordert, nennen (vgl. *ibid.*: 229f.). Diese und weitere Ansätze werden im Konzept des Globalen Lernens, unter der Gemeinsamkeit des globalen Dialogs, vereint. Vereinfacht gesagt, gehört Globales Lernen zu den „Ansätzen, die sich um angemessene pädagogische Antworten auf globale Herausforderungen bemühen“ und den Leitgedanken der Nachhaltigkeit mit einbeziehen. (Selby & Rathenow 2003: 9; vgl. Grobbauer 2016: 4).

Ziel des Lehr- und Lernkonzepts ist es, eine Ambiguitätstoleranz¹⁰ zu vermitteln, Offenheit gegenüber neuen bzw. unbekanntem Kulturen zu schaffen, die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und das Empathievermögen zu steigern, einen bewussten Umgang mit Wissen und besonders auch Nichtwissen zu schulen sowie abstraktes Denken zu fördern und eine selbst-reflektierte Handlungskompetenz zu erwerben (vgl. Fischer und Richter 2013: 230).

2. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung:

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst, wie auch das Globale Lernen, „alle Aktivitäten, die sich als transformative Bildung¹¹ an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren. Sie führt verschiedene Bildungstraditionen und unterschiedliche Handlungsschwerpunkte zusammen“ (Appelt & Siege 2016: 31). Entstanden ist dieser Bildungsbereich aus der Umweltbildung (vgl. *ibid.*: 31ff.). In den vergangenen Jahren wurde dieser

¹⁰ Entspricht der Fähigkeit, unterschiedliche Sichtweisen, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche zu akzeptieren.

¹¹ Übertragbar auf den Alltag, durch Entwicklung von Handlungskompetenzen

Bereich um die sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Globalisierung erweitert (vgl. Fischer & Richter 2013: 231). Grundstein dieses Bereichs ist das Gerechtigkeitsprinzip, dessen Ziel es ist, dass alle Menschen die gleichen Lebensbedingungen vorfinden und die Ressourcen der Erde für künftige Generationen gewahrt werden (vgl. *ibid.*: 231).

Im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2016) wird von einer „Öffnung der Umweltbildung für globale Zusammenhänge, wie z. B. das Weltklima und die komplexen gesellschaftlichen Bedingungen für die weltweite Bewahrung der natürlichen Vielfalt“, gesprochen (Appelt & Siege 2016: 31).

Im Folgenden werde ich mich auf den zusammengesetzten entwicklungspolitischen Bildungsansatz aus Globalem Lernen und der BNE beziehen, um Methoden, Konzepte und Instrumente der Umsetzung zu beschreiben.

4.2 Methoden, Konzepte und Instrumente zur Umsetzung

Entwicklungspolitische Bildung unterliegt keinen vorgegebenen Gestaltungsrichtlinien. Einzig und allein das Ziel dieses Lernbereichs, nämlich die Befähigung die Lernsubjekte zu verantwortungsvollen und reflektierten Handlungen zu erziehen, gibt einen Rahmen für die Methodik vor (vgl. Fischer & Richter 2013: 227).

Die Methoden zur Vermittlung entwicklungspolitischen Wissens und Handlungskompetenzen basieren auf Offenheit, Neugier sowie der Bereitschaft des lebenslangen Lernens. Erfahrungen, Erkenntnisse, Bewertungen und Handlungen müssen miteinander verknüpft werden (vgl. BMZ 2008: 6).

Eine Darstellung von Gegensätzen, wie z. B. Armut und Reichtum, Nord-Süd-Gegensätze, Freihandel und Protektionismus, als methodischer Ansatz gilt als besonders geeignet (vgl. Weber-Blaser 2011: 33ff.). Im Rahmen der Bildungsangebote soll die Abstraktheit von statistischen Werten dahingehend aufgebrochen werden, dass deutlich wird, dass an diesen Zahlen, wie beispielsweise dem Human-Development-Index, Menschenleben und -schicksale hängen, um die Empathiefähigkeit zu fördern (vgl. *ibid.* 42). Es gilt, wie es auch der *Beutelsbacher Konsens* fordert (vgl. hierzu Frech & Richter 2017), was in der Politik umstritten und kontrovers ist, muss auch im Unterricht so dargestellt werden, damit Lernende sich ein Bild über mögliche Optionen, Alternativen und Möglichkeiten der Mitwirkung machen können (vgl. Wehling 1977: 179).

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* differenziert die zu vermittelnden Kompetenzen weiter aus und benennt drei Kompetenzbereiche: „Erkennen – Bewerten – Handeln“ (Schreiber 2016: 90). Diese werden in jeweils drei bis vier Kernkompetenzen mit jeweils ein bis drei Teilkompetenzen unterteilt und sollen durch den Lernbereich Globale Entwicklung, im Rahmen des schulischen Unterrichts vermittelt werden. Die Kernkompetenzen der Bereiche lauten:



Abbildung 3: Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung 2016, Eigene Darstellung in Anlehnung an Schreiber 2016: 95.

Jedoch legt der *Orientierungsrahmen* für die entwicklungspolitische Bildung eine zentrale Kompetenz fest, nämlich die der politischen Urteilsbildung (Juchler 2016: 214). Den Grundstein für diese dreiteilige Lehrmethode legte Wolfgang Hilligen. Sein Lehrbuch zur politischen Bildung und Sozialkunde erschien erstmals 1957 mit dem Titel *Sehen – Beurteilen – Handeln*, eine Trias, die bis heute Bestand im (politischen) Bildungssystem hat. Er beschreibt die Methode als „Summe der Verfahren [...], mit deren Hilfe man herausfindet, was man noch nicht weiß [und] die Schritte und Verfahrensweisen [...], die beim Lehren und Lernen von schon Gewußtem[sic] im Unterricht angewendet werden sollen“ (Hilligen 1992 zit. n. Goll 2005: 182).

Es gibt eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten und Konzeptionen bei der Vermittlung von entwicklungspolitischem Wissen und anknüpfende Handlungsmöglichkeiten, die es zum Ziel haben, die genannten Kern- sowie die ihnen untergeordneten Teilkompetenzen zu fördern. Lernkonzepte, wie das *Informelle Lernen*, das *Projektorientierte Lernen* oder auch das *Transformative Lernen*, sind für die Vermittlung entwicklungspolitischer Handlungskompetenz von Bedeutung.

Die Instrumente der Vermittlung entwicklungspolitischer Bildung sind tendenziell an den Rahmen geknüpft, in dem sie stattfinden. Damit wird im schulischen Kontext eher mit

Planspielen, Gruppenarbeiten und Thementagen gearbeitet (vgl. Fischer & Richter 2013: 234). So kann die entwicklungspolitische Bildung „mit Hilfe von Fallbeispielen und handlungsorientierten Methoden Räume für Repräsentationen eröffnen, um Lernenden auch nach der Schulzeit die Bewertung und Beurteilung komplexer Sachverhalte zu ermöglichen“ (Manzel 2005: 172).

NGOs verbinden ihre Bildungsangebote häufig direkt mit entwicklungspolitischer Praxis, beispielsweise in Form von Freiwilligendiensten mit Vor- und Nachbereitungsseminaren (z.B. Brot für die Welt, Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst oder ASA¹²-Programm). Der Staat, in diesem Fall vertreten durch das BMZ, unterstützt entwicklungspolitische Bildungsarbeit unter anderem durch finanzielle und fachliche Unterstützung gesellschaftlichen Engagements, Herausgabe diverser (Unterrichts-)Materialien und Medien, durch die Unterstützung von Kampagnen und Veranstaltungen oder durch diverse Lehrerfortbildungen zum Thema (vgl. BMZ 2008: 6). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich die Instrumente weg von reinen Informationsveranstaltungen hin zu mehr Teilnehmerorientierung bewegt haben und weiterhin bewegen (vgl. Scheunpflug & Seitz 1995b: 47).

4.3 Zielgruppen, Ansätze und Wirkung

Wie den vorangegangenen Erläuterungen der unterschiedlichen Methoden, Konzepte und Instrumente der entwicklungspolitischen Bildung zu entnehmen ist, kann für diese Form der Bildungsarbeit nicht unbedingt eine klar definierte Zielgruppe ausgemacht werden. Das BMZ benennt dennoch „Kinder und Jugendliche [sowie] Medien und Personen, die als Multiplikatoren Breitenwirkung erzielen“ als Zielgruppen im Rahmen des Konzepts für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit (BMZ 2008: 5). Demzufolge treten unter anderem die Schulen und die Lehrkräfte als solche Multiplikatoren zur Vermittlung des entwicklungspolitischen Wissens auf.

Das Ziel der entwicklungspolitischen Bildung und zugleich die größte Herausforderung ist es, Menschen zu aktivem Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu bringen, indem sie Informationen über aktuelle globale Herausforderungen liefert und die Reflexion des eigenen Handelns in globalem Zusammenhang ermöglicht. Dabei steht die politische Bildung im Allgemeinen vor der Herausforderung, dass die Distanz zwischen Bürger*innen zur Politik wächst und das Gefühl, Einfluss auf politische Abläufe nehmen zu können, abnimmt und somit die politische Partizipation schwächt (vgl. Weißeno 2005: 9). In diesem Sinne ist es

¹² Arbeits- und Studienaufenthalte

Aufgabe der entwicklungspolitischen Bildung, domänenspezifisches Wissen zur Erweiterung, Verfeinerung und Ausdifferenzierung der politischen Meinung zu vermitteln, die meist allein durch „Stimmungen und Vorurteile geprägt wird“ (Weißeno 2005: 10).

Dahingehende Angebote werden von unterschiedlichen Institutionen und Organisationen unterbreitet. Im Fokus der politischen Bildung steht häufig zunächst die Schule, welche durch einen fächerübergreifenden Unterricht auf politische Entwicklungen eingehen soll und so eine Basis für politische Partizipation schafft (ibid.). Geprägt wurde die entwicklungspolitische Bildung in ihrer Entstehung allerdings besonders durch außerschulische Lernorte und nichtstaatliche Institutionen (vgl. Fischer & Richter 2013: 228), wie beispielsweise dem Verein *glokal e.V.* und *Engagement Global gGmbH*. Zu ihren Leistungen zählen Angebote wie die Beratung zur Beantragung von Fördermitteln für Vereine, Initiativen und Organisationen, unterschiedliche Programme zur Vernetzung in der entwicklungspolitischen Arbeit sowie diverse Angebote für Schüler*innen und Lehrkräfte (vgl. *glokal e.V.* 2017; *Engagement Global GmbH* 2017).

Wie effektiv die Arbeit der entwicklungspolitischen Bildung ist, ist aufgrund der hohen Komplexität des Lernfelds in Bezug auf die internationale Zusammenarbeit schwierig zu evaluieren. Eine gute Evaluation dieses Bildungsbereichs sollte sowohl ausgebildete Bewusstseinsprozesse als auch erlernte Handlungskompetenzen erfassen (vgl. Seitz 2010: 15). Dabei stellt sich besonders die Erfassung der Bewusstseinsprozesse als Schwierigkeit heraus, denn „Lernen und Bildung funktionieren nicht nach Input-Output-Logik, sondern nehmen oft Umwege“ (Jungk 2010: 19). Als Basis für eine Evaluation von entwicklungspolitischer Bildung gilt das Wirkungsmodell. Dieses Modell setzt sich zusammen aus dem *Output*, der Leistungen, Produkte und Aktivitäten (z. B. Anzahl der angebotenen Workshops), dem *Outcome*, der die direkte Wirkung auf das Individuum darstellt (z. B. Wissenszuwachs) und dem *Impact*, der die langfristige Wirkung der Interaktionen darstellt (z. B. Verhaltensänderungen) (vgl. Caspari 2012: 12). Angesichts dieses großen Umfangs an benötigten Informationen und dessen, dass sich diese nur sehr schwer über Fragebögen erheben lassen, ist es wenig verwunderlich, „dass es nur wenige [den] wissenschaftlichen Standards genügende Studien gibt, die sich mit der Wirkung [von] entwicklungspolitischer Bildungsarbeit beschäftigen“ (Fischer & Richter 2010: 237). In ihrer Untersuchung zur Wirkung entwicklungspolitischer Bildung hat Alexandra Caspari herausgefunden, dass eine gute Vorüberlegung und Hypothesenentwicklung zum Ursache-Wirkungs-Prinzip eine Steigerung des *Outcomes* und *Impacts* darstellt (vgl. Caspari 2012: 12). Hierzu zeigt sie in ihrer Studie auf, dass Annahmen über kausale Verknüpfungen zwischen der geplanten Maßnahme und den intendierten Wirkungen der Maßnahme bestehen, wobei der Erfolg „des Wirkungsgefüges“ von Ressourcen,

Aktivitäten und der Leistung abhängig ist (ibid.). Daraus schlussfolgert Caspari, „was eine Maßnahme wie (mit welchen Ressourcen und Aktivitäten), für wen und wozu (mit welchem übergeordneten Ziel) erreichen soll“, allerdings räumt sie auch ein, dass eine Nettowirkung nie direkt beobachtbar gemacht werden kann und somit die Maßnahme nicht als Ursache für die Wirkung, beispielsweise Lernzuwachs, identifiziert werden kann (ibid.).

5 Die entwicklungspolitische Bildung und die Critical-Whiteness-Studies

Wie kann nun entwicklungspolitische Bildung unter Einfluss der CWS in der Schule umgesetzt werden? Obwohl klare theoretische Ansätze der sogenannten *Critical Whiteness Pädagogik* bestehen (vgl. Wollrad 2005: 38), gibt es nur wenige Untersuchungen zur praktischen Verwendung der CWS in der Schule (vgl. Weiß 2013: 123f.). Dieses Kapitel soll deshalb versuchen, auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis einzugehen, und entsprechende Erkenntnisse in den Vordergrund heben. In einem ersten Abschnitt werden diverse Anknüpfungspunkte und Ansätze der CWS an die entwicklungspolitische Bildung erläutert. In einem zweiten Abschnitt wird eine Verbindung zum schulischen Kontext erschlossen und ein Versuch unternommen, Übereinstimmungen der entwicklungspolitischen Bildung mit der CWS zu finden und ein Bezug zum *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* und zu den *Qualitätskriterien zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* herzustellen.

5.1 Ansätze der Critical-Whiteness-Studies in der entwicklungspolitischen Bildung

Die CWS liefert eine rassismuskritische Perspektive zur Erweiterung der entwicklungspolitischen Bildung, die sich über alle Unterrichtsdisciplinen erstreckt. Die CWS dient der Aufdeckung und Bekämpfung von Verhältnissen, die die Machtstrukturen, gewachsen aus Kolonialzeiten, weiter fortschreiben. Rassismus kann als *weiße* Ideologie verstanden werden; „Ein Denksystem, das in Europa erfunden wurde, um aus einer *weißen* Machtposition heraus Ansprüche auf Macht, Herrschaft und Privilegien zu grundieren und ihre gewaltvolle Durchsetzung zu legitimieren“ (Arndt und Ofuatey-Alazard 2015: 12, Hervorhebung, S.U.). Missverständnisse und Konflikte zwischen konstruierten ethnischen Gruppen (z. B. zwischen *weiß*-privilegierten und PoC) entstehen häufig aus Unwissenheit und vor allem auf der Grundlage unreflektierter Macht(vor-)stellungen (vgl. Geißler-Jagodzinski 2007: 44). Veränderungen in der Welt

„bedürfen somit auf der Seite der Mächtigen, und von Diskriminierungsstrukturen Privilegierten, der Bereitschaft, Macht zu teilen und auf Privilegien zu verzichten. Zuvor bedarf es jedoch auf Seiten der *Weiß*en der Einsicht, dass sie nicht nur Teil der Struktur [...] und Teil der Lösung, sondern zuerst und vor allem ein Teil des Problems sind“ (ibid.: 44f.; Hervorhebung S.U.).

Der Grundstein dieser Einsicht kann durch Geschichten, wissenschaftliche Texte, Rollenspiele o. ä. über das ‘Fremdsein’ und das ‘Normalsein’ gelegt werden. Es ist notwendig, dass wir

„Menschen und Länder als vielfältig [darstellen], für kleine Kinder klischeefreie Räume [...] schaffen und mit großen Kindern eine kritische Haltung zu dem Material [Bücher, Bilder, Prospekte, ...], das uns umgibt, [...] entwickeln und im Alltag [...] lernen, Klischees als solche zu benennen“ (Kübler 2013: 48).

Nicht nur die Schüler*innen, auch Lehrkräfte sollten sich kritisch mit dem Material auseinandersetzen, von dem sie umgeben sind. Sonja Becker ist der Meinung, dass die entwicklungspolitische Bildung Wissens- und Handlungskompetenzen im Bereich der globalen Entwicklungen vermittelt (vgl. Becker 2011: 135ff.). Diese können unter Einbezug der kritischen Perspektive der CWS, die Möglichkeit bieten, unreflektierte Denkweisen in unseren Köpfen über den ‘gebenden Norden’ und den ‘nehmenden Süden’ in Frage stellen und ein Umdenken anzustoßen (vgl. *ibid.*). Die CWS „kann deutlich machen, wie postkoloniale Strukturen bis heute die Reichen reicher und die Armen ärmer machen“ (Kübler 2013: 49). Manche Verfechter der CWS gehen sogar so weit, den Begriff Entwicklungspolitik bzw. den Wortstamm ‘Entwicklung’ zur Debatte zu stellen (vgl. Bendix 2015: 247f.). Dennoch lässt der Terminus ‘Entwicklung’ darauf schließen, dass es in der Welt unterentwickelte Länder gibt, die dieser ‘Entwicklung’ bedürfen. Es ist eine Fortschreibung des Entwicklungsgedankens nach Kant und Hegel aus dem Zeitalter der Aufklärung, zu erkennen, nach denen Europa an der Spitze der Evolution steht (vgl. *ibid.*: 275). Jedoch bleibt die Frage offen, an welchen Werten ‘Entwicklung’ überhaupt gemessen werden kann. Der Richtwert für heutige Entwicklungsberichte entspricht ethnozentristischen Vorstellungen von Standards aus Europa und Nordamerika und zeigt damit, wie wichtig es ist, Wissen in Hinblick auf die Verwobenheit von Geschichte und Gegenwart sowie globaler Vielfalt zu vermitteln. Hierdurch ist es möglich, ‘Entwicklung’ kritisch zu hinterfragen (vgl. *ibid.*). Nur wenn *weiße* beginnen, menschliches Leben divergent wahrzunehmen, ist es möglich, unterschiedliche Wege der gesellschaftlichen Entwicklung anzuerkennen, zu thematisieren und diese nicht zu hierarchisieren (vgl. *ibid.*). Damit wird es Gesellschaften ehemals kolonisierter Gebiete ermöglicht, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten (vgl. *ibid.*: 277).

Die Schule hat durch ihre Struktur in nahezu allen Unterrichtsfächern die Möglichkeit, entwicklungspolitisches Wissen in unterschiedlichem Umfang zu vermitteln und Menschen zur Partizipation in der Entwicklungspolitik zu befähigen. Die entwicklungspolitische Bildung unterliegt keinen vorgegebenen Gestaltungsrichtlinien (vgl. Overwien & Rathenow

2009: 9f.). Ziel ist es, Wissens- und Handlungskompetenzen zu vermitteln, die es Schüler*innen ermöglichen, globale Zusammenhänge zu erkennen und zukunftsfähig bzw. nachhaltig zu handeln (vgl. hierzu Kapitel 4.1). Entwicklungspolitische Bildung hat also einen hohen Grad an Gestaltungsmöglichkeiten und ist an kein fixes Setting gebunden. So kann die Schule in ihrer Diversität der Unterrichtsfächer und -inhalte, dahingehend agieren, dass sie im Rahmen ihrer methodischen Vielfalt entwicklungspolitisches Wissen vermittelt, um die Schüler*innen zu selbstbestimmten Handelns zu befähigen (vgl. Overwien & Rathenow 2009: 12).

Durch den relativ freien Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung, kann die CWS mit eingebunden werden, da vor allem in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mit kolonial-rassistischen Materialien und Vorstellungen gearbeitet wird, die zu einer Festigung von hegemonialen Strukturen beitragen anstatt ihnen entgegenzuwirken (vgl. Bendix 2015: 275f.). Deshalb kann die CWS in der Schule als ein Analysetool für einen latenten Rassismus in unserer Gesellschaft dienen, das auf Widersprüche und Gefahren aufmerksam machen kann. Die Bedeutsamkeit, auch Aspekte der CWS in die entwicklungspolitische Bildung im Rahmen des Unterrichts einzubeziehen, ergibt sich außerdem auch aus der Definition von BNE und Globalen Lernens sowie aus dem *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* des BMZ und der KMK. Das im Rahmen entwicklungspolitischer Bildung erworbene Wissen, beispielsweise durch informelle oder projektorientierte Lernkonzepte, dient der entwicklungspolitischen Partizipation und somit der Einflussnahme auf die globale Entwicklung. Da *weiße* Menschen, laut der CWS, die Definitionsmacht innehaben, wie es bereits in Kapitel 3.1.2 beschrieben wurde, muss gerade vor dem Aspekt der politischen Partizipation darauf geachtet werden, dass *weiße* nicht diese Macht verwenden, um Herrschaft und Kontrolle – wenn auch latent – über Schwarze und PoC auszuüben (vgl. Kazeem & Schaffer 2012: 184).

Sonja Becker hat in ihrem Artikel *Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive* ihre Studie zur *weißseinskritischen* Betrachtung des Globalen Lernens beschrieben. In dieser Studie nahm sie als teilnehmende Beobachterin eines Förderprogramms teil, das auf Globales Lernen ausgerichtet war und untersuchte dieses auf Ansätze der CWS im Globalen Lernen (vgl. Becker 2011: 145). Ihre qualitative Inhaltsanalyse des Globalen Lernens richtete sie an folgenden Leitfragen aus:

Erstens „an welchen Stellen muss das theoretische Konzept Globalen Lernens *weißseinskritisch* modifiziert werden?“ und zweitens „welche weiteren Erfordernisse werden in der *weißseinskritischen* Praxis des Globalen Lernens sichtbar?“ (ibid.:135). Hierbei nimmt sie in ihrer

Definition des Globalen Lernen auch die entwicklungspolitische Bildung als ein „traditionelles Bezugsfeld“ mit auf (vgl. *ibid.*: 137). Becker stellt als vordergründige Ausrichtungen des Globalen Lernens Rassismus und Migration heraus, auf denen sie ihre Forschung zur Verbindung mit der CWS begründet (vgl. *ibid.*: 136).

Eines der gravierendsten Probleme in der Verbindung zwischen entwicklungspolitischer Bildung und Ansätzen aus der CWS, ist die eurozentristische Ausrichtung der entwicklungspolitischen Bildung (vgl. hierzu Müller & Ziai 2015). Die meisten Vertreter*innen des Globalen Lernens sind Europäer*innen oder stammen aus dem nordamerikanischen Raum. Deshalb fällt eine grundsätzliche Verbindung mit der CWS schwer (vgl. *glokal e.V.* 2013), da „unbewusste rassistische Denkmuster *weißer* Theoretiker[*innen]“ somit auch Einzug in „pädagogische Konzepte“ finden (Becker 2011: 141). Jedoch zielt Globales Lernen auch auf globale und soziale Gerechtigkeit ab, weshalb es im Interesse aller Vertreter*innen liegt, Globales Lernen „*weißseins*kritisch zu modifizieren“ (*ibid.*). Erste Ansatzpunkte einer *Critical Whiteness Pädagogik* liefert die Arbeit von Gabi Elverich und Karin Reindlmeier. Sie haben fünf Prinzipien eines Ansatzes zur *Critical Whiteness Pädagogik* herausgearbeitet:

1. Kultur als Prozess begreifen, 2. Konstruktionen aufdecken, 3. Einbeziehung einer gesellschaftlichen Ebene, 4. Perspektiven von Diskriminierten wahrnehmen und 5. Nach dem Eigeninteresse fragen (vgl. Elverich & Reindlmeier 2009: 32f.). Sofern diesen Ansatzpunkten Beachtung geschenkt wird, können die versteckten Machtverhältnisse, die die Kategorie *Weißsein* besitzt, aufgedeckt werden (vgl. *ibid.*: 33). Auf Grundlage dieser fünf Ansatzpunkte konnte Becker sechs Kriterien zur Umsetzung der Ansätze aus der CWS in ihrer Inhaltsanalyse ableiten, die im Folgenden kurz erklärt werden.

Als erstes Kriterium – *Implementierung rassismus- und weißseinskritischer Ansätze* – benennt sie die Lehrenden als zentrale Schnittstelle zur Anwendung der Theorie in der Praxis (vgl. Becker 2011: 147). Lehrer*innen sollen dieser Auffassung nach, „sowohl zu einer kritischen Auseinandersetzung [...] anregen [...] als auch [...] zur Weiterentwicklung von Ansätzen beitragen“ (*ibid.*). Dabei spricht sie auch das zweite Kriterium – *Akteure* – an. Bei ihrer Beobachtung fiel Becker auf, dass die Lehrenden in ihrer Funktion *weiße* Machtverhältnisse widerspiegeln (vgl. *ibid.*). Beispielsweise sind die Aufgabenstellungen der entwicklungspolitischen Bildung klar von *Weißsein* geprägt und spiegeln eine klare Ausrichtung auf Funktion und Geschlecht ab (vgl. *ibid.*). Deshalb sollten Akteure die Materialien und Methoden unter dem Aspekt der CWS analysieren und modifizieren (vgl. *ibid.*: 151). Das dritte Kriterium, das die Autorin benennt, ist die *Zielsetzung* (vgl. *ibid.*: 147). Hier geht sie auf die Gefahren ein, die die Ansätze der *Critical Whiteness Pädagogik* mit sich bringen (vgl. *ibid.*). Vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens und seinem Überwältigungsverbot

(vgl. Wehling 1977: 179), der in Kapitel 4.1.2 Erwähnung fand, lassen sich solche Ansätze nur schwer mit dem Konzept der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens verbinden (vgl. *ibid.*), zumal die entwicklungspolitische Bildung ihre Grundsätze auf „einer sich kritisch verstehenden und auf Mündigkeit zielenden Bildung gelegt“ hat (Overwien 2013: 40). Jedoch kann der Beutelsbacher Konsens eingehalten werden, indem Raum für Diskussion und Akzeptanz gelassen wird und die Ansätze nicht als Non-plus-Ultra angesehen werden, sondern lediglich als ein Werkzeug zur Aufklärung dienen. Allerdings fragt sich Becker, zu welchem *Handeln* – in Anlehnung an den dritten Kompetenzbereich des *Orientierungsrahmens* – die Bewusstmachung dieser Machtstrukturen führen soll (vgl. Becker 2011: 147). Dennoch stellt die Bewusstmachung der Schüler*innen über hegemoniale Machtstrukturen ein Ziel dar, das erstrebenswert ist, auch wenn eine klare Handlungsoption nicht ersichtlich ist. Um dieses Ziel zu erreichen, arbeitete Becker das Kriterium der *Methodik* heraus, in dem sie selbstreflektierte Vorgehensweisen als Hauptmethode identifizierte, um die unsichtbare Norm des *Weißseins* sichtbar zu machen (vgl. *ibid.*). Die oberste Prämisse bei der Auswahl der Methode ist die Wahrhaftigkeit von Konflikten, d. h. es muss mit authentischen und nicht fiktiven Konflikten und Personen gearbeitet werden (vgl. *ibid.*: 148). Die Themenauswahl, das Beckers fünftes Kriterium – *Themen* – darstellt, sollte darauf ausgelegt sein, dass Rassismus und die Weltwirtschaftsordnung kontrovers diskutierbar bleiben (vgl. *ibid.*). Themen, wie Migration, Weltarbeit und die Weltwirtschaftsordnung, können eine explizite Verknüpfung zum Thema Rassismus herstellen (vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008). Des Weiteren stellt das Thema Weltwirtschaftsordnung ein exzellentes Beispiel aus der entwicklungspolitischen Bildung dar, das *weißseinskritisch* beleuchtet werden kann (vgl. *ibid.*). Die Auswahl der Themen geht einher mit der Auswahl von *Materialien*, welches das sechste und letzte Kriterium Beckers qualitativer Inhaltsanalyse ist. Hier betont sie die Wichtigkeit, darauf zu achten, dass die Lehrenden Medien von PoC und Schwarzen verwenden und *weiße* Materialien kenntlich gemacht werden, um einer Forcierung der Machtstrukturen durch den Ansatz der CWS entgegenzuwirken (vgl. Becker 2011: 149). Gut einbinden lässt sich außerdem die Thesenliste von Eske Wollrad (siehe Anhang: *Thesenliste nach Eske Wollrad*: 56), da hier *weiße* Privilegien anhand von Beispielen verdeutlicht werden (vgl. Wollrad 2005: 193). Wollrad geht davon aus, dass die „klassische antirassistische Bildungsarbeit“ in drei Schritten abläuft, und zwar der Selbstbezeichnung, Problematisierung und Überwindung (Wollrad 2005: 189f.). Die Thesenliste dient als Material für die ersten beiden Schritte, sie dient vor allem der Bewusstmachung der *weißen* Privilegien (vgl. *ibid.*: 191).

Durch die Analyse der theoretischen und praktischen Bezugspunkte der CWS lassen sich diverse Kriterien definieren, die eine Umsetzung in das Lernkonzept der entwicklungspolitischen Bildung ermöglichen. Trotz Mängel stellt sich diese Einbettung in zwei Punkten als nützlich dar (vgl. Becker 2011: 150). An erster Stelle beantwortet die CWS zumindest grob offengebliebene Fragen der entwicklungspolitischen Bildung (vgl. *ibid.*: 149f.). Zweitens stellen die Ansätze eine Komplettierung der Aspekte der entwicklungspolitischen Bildung dar, die von Vertreter*innen „bisher nicht berücksichtigt wurden“ (*ibid.*). Der Ansatz der entwicklungspolitischen Bildung im Rahmen des Globalen Lernens gibt sich somit als äußerst qualifiziert, um einen Nährboden für Ansätze aus der CWS zu lehren, da sie als „einzigster Ansatz auf Analyseinstrumente wie Machtverhältnisse Bezug nimmt“ (*ibid.*: 150).

5.2 Verbindungslinien der Critical-Whiteness-Studies zu den curricularen Standards

Aus der inhaltlichen Analyse der Ansätze der CWS geht hervor, dass gewisse Verbindungslinien zur entwicklungspolitischen Bildung gezogen werden können. Doch muss vor der Einbettung neuer Inhalte auch immer ihre Lehrplantauglichkeit geprüft werden, da der Lehrplan, auch Curriculum, als verbindlicher Maßstab des Unterrichts dient (vgl. Klenk 2017). Deshalb werde ich in diesem Kapitel mögliche Verbindungslinien zu den Curricula herzustellen.

Als Orientierungsrahmen zur qualitativen Vermittlung entwicklungspolitischen Wissens in der Schule dient der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Des Weiteren hat der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) in seinem Diskussionspapier 1/2012, die in Abbildung 4 dargestellten *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit* festgelegt, die auch in den schulischen Kontext zur Planung von Unterricht übertragen werden können.

Allgemeine Qualitätskriterien: Übersicht

Qualität der Vorbereitung
Planung und Umsetzung werden von Anfang an reflektiert. Der Prozess ist wirkungsorientiert, transparent und anschlussfähig.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse des Projektfelds und der Zielgruppe 2. Formulierung von Projektzielen 3. Reflexion des gesamten Projektablaufs und der eigenen Position 4. Überprüfung der Projektkohärenz und -relevanz 5. Planung und Vorbereitung der (Selbst-) Evaluation
Inhaltliche Qualität
Die Inhalte beziehen sich auf die Globalität und Heterogenität der Welt. Zugleich thematisieren sie die Wechselwirkungen zwischen globalen und lokalen Handlungen, Entwicklungen, Ideen und Entscheidungen. Die Inhalte sind so gewählt und aufbereitet, dass sie die Komplexität globaler Entwicklungen anschaulich vermitteln. Sie ermöglichen Mehrperspektivität und Interdisziplinarität sowie die Thematisierung von Unsicherheit und »Nicht-Wissen«.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bezug zu Globalität, konkrete Bedeutung für die Menschen vor Ort 2. Veranschaulichung von Komplexität, Vermeidung vereinfachender Sichtweisen 3. Mehrperspektivität, Transparenz des eigenen Standpunkts 4. Vermittlung von interdisziplinären Wissensinhalten 5. Thematisierung von Unsicherheit und »Nicht-Wissen« 6. Denken in Alternativen
Didaktische und methodische Qualität
Die Methoden sind zielgruppenorientiert, vielfältig und kompetenzorientiert. Die Prinzipien der Partizipation und Gleichstellung werden berücksichtigt.
<ol style="list-style-type: none"> 1. TeilnehmerInnenorientierung 2. Methodenvielfalt 3. Berücksichtigung des Prinzips der Gleichstellung 4. Kompetenzorientierung 5. Partizipation

Abbildung 4: Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit (VENRO 2012: 4)

Unter Einbeziehung der CWS in diese Qualitätskriterien sollte in der Vorbereitung, besonders bei der Zielsetzung, eine rassismuskritische Haltung berücksichtigt werden. Als wichtigste Komponente bei dem Einbezug der CWS in die entwicklungspolitische Bildung sehen Matias & Mackey das Grundlagenwissen. Ihrer Ansicht nach müssen Schüler*innen und Lehrkräfte „learn the foundations of race first before doing the work of dismantling white supremacy“ (Matias & Mackey 2016: 35). Deshalb sollten die inhaltlichen Qualitätskriterien um die Aspekte des Ursprungs der Globalität (Kolonialismus) und den daraus entstandenen Machtverhältnissen sowie um den Aspekt der Reflexion der *weißen* Privilegien erweitert werden (vgl. BER-AG Antirassismus 2013: 93). Um bei den Schüler*innen überhaupt ein Bewusstsein über ihr eigenes *Weißsein* zu schaffen, müssen sich Lehrkräfte allen voran selbst darüber bewusst werden, dass *Weißsein* einen rassistischen Privilegierungscharakter hat (vgl. Matias & Mackey 2016: 34; Lindsay 2007: 448). Auch sollten die Inhalte die Lebenswelten des globalen Südens nicht als defizitär oder homogen, sondern als vielfältig und ausgestattet mit spezifischen Ressourcen und Potenzialen darstellen (vgl. BER-AG Antirassismus 2013: 94f.). Als oberste Prämisse steht hier nicht „das Attraktive und Faszinierende am Fremden nachzuspielen, sondern den Bezug zur eigenen Welt herzustellen und die neuen Erkenntnisse im Alltag anzuwenden“ (Kübler 2013: 49). Um die *Critical Whiteness Pädagogik* effektiv umzusetzen, müssen Lehrkräfte verstehen, dass „a person of color’s racialized experiences are a wealth of capital rather than a narrative of bitterness“ (Matias & Mackey 2016: 43). Deshalb sollten auch zusätzlich Meinungen von Experten*innen, im Sinne von Meinungen der Menschen aus den betreffenden Ländern des globalen Südens miteinbezogen werden (vgl. BER-AG Antirassismus 2013: 96). Da Rassismus und *Weißsein* multidimensional ist, sollte es auch so verstanden und multimedial analysiert und unterrichtet werden (vgl. Matias & Mackey 2016: 37). Diese Ansicht vertritt auch Jennifer Lindsay in ihrem Artikel *Talking Whiteness: Representations of Social Justice in One School*, in dem sie schreibt: “exposing dominant discourses, such as those pertaining to *whiteness*, need to include all those involved [...]. Of crucial importance is that people of color are listened to and are instrumental to the process of collective self-criticism“ (Lindsay 2007: 448, Hervorhebung, S.U.).

Auch bei der Betrachtung der Kernkompetenzen des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung* lassen sich Verbindungen zu der CWS herstellen. So lässt sich der Kompetenzbereich *Erkennen* stark mit der Forderung von Matias und Mackey nach Schaffung eines kritischen Grundlagenwissens mit der zweiten Kernkompetenz „Erkennen von Vielfalt“ begründen (Schreiber 2016: 95). Auch der Kompetenzbereich *Bewerten* findet sich in einem an der *Critical Whiteness Pädagogik* ausgerichteten Unterricht wieder. So stellen die Kernkompetenzen „Perspektivenwechsel und Empathie“ sowie „Kritische Reflexion

und Stellungnahme“ die Bewusstmachung über das eigene *Weißsein* und die kritische Auseinandersetzung eben jener Kategorie dar (ibid.). Hinzu kommt hier auch die zentrale Kompetenz in der entwicklungspolitischen Bildung zum Tragen, da die Kompetenz des Perspektivenwechsels „den spezifischen Modus der politischen Urteilsbildung qualifiziert“ (Juchler 2016: 214). Auch der letzte Kompetenzbereich *Handeln* findet sich in einem CWS gesteuerten Unterrichtsprinzip, vornehmlich in der Kernkompetenz „Solidarität und Mitverantwortung“, wieder (Schreiber 2016: 95), da den Schüler*innen besonders ihre persönliche Mitverantwortung und Mitgestaltung im kritischen Umgang mit *Weißsein* bewusst gemacht wird. Allerdings muss bei dieser Kompetenz auf das erste Prinzip des Beutelsbacher Konsens hingewiesen werden, da es den Schüler*innen „selbst vorbehalten [ist] sich aufgrund ihrer politischen Urteilsbildung“ zu engagieren oder gewisse Begrifflichkeiten zu hinterfragen oder eben nicht, jedoch sollten sie „sehr wohl Kommunikations- und Handlungskompetenzen [...] erwerben“ (Juchler 2016: 215).

Die Schule hat die Möglichkeit, diese Kriterien in verschiedenen alltagsnahen Bildungssettings mit unterschiedlichen Methoden zu gestalten, beispielsweise durch das Projekt der Zukunftswerkstatt. Dabei entdecken die Schüler*innen spielerisch entwicklungspolitische Themen, recherchieren darüber und sammeln zu ihren Kritikpunkten Ideen der Verbesserung, die sie zu konkreten Umsetzungsvorschlägen weiter ausarbeiten. Auch Projekttage bieten sich zur Umsetzung entwicklungspolitischer Bildung in Verbindung mit einer *Critical Whiteness Pädagogik* an. Abschließend bleibt demnach festzuhalten, dass die entwicklungspolitische Bildung ein wichtiger Bestandteil des Begreifens globaler Interdependenzen ist. Durch die Erweiterung einer kritischen Perspektive gegenüber der eigenen *weißen* Vormachtstellung können zusätzliche Handlungsspielräume eröffnet und positive Veränderungen sowohl in der eigenen Gesellschaft als auch in der Zusammenarbeit mit dem globalen Süden erzielt werden.

6 Schluss

Die Zeiten des Kolonialismus/Imperialismus und der Aufklärung haben bis heute Auswirkungen auf unsere Gesellschaft in Deutschland. Das Denken vieler *weißer* Menschen ist geprägt von unbewusster Hierarchisierung und eigener Privilegierung. Hier setzt die zweite Richtung der Critical-Whiteness-Studies an, die versucht *weiße* Machtstrukturen, gewachsen aus kolonialgeschichtlicher Zeit, zu identifizieren und privilegierten *weißen* ein Bewusstsein über eben diese Machtstrukturen zu vermitteln (vgl. hierzu Röggl 2012; Wollrad 2005; Frankenberg 1997).

Entwicklungspolitische Bildung, als ein Lernbereich des Globalen Lernens, bietet eine Möglichkeit, Wissen über globale Zusammenhänge und eigene Handlungsoptionen zu vermitteln. Sie umfasst alle Bildungsmaßnahmen, die dazu dienen, Herausforderungen der heutigen Zeit zu identifizieren, Schüler*innen dabei behilft, eine politische Urteilsfähigkeit aufzubauen, und einen Perspektivwechsel auszubilden (vgl. hierzu Juchler 2016; Fischer & Richter 2013). Außerdem werden durch diesen Bildungsbereich des Globalen Lernens und der BNE die SDGs mit eingearbeitet, auf die sich die Vereinten Nationen verständigt haben. Durch die Verbindung beider Ansätze entsteht die Chance, *weiße* Machtstrukturen zu reflektieren und abzuschwächen bzw. aufzulösen.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass die CWS in ihren verschiedenen Ansätzen einen qualitativen Beitrag zu entwicklungspolitischer Bildung leisten. Voraussetzung dafür ist die fachliche Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der Kolonialgeschichte, deren Fortbestand bis heute sowie den Themen des *Weißseins* und der Entwicklungspolitik. Zur Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen ist es notwendig, dass sich der Lehrkörper über die Komplexität der Zusammenhänge bewusst ist und diese für die Zielgruppe reduzieren kann, ohne eine vereinfachte Sichtweise der Dinge zu produzieren und geltende Machtstrukturen zu festigen (vgl. Wollrad 2005: 189ff.; hooks 2003: 61). Der Beitrag der CWS bzw. viel mehr der *Critical Whiteness Pedagogy* besteht somit darin, die Themenwahl für den Unterricht sowie die darin verwendeten Materialien und Methoden kritisch hinsichtlich der zu vermittelnden Perspektive zu analysieren und unter Einbeziehung einer kritischen Position zum *Weißsein* zu modifizieren (vgl. hierzu Kapitel 5.1). Ziel sollte in der Vermittlung des Wissens und der Handlungskompetenzen sein, keine „single stories“¹³ mehr zu erzählen, sondern Geschichten von den Menschen, die sie erlebt haben bzw. aus erster Hand erzählen können (vgl. Kübler 2013: 48ff.).

¹³ „The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story“ (Chimamanda 2009)

Weiter können Lehrer*innen durch die Bewusstmachung und Aufklärung ihrer Schüler*innen dazu beitragen, dass die „mask of speechlessness“ abgelegt wird und das Wissen von Schwarzen und People of Color weitergegeben wird (vgl. hierzu Kilomba 2016). Dieses Wissen bedeutet Erfahrungen von Unterdrückung und Wissen über die Privilegien *weißer* Menschen. Das Wissen dient als Ressource zur Vermittlung zwischen „verschiedenen“ Welten mit dem Ziel, dass die bestehende Ungleichheit auf der Welt geringer wird und *weiße* Privilegien zu Rechten, Chancen und Freiheiten für alle werden (vgl. hierzu Kilomba 2016; Becker 2011).

Meiner Meinung nach liegt ein großes Veränderungspotenzial für die Welt in der Vermittlung von Wissen über globale Herausforderungen, ihren historischen Grundlagen und der damit verbundenen Hierarchisierung von Menschen. Bildung ist unsere Zukunft, im Sinne der Vermittlung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die nachhaltige Entwicklung und vor allem im Sinne einer gerechteren Verteilung von Ressourcen, Rechten und Freiheiten. Dabei ist es wichtig, dass Lehrer*innen ihre eigene Rolle in der Gesellschaft sowie ihr Handeln stets reflektieren. Ein Zitat von den Autorinnen Matias & Mackey stellt meiner Ansicht nach diesen Sachverhalt sehr deutlich heraus: „the study of critical whiteness provides teachers, many of whom are white, with a process of learning their own *whiteness* and how the exertions of whiteness create a violent condition within which people of color must racially survive” (Matias & Mackey 2016: 35, Hervorhebung S.U.). Unter diesen Aspekten würde ich den Beitrag der Schulen zu entwicklungspolitischer Bildung, unter Einbezug wesentlicher Aspekte der CWS, als vielseitig in der Gestaltung und der Intensität der Vermittlung der Wissens- und Handlungskompetenzen bezeichnen. Die entwicklungspolitische Bildung ist ein vielseitiges, abwechslungsreiches Arbeitsfeld, in dem es gilt, sich fortwährend weiterzubilden, eigenes Handeln zu reflektieren und persönliche Grenzen anzuerkennen.

Dennoch ist die Einbettung der CWS nicht ohne Weiteres in die entwicklungspolitische Bildung möglich. Wie die Untersuchung von Becker gezeigt hat, kann es problematisch werden, wenn die CWS als alleinige Diskussionsbasis Verwendung findet (vgl. Becker 2011: 147). Ein solcher Unterricht läuft so einem Grundpfeiler aller (politischen) Bildung zuwider – dem Beutelsbacher Konsens – und stellt eine Überwältigung von Schüler*innen dar (vgl. Overwien 2013: 40). Der Politikdidaktiker Bernd Overwien stellt zudem fest, dass die anti-rassistische Bildung von einigen Lehrenden mit einem großen „missionarischen Eifer“ betrieben wird, sodass sie die Polarisierung der Kategorien eher vorantreiben, als diese verblassen zu lassen (ibid.). Als weiteren Kritikpunkt lässt sich auch festhalten, dass die CWS nicht ohne die Verwendung von rassistischen Begriffen auskommt, was dazu führen kann,

die Machtstrukturen weiter zu festigen (vgl. Piesche 2009a: 16f.). Die Verbindung von Ansätzen aus der CWS ist nicht zuletzt auch dadurch schwierig, da konkrete pädagogische Anwendungen fehlen oder noch nicht hinreichend entwickelt und evaluiert sind (vgl. Becks 2011: 151).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ansätze aus der CWS zumindest zur Bewusstmachung gewachsener Machtstrukturen und zum Aufmerksammachen auf die verschiedenen Formen eines latent wirkenden Rassismus von Vorteil sind. So kann eine antirassistische Bildung in der Schule vorangetrieben werden, um Ideologien wie die von PEGIDA und politischen Parteien wie der AfD schon im Schulalter effektiv entgegenzuwirken. Somit kann meine eingangs gestellte Frage, inwiefern das Miteinbeziehen der Critical-Whiteness-Studies einen Beitrag zur entwicklungspolitischen Bildung in der Schule leisten kann, dahingehend beantwortet werden, dass sich Verbindungslinien zur entwicklungspolitischen Bildung ziehen lassen und die CWS durchaus einen Beitrag zu dieser Bildung leisten kann, um den Schüler*innen ein breites Spektrum von verschiedenen Weltanschauungen zu vermitteln und damit ihre politische Urteilsfähigkeit zu erweitern.

Da die vorgelegte Arbeit nicht alle inhaltlichen Aspekte im vollen Umfang darlegen kann und auch die Fragen und Probleme, die bei der Verbindung der beiden Ansätze aufkommen, nicht gänzlich beantworten und lösen kann, ergeben sich für die weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema Fragen, die in einem größeren Kontext evaluiert und erforscht werden müssen. So sollten sich weitere Auseinandersetzungen mit dieser Thematik darauf konzentrieren, mögliche Unterrichtskonzepte und Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten sowie diese dann schlussendlich einer empirisch-qualitativen Analyse zu unterziehen. Auch die Wirkung dieses Unterrichtsmodells sollte genauer betrachtet werden, was unter anderem durch das in Kapitel 4.1.3 dargestellte Wirkungsmodell von Caspari untersucht werden könnte. Außerdem sollten eventuelle Lösungsstrategien gefunden werden, um eine mögliche Reproduktion der Machtverhältnisse zu verhindern, da die CWS, obwohl sie genau dagegen vorgehen möchte, ein potentielles Risiko besitzt durch die Verwendung rassialisierter Begriffe die Machtstrukturen zu verstärken (vgl. hierzu Kapitel 5).

Literaturverzeichnis

- Andersen, Uwe. 2013. Entwicklungspolitik. In *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Uwe Andersen & Wichard Woyke. 200-204. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Amesberger, Helga & Brigitte Halbmayr. 2008. *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Wien: Braumüller.
- Appelt, Dieter & Hannes Siege. 2016. Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Hrsg. Jörg-Robert Schreiber & Hannes Siege. 21-54. Berlin: Cornelsen.
- Arndt, Susan. 2013. Ersatzdiskurse: Von "Stamm" und "Rasse" zu "Ethnie". Broschüre *Develop-mental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 18-20. Berlin.
- Arndt, Susan. 2009. ›Rassen‹ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse: Der ›Racial Turn‹ als Gegenarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 340-362. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Arndt, Susan & Nadja Ofuatey-Alazard. 2015. Zum Geleit. In *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. 11-17. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Becker, Sonja. 2011. Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive. In *Erkenne – Bewerten – (Fair-)Handeln: Kompetenzerwerb im globalen Wandel*, Hrsg. Hannah Gritschke, Christiane Metzner & Bernd Overwien. 135-155. Kassel: Kassel University Press.
- Bee, Melanie. 2012. Critical Whiteness – ein falscher Freund: Antirassistische Lehrpläne für den Unterricht aus den USA und ihre Übersetzung in Deutschland. *ZAG-Antirassistische Zeitschrift* 61: 23–26.
- Bendix, Daniel (2015): Entwicklung/ Entwickeln/ Entwicklungshilfe/ Entwicklungspolitik/ Entwicklungsland. In *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – ein kritisches Nachschlagewerk*. 272-278. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- BER-AG Antirassismus. 2013. Checklisten zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeit. Broschüre *Develop-mental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 93-97. Berlin.
- BMZ. 2017a. Der Weg zur Agenda: Die Millenniumsentwicklungsziele. https://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/historie/MDGs_2015/index.html. Zugegriffen: 30.07.2017.
- BMZ. 2017b. Entwicklungszusammenarbeit oder Entwicklungshilfe? <https://www.bmz.de/de/service/glossar/E/entwicklungszusammenarbeit.html>. Zugegriffen: 19.07.2017.

- BMZ. 2017c. Der Weg zur Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/historie/index.html. Zugegriffen: 30.01.2017.
- BMZ. 2008. *Konzepte 159: Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit*. <http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf>. Zugegriffen: 03.08.2017.
- Caspari, Alexandra. 2012. Chancen der Wirkungsorientierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik* 35, 2: 11-17.
- Castro Varela, María do Mar & Nikita Dhawan. 2015. *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Geißler-Jagodzinski, Christian. 2007. Lernziel universale Weiß-Heit? Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. Broschüre *Von Trommlern und Helfer*, Hrsg. BER. 42-43. Berlin.
- Chimamanda, Ngozi Adichie. 2009. The danger of a single story. http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en. Zugegriffen: 8.08.2017.
- Conrad, Sebastian. 2012. Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. *APuZ* 62, 44-45: 3-9.
- Grobbauer, Heidi. 2016. Globales Lernen: Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik* 39, 2. S. 4-6.
- Daldrup, Till. 2016. Flüchtlingskrise: Das Jahr, das Deutschland veränderte. *Zeit Online* 09.03.2016. <http://www.zeit.de/politik/ausland/2016-03/fluechtlingskrise-deutschland-bilanz-fluechtlingspolitik-zaesur>. Zugegriffen: 08.08.2017.
- Dallmayr, Fred. 2000. What is Swaraj? Lessons from Gandhi. In *Gandhi, Freedom, and Self-rule*, Hrsg. Anthony Parel. 103-118. Boston: Lexington Books.
- Danielzik, Chandra-Milena, Timo Kiesel & Daniel Bendix. 2013. Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Broschüre *Developmental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 50-54. Berlin.
- Delvaux de Fenffe, Georg. 2017. Sklaverei: Sklaven für Amerika. <http://www.planet-wissen.de/geschichte/menschenrechte/sklaverei/pwiesklavenfueraeramerika100.html>. Zugegriffen: 19.07.2017.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008. Offensive gegen Rassismus und Antisemitismus: Für eine solidarische und selbstbestimmte Gesellschaft! <http://baustein.dgb-bwt.de/SiteMap.html>. Zugegriffen: 07.08.2017.
- Dietrich, Anette & Juliane Strohschein. 2015. Kolonialismus. In *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Hrsg. Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard. 114-120. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Eckert, Andreas. 2012. Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus. *APuZ* 62, 44-45: 17-22.

- Eggers, Maureen. 2009. Ein Schwarzes Wissensarchiv. In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 18-21. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Eggers, Maureen, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 2009. Konzeptionelle Überlegungen. In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 11-13. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Elverich, Gabi & Karin Reindlmeier. 2009. Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit: Ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In *Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Gabi Elverich, Annita Kalpaka & Karin Reindlmeier. 27-62. Münster: Unrast Verlag.
- Engagement Global. 2017. Wer wir sind: Für ein gerechtes globales Miteinander. <https://www.engagement-global.de/wer-wir-sind.html>. Zugegriffen: 05.08.2017.
- Escobar, Arturo. 2011. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fischer, Jörn & Sonja Richter. 2013. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Theorie und Praxis. In *Einführung in die Entwicklungspolitik*, Hrsg. Hartmut Ihne & Jürgen Willhelm. 227-242. 3. Aufl. Berlin: Lit.
- Frankenberg, Ruth. 1997. *White women, race matters: The social construction of whiteness*. 6. Aufl. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Frech, Siegfried & Dagmar Richter. 2017. *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Frankfurt: Wochenschau-Verlag.
- „Globalisierung“. 2016. *Duden, Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*, Hrsg. Achim Pollert, Bernd Kirchner, Javier Morato Polzin & Marc Constantin. 6. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- glokal. e.V. 2017. glokal e.V. – machtkritische Bildung und Beratung. <http://www.glokal.org/>. Zugegriffen: 05.08.2017.
- glokal e.V. 2016. *Das Märchen von der Augenhöhe: Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften*. Berlin.
- glokal e.V. 2013. Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. <http://www.glokal.org/?edmc=826>. Zugegriffen: 06.08.2017.
- Goll, Thomas. 2005. Sehen – Beurteilen – Handeln: Ein aktuelles Unterrichtsdesign? In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, Hrsg. Georg Weißeno. 180-194. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guillaumin, Colette. 1995. *Racism, Sexism, Power and Ideology*. London: Routledge.
- Hall, Stuart. 2000. Rassismus als ideologischer Diskurs. In *Theorien über Rassismus*, Hrsg. Nora Räthzel. 7-16. Hamburg: Argument.
- Hilligen, Wolfgang. 1992. *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- hooks, bell. 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. London: Routledge.
- hooks, bell. 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black*. Boston: South End Press.
- Ihne, Hartmut & Jürgen Wilhelm. 2013. Grundlagen der Entwicklungspolitik. In *Einführung in die Entwicklungspolitik*, Hrsg. Hartmut Ihne & Jürgen Wilhelm. 5-40. 3. Aufl. Berlin: Lit.
- Juchler, Ingo. 2016. Politische Bildung. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Hrsg. Jörg-Robert Schreiber & Hannes Siege. 214-224. Berlin: Cornelsen.
- Jungk, Sabine. 2010. Mühen und Chancen der Evaluation: Zur Schwierigkeit der Messung von Wirkung in der Bildungsarbeit des Globalen Lernens. In *Wirkt so: Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragsstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*, Hrsg. BER & Stiftung Nord-Süd-Brücken. 18-23. Berlin: BER.
- Jungwirth, Ingrid. 2004. Zur Auseinandersetzung mit Konstruktionen von »Weiß-Sein«: Ein Perspektivwechsel. In *Geschlechterverhältnisse: Analysen aus Wirtschaft, Politik und Praxis*, Hrsg. Hertzfeldt, Hella, Katrin Schäfer & Silke Veth. 77-91. Berlin: Dietz.
- Kant, Immanuel. 1968. *Kants Werke: Vorkritische Schriften II, 1757-1777*. Berlin: De Gruyter.
- Karakayali, Jule, Vassilis Tsianos, Serhat Karakayali & Aida Ibrahim. 2013. Decolorise it! Die Rezeption von Critical Whiteness hat eine Richtung eingeschlagen, die die antirassistischen Politiken sabotiert. *ak - analyse & kritik - Zeitung für linke Debatte und Praxis*. Sonderbeilage Critical Whiteness Debatte um antirassistische Politik und nicht diskriminierende Sprache. 15.10.2013. 5-8.
- Kazeem, Belinda & Johanna Schaffer. 2012. Talking back: bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Hrsg. Julia Reuter & Alexandra Karentzos. 177-188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kien, Nghi Ha. 2016. People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe In *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Hrsg. Nghi Ha Kien, Nicola al-Samarai & Sheila Mysorekareila. 31-40. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Kilomba, Grada. 2016. *Plantation memories: Episodes of everyday racism*. 4. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Klein, Martin. 2010. Human-Development-Report. In *Gabler Wirtschaftslexikon*. 1434. 17. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Klenk, Johannes. 2017. Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Lehrplan. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/lehrplan.html>. Zugegriffen:06.08.2017.
- Kübler, Annette. 2013. The danger of a single story: Reproduktion von Vorurteilen in Fortbildungen und Materialien Globalen Lernens – ein Erfahrungsbericht. Broschüre *Develop-mental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 48-49. Berlin.

- Lamprecht, Paula & Matthias Brungs. 2014. *Bildung oder Brunnenbau? Eine kritische Analyse der Entwicklungszusammenarbeit mit Afrika aus der Perspektive der Sozialen Arbeit*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Lindsay, Jennifer. 2007. Talking Whiteness: Representations of Social Justice in One School. *The Urban Review* 39, 4. 425-453.
- Manzel, Sabine. 2005. Politisches lernen: Perspektiven aus der Neurobiologie und dem Konstruktivismus. In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, Hrsg. Georg Weißenö. 165-179. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Matias, Cheryl & Janiece Mackey. 2016. Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. *Urban Review* 48: 32-50.
- Müller, Franziska und Aram Ziai. 2015. Eurozentrismus in der Entwicklungszusammenarbeit. *APuZ* 65,7-9. 8-15.
- Oppelland, Torsten. 2017. Alternative für Deutschland. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/kleinparteien/211108/afd>. Zugegriffen: 08.08.2017.
- Osterhammel, Jürgen. 2009. *Kolonialismus: Geschichte – Formen – Folgen*. 6. Aufl. München: Beck.
- Overwien, Bernd. 2013. Critical-Whiteness I: Falsche Polarisierung, Critical-Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. *IZ3W* 335. 38-41.
- Overwien, Bernd & Hanns-Fred Rathenow. 2009. Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung: Eine Einleitung. In *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*, Hrsg. Bern Overwien & Hanns-Fred Rathenow, 7-24. Opladen: Budrich Verlag.
- Pelizaesus, Ludolf. 2017. *Der Kolonialismus: Geschichte der europäischen Expansion*. 2. Aufl. Wiesbaden: Marixverlag.
- Phibbs, Cheryl Fisher. 2009. *Montgomery Bus Boycott: A History and Reference Guide*. Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.
- Piesche, Peggy. 2009a Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die kritische Weißseinsforschung? In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 14-17. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Piesche, Peggy. 2009b. Zentrierung des weißen Subjekts. In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 30-39. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Pixabay. 2017. Weltkarte/globus/geographie/erde/nationen/planeten. <https://pixabay.com/de/weltkarte-globus-geographie-erde-47959/>. Zugegriffen: 15.08.2017.
- Rauschenbach, Thomas. 2009. Bildung: eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? *Soziale Passagen* 1, 2: 209-225.
- Rodriguez, Nelson. 2000. Mapping Whiteness in Context. In *Dismantling White Privilege: Pedagogy, Politics and Whiteness*, Hrsg. Nelson Rodriguez & Leila Villaverde. 1-24. New York: Peter Lang Publishing.

- Röggl, Katharina. 2012. *Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen: Eine Einführung*. Wien: Mandelbaum.
- Scheunpflug, Annette & Klaus Seitz. 1995a. *Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien: Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, Annette & Klaus Seitz. 1995b. *Erwachsenenbildung und Jugendarbeit*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schreiber, Jörg-Robert. 2016. Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Hrsg. Jörg-Robert Schreiber & Hannes Siege. 84-110. Berlin: Cornelsen.
- Schrüfer, Gabriele & Ingrid Schwarz. 2010. Vorwort. In *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag*, Hrsg. Gabriele Schrüfer & Ingrid Schwarz. 5-7. Münster: Waxmann Verlag.
- Seitz, Klaus. 2010. Aus Erfahrung lernen: Wirkungsanalyse der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit bei „Brot für die Welt“. Broschüre *Wirkt so: Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragsstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*, Hrsg. BER & Stiftung Nord-Süd-Brücken. 14-17. Berlin.
- Selby, David & Hanns-Fred Rathenow. 2003. *Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2008. Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Berliner entwicklungspolitischen Ratschlag (BER e.V.). https://www.berlin.de/sen/wirtschaft/wirtschaft/europa-und-internationales/landesstelle-fuer-entwicklungszusammenarbeit/rahmenvereinbarung_zur_kooperation_von_schule_und_entwicklungspolitischen_initiativen_.pdf. Zugegriffen: 08.08.2017.
- Steyerl, Hito & Encarnación Rodríguez. 2012. Einleitung. In *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Hrsg. Hito Steyerl & Encarnación Gutierrez Rodríguez. 7-16. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Truman, Harry. 1949. Truman's Inaugural Address: January 20, 1949. https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm. Zugegriffen: 26.01.2017.
- United Nations. 2016. The Sustainable Development Goals Report 2016. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20Report%202016.pdf>. Zugegriffen: 31.07.2017.
- United Nations. 2015a. Millenium Development Goals. www.un.org/millenniumgoals/. Zugriffen: 30.07.2017
- United Nations. 2015b. The Millennium Development Goals Report 2015. [http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%2015\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%2015).pdf). Zugegriffen: 30.07.2017.

- UNDP. 2016. Human Development Report: Human Development for Everyone. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf. Zugegriffen: 31.07.2017.
- VENRO. 2012. Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit: VENRO-Diskussionspapier 1/2012. http://www.venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2012_Diskussionspapier_Bildung.pdf. Zugegriffen: 05.08.2017.
- Ware, Vron & Les Back. 2002. *Out of Whiteness: Color, Politics, and White Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, Jürgen. 1997. *Der US-amerikanische Kulturimperialismus und die schwarze Bürgerrechtsbewegung: Eine demokratiethoretisch-politologische Analyse – the secret and untold story of brainwashing in the free world*. Wien: WUV.
- Weber-Blaser, Timo. 2011. *Entwicklungspolitische Bildung: Basiskonzepte und empirische Befunde*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Wehling, Hans-Georg. 1977. Konsens a la Beutelsbach? In *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Hrsg. Siegfried Schiele & Herbert Schneider. 173-183. Stuttgart: Klett.
- Weiß, Brite (2013): Mehr Fragen als Antworten. Interkulturell-antirassistische Trainings in entwicklungspolitischen Arbeitsfeldern. Broschüre *Develop-mental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 32-35. Berlin.
- Weißeno, Georg. 2005. Einleitung. In *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*, Hrsg. Georg Weißeno. 9-15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wollrad, Eske. 2009. Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies. In *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Hrsg. Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt. 416-426. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.
- Wollrad, Eske. 2005. *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein im Taunus: Helmer.
- Wollrad, Eske. 1999. *Wildniserfahrung. Womanistische Herausforderung und eine Antwort aus Weißer feministischer Perspektive*. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verlags-haus.
- Ziai, Aram. 2013. Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit: Die westliche Sicht auf den Süden vom Kolonialismus bis heute. Broschüre *Develop-mental turn: Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*, Hrsg. BER. 22-29. Berlin.
- Zinflou, Sascha. 2016. Entwurfsmuster des deutschen Rassismus: Ein historischer Überblick. In *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Hrsg. Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai & Sheila Mysorekar. 55-64. 2. Aufl. Münster: Unrast Verlag.

Anhang

Einteilung der Welt nach dem Vertrag von Tordesillas

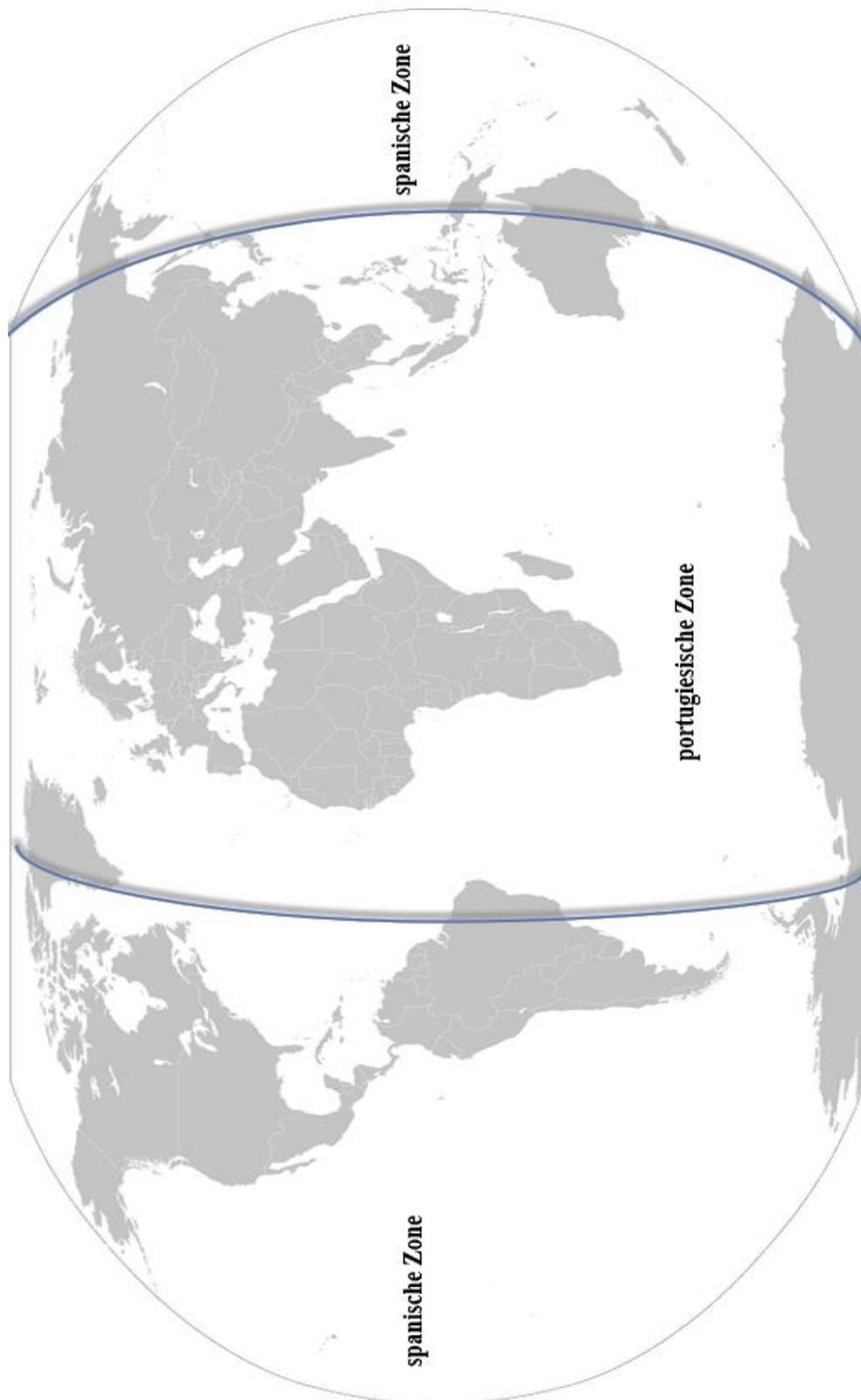


Abbildung 5: Einteilung der Welt nach dem Vertrag von Tordesillas
Eigene Darstellung in Anlehnung an Pelizaeus 2017
Bildquelle: Pixabay 2017

The Mask of Speechlessness

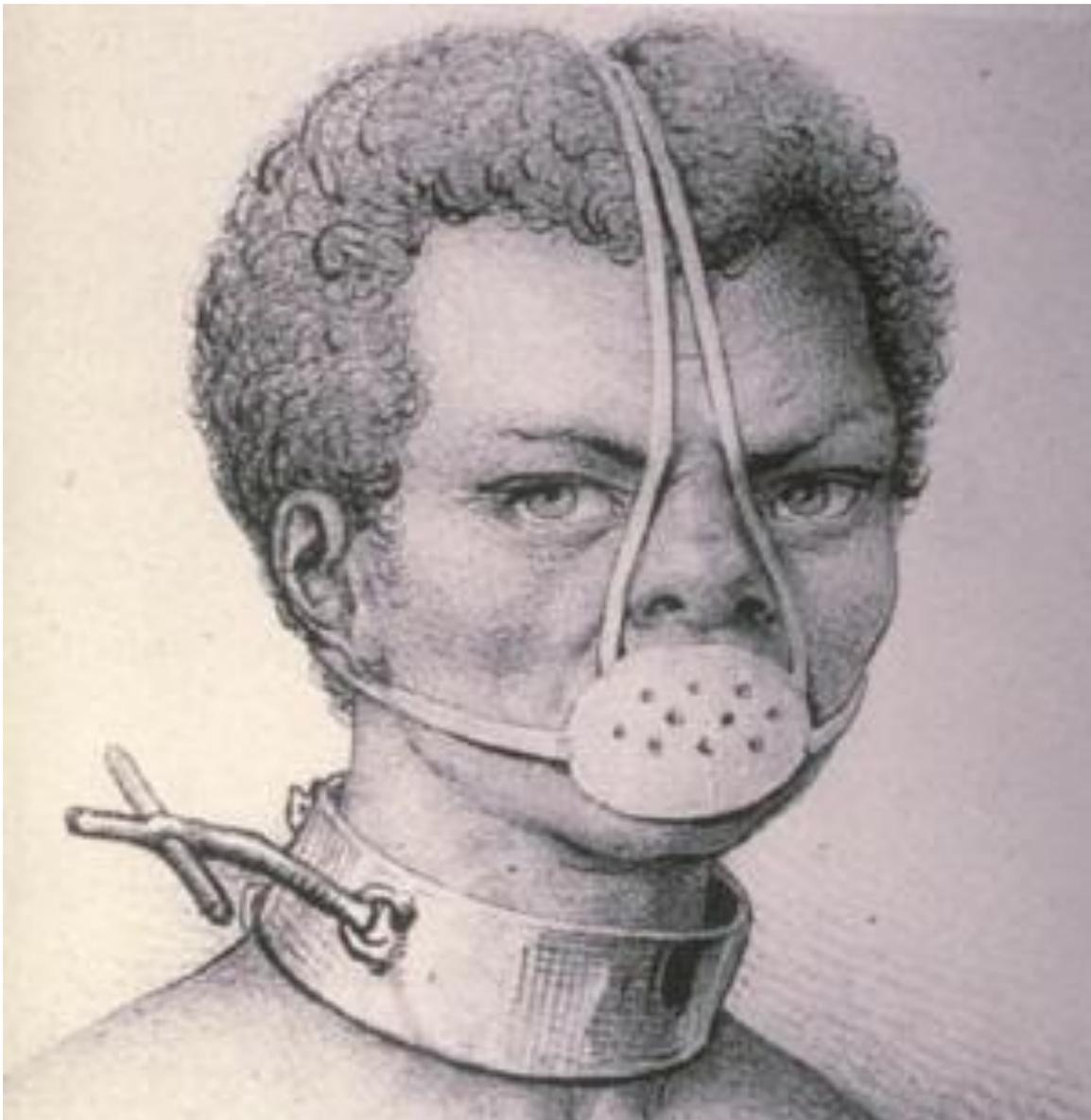


Abbildung 6: *The Mask of Speechlessness* (Kilomba 2016: 15), Bild von Anastácia Escrava

Ausschnitt aus dem Human Development Index 2016

TABLE 1

Human Development Index and its components

TABLE 1

HDI rank	Human Development Index (HDI)	Life expectancy at birth	Expected years of schooling	Mean years of schooling	Gross national income (GNI) per capita	GNI per capita rank minus HDI rank	HDI rank	
	Value	(years)	(years)	(years)	(2011 PPP \$)	2015	2014	
VERY HIGH HUMAN DEVELOPMENT								
1	Norway	0.949	81.7	17.7	12.7	67,614	5	1
2	Australia	0.939	82.5	20.4 ^b	13.2	42,822	19	3
2	Switzerland	0.939	83.1	16.0	13.4	56,364	7	2
4	Germany	0.926	81.1	17.1	13.2 ^c	45,000	13	4
5	Denmark	0.925	80.4	19.2 ^b	12.7	44,519	13	6
5	Singapore	0.925	83.2	15.4 ^d	11.6	78,162 ^a	-3	4
7	Netherlands	0.924	81.7	18.1 ^b	11.9	46,326	8	6
8	Ireland	0.923	81.1	18.6 ^b	12.3	43,798	11	8
9	Iceland	0.921	82.7	19.0 ^b	12.2 ^c	37,065	20	9
10	Canada	0.920	82.2	16.3	13.1 ^f	42,582	12	9
10	United States	0.920	79.2	16.5	13.2	53,245	1	11
12	Hong Kong, China (SAR)	0.917	84.2	15.7	11.6	54,265	-2	12
13	New Zealand	0.915	82.0	19.2 ^b	12.5	32,870	20	13
14	Sweden	0.913	82.3	16.1	12.3	46,251	2	15
15	Liechtenstein	0.912	80.2 ^g	14.6	12.4 ^h	75,065 ^{aj}	-11	14
16	United Kingdom	0.909	80.8	16.3	13.3	37,931	10	16
17	Japan	0.903	83.7	15.3	12.5 ^c	37,268	10	17
18	Korea (Republic of)	0.901	82.1	16.6	12.2	34,541	12	18
19	Israel	0.899	82.6	16.0	12.8	31,215	16	19
20	Luxembourg	0.898	81.9	13.9	12.0	62,471	-12	20
21	France	0.897	82.4	16.3	11.6	38,085	4	22
22	Belgium	0.896	81.0	16.6	11.4	41,243	1	21
23	Finland	0.895	81.0	17.0	11.2 ^f	38,868	1	23
24	Austria	0.893	81.6	15.9	11.3 ^c	43,609	-4	24
25	Slovenia	0.890	80.6	17.3	12.1	28,664	13	25
26	Italy	0.887	83.3	16.3	10.9	33,573	6	27
27	Spain	0.884	82.8	17.7	9.8	32,779	7	26
28	Czech Republic	0.878	78.8	16.8	12.3	28,144	11	28
29	Greece	0.866	81.1	17.2	10.5	24,808	16	29
30	Brunei Darussalam	0.865	79.0	14.9	9.0 ^f	72,943	-25	30
30	Estonia	0.865	77.0	16.5	12.5 ^c	26,362	12	31
32	Andorra	0.858	81.5 ^g	13.5 ^d	10.3	47,979 ⁱ	-18	32
33	Cyprus	0.856	80.3	14.3	11.7	29,459	4	34
33	Malta	0.856	80.7	14.6	11.3	29,500	3	35
33	Qatar	0.856	78.3	13.4	9.8	129,916 ^a	-32	33
36	Poland	0.855	77.6	16.4	11.9	24,117	11	36
37	Lithuania	0.848	73.5	16.5	12.7	26,006	7	37
38	Chile	0.847	82.0	16.3	9.9	21,665	16	38
38	Saudi Arabia	0.847	74.4	16.1	9.6	51,320	-26	38
40	Slovakia	0.845	76.4	15.0	12.2	26,764	1	40
41	Portugal	0.843	81.2	16.6	8.9	26,104	2	41
42	United Arab Emirates	0.840	77.1	13.3 ^k	9.5 ^c	66,203	-35	42
43	Hungary	0.836	75.3	15.6	12.0	23,394	6	43
44	Latvia	0.830	74.3	16.0	11.7 ^f	22,589	7	44
45	Argentina	0.827	76.5	17.3	9.9 ^f	20,945 ^l	12	45
45	Croatia	0.827	77.5	15.3	11.2	20,291	14	46
47	Bahrain	0.824	76.7	14.5 ^k	9.4 ^m	37,236	-19	46
48	Montenegro	0.807	76.4	15.1	11.3 ^m	15,410	24	49
49	Russian Federation	0.804	70.3	15.0	12.0	23,296	1	48
50	Romania	0.802	74.8	14.7	10.8	19,428	11	51
51	Kuwait	0.800	74.5	13.3	7.3	76,075 ^a	-48	50
HIGH HUMAN DEVELOPMENT								
52	Belarus	0.796	71.5	15.7	12.0	15,629	19	51
52	Oman	0.796	77.0	13.7	8.1 ^m	34,402	-21	53
54	Barbados	0.795	75.8	15.3	10.5 ⁿ	14,952	20	54
54	Uruguay	0.795	77.4	15.5	8.6	19,148	8	54
56	Bulgaria	0.794	74.3	15.0	10.8 ^c	16,261	13	57
56	Kazakhstan	0.794	69.6	15.0	11.7 ^f	22,083	-3	56
58	Bahamas	0.792	75.6	12.7 ^k	10.9	21,585	-3	58
58	Malaysia	0.789	74.9	13.1	10.1	24,620	-13	59
60	Palau	0.788	72.9 ^g	14.3	12.3 ^k	13,771	21	62
60	Panama	0.788	77.8	13.0	9.9	19,470	0	60

	Human Development Index (HDI)	Life expectancy at birth	Expected years of schooling	Mean years of schooling	Gross national income (GNI) per capita	GNI per capita rank minus HDI rank	HDI rank
	Value	(years)	(years)	(years)	(2011 PPP \$)		
HDI rank	2015	2015	2015 ^a	2015 ^a	2015	2015	2014
186 Chad	0.396	51.9	7.3	2.3 ^b	1,991	-19	186
187 Niger	0.353	61.9	5.4	1.7 ^c	809	1	187
188 Central African Republic	0.352	51.5	7.1	4.2 ^d	587	4	188
OTHER COUNTRIES OR TERRITORIES							
Korea (Democratic People's Rep. of)	..	70.5	12.0	..	..	..	..
Marshall Islands	..	..	..	..	4,412	..	..
Monaco	..	..	..	..	..	..	..
Nauru	..	..	9.7 ^e	..	12,058	..	..
San Marino	..	..	15.1	..	50,063	..	..
Somalia	..	55.7	..	..	294	..	..
Tuvalu	..	..	..	..	5,305	..	..
Human development groups							
Very high human development	0.892	79.4	16.4	12.2	39,605	—	—
High human development	0.746	75.5	13.8	8.1	13,844	—	—
Medium human development	0.631	68.6	11.5	6.6	6,281	—	—
Low human development	0.487	59.3	9.3	4.6	2,649	—	—
Developing countries	0.668	70.0	11.8	7.2	9,257	—	—
Regions							
Arab States	0.687	70.8	11.7	6.8	14,958	—	—
East Asia and the Pacific	0.720	74.2	13.0	7.7	12,125	—	—
Europe and Central Asia	0.756	72.6	13.9	10.3	12,862	—	—
Latin America and the Caribbean	0.751	75.2	14.1	8.3	14,028	—	—
South Asia	0.621	68.7	11.3	6.2	5,799	—	—
Sub-Saharan Africa	0.523	58.9	9.7	5.4	3,383	—	—
Least developed countries	0.508	63.6	9.4	4.4	2,385	—	—
Small island developing states	0.667	70.3	11.5	8.1	7,303	—	—
Organisation for Economic Co-operation and Development	0.887	80.3	15.9	11.9	37,916	—	—
World	0.717	71.6	12.3	8.3	14,447	—	—

NOTES

- a Data refer to 2015 or the most recent year available.
- b In calculating the HDI value, expected years of schooling is capped at 18 years.
- c Updated by HDRO using Barro and Lee (2016) estimates.
- d Based on data from the national statistical office.
- e In calculating the HDI value, GNI per capita is capped at \$75,000.
- f Based on Barro and Lee (2016).
- g Value from UNDESA (2011).
- h Calculated as the average of mean years of schooling for Austria and Switzerland.
- i Estimated using the purchasing power parity (PPP) rate and projected growth rate of Switzerland.
- j Estimated using the PPP rate and projected growth rate of Spain.
- k Based on cross-country regression.
- l HDRO estimate based on data from World Bank (2016a) and United Nations Statistics Division (2016a).
- m Updated by HDRO based on data from UNESCO Institute for Statistics (2016).

- n Based on data from United Nations Children's Fund (UNICEF) Multiple Indicator Cluster Surveys for 2006–2015.
- o Updated by HDRO based on data from ICF Macro Demographic and Health Surveys for 2006–2015.
- p Based on a cross-country regression and the projected growth rate from UNECLAC (2016).
- q Based on data from ICF Macro Demographic and Health Surveys for 2006–2015.
- r Value from WHO (2016).
- s Updated by HDRO based on Syrian Centre for Policy Research (2016).
- t Based on projected growth rates from UNESCUWA (2016) and World Bank (2016a).

DEFINITIONS

Human Development Index (HDI): A composite index measuring average achievement in three basic dimensions of human development—a long and healthy life, knowledge and a decent standard of living. See *Technical note 1* at http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2016_technical_notes.pdf for details on how the HDI is calculated.

Life expectancy at birth: Number of years a newborn infant could expect to live if prevailing patterns of age-specific mortality rates at the time of birth stay the same throughout the infant's life.

Expected years of schooling: Number of years of schooling that a child of school entrance age can expect to receive if prevailing patterns of age-specific enrolment rates persist throughout the child's life.

Mean years of schooling: Average number of years of education received by people ages 25 and older, converted from education attainment levels using official durations of each level.

Gross national income (GNI) per capita: Aggregate income of an economy generated by its production and its ownership of factors of production, less the incomes paid for the use of factors of production owned by the rest of the world, converted to international dollars using PPP rates, divided by midyear population.

GNI per capita rank minus HDI rank: Difference in ranking by GNI per capita and by HDI value. A negative value means that the country is better ranked by GNI than by HDI value.

HDI rank for 2014: Ranking by HDI value for 2014, which was calculated using the same most recently revised data available in 2016 that were used to calculate HDI values for 2015.

MAIN DATA SOURCES

- Columns 1 and 7:** HDRO calculations based on data from UNDESA (2015a), UNESCO Institute for Statistics (2016), United Nations Statistics Division (2016a), World Bank (2016a), Barro and Lee (2016) and IMF (2016).
- Column 2:** UNDESA (2015a).
- Column 3:** UNESCO Institute for Statistics (2016), ICF Macro Demographic and Health Surveys and UNICEF Multiple Indicator Cluster Surveys.
- Column 4:** UNESCO Institute for Statistics (2016), Barro and Lee (2016), ICF Macro Demographic and Health Surveys and UNICEF Multiple Indicator Cluster Surveys.
- Column 5:** World Bank (2016a), IMF (2016) and United Nations Statistics Division (2016a).
- Column 6:** Calculated based on data in columns 1 and 5.

TABLE 1 Human Development Index and its components | 201

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Human Development Index 2016(UNDP 2016: 198, 201)

Thesenliste¹⁴ von Eske Wollrad:

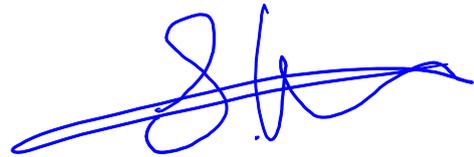
1. Wenn ich will, kann ich es arrangieren, die meiste Zeit in Gesellschaft von Menschen meiner Hautfarbe zu verbringen.
2. Wenn ich in eine neue Wohnung ziehe, kann ich ziemlich sicher sein, dass sich meine neuen Nachbarn freundlich oder neutral mir gegenüber verhalten.
3. Ich kann einkaufen gehen, ohne dass der Kaufhausdetektiv mir misstrauisch folgt.
4. Ich kann den Fernseher einschalten oder die Zeitung aufschlagen und Menschen meiner Hautfarbe überall repräsentiert sehen.
5. Wenn es um die Geschichte meines Landes und um »Zivilisation« geht, wird mir gesagt, dass es Menschen meiner Hautfarbe waren, die es zu dem gemacht haben, was es ist.
6. Ich kann sicher sein, dass meine Kinder/Nichten/Neffen usw. Unterrichtsmaterialien erhalten, die auf ihre Erfahrungen und Kultur Bezug nehmen.
7. Ich kann davon ausgehen, dass meine Stimme in einer Gruppe ernst genommen wird, in der ich die einzige Person meiner Hautfarbe bin.
8. Ich kann sicher sein, dass es in jedem Friseursalon MitarbeiterInnen gibt, die mein Haar frisieren können.
9. Wenn ich Schecks, Kreditkarten oder Bargeld verwende, kann ich mich darauf verlassen, dass meine Hautfarbe dem Anschein finanzieller Vertrauenswürdigkeit nicht entgegensteht.
10. Ich muss meine Kinder/Nichten/Neffen etc. nicht dazu erziehen, sich des strukturellen Rassismus bewusst zu sein, um sie zu schützen.
11. Ich kann mit vollem Mund sprechen, ohne dass jemand behauptet, das sei typisch für Leute meiner Hautfarbe.
12. Ich kann fluchen, ohne dass andere diese Entscheidung auf die schlechte Moral, die Armut oder das Analphabetentum einer »rassischen« Gruppe zurückführen.
13. Ich kann mich in einer schwierigen Situation bewähren, ohne dass mir gesagt wird, ich sei eine »Zierde meiner Rasse«.
14. Ich werde nie aufgefordert, für alle Menschen meiner Hautfarbe zu sprechen.
15. Ich kann die Sprache und Traditionen von Schwarzen Menschen, die weltweit die Mehrheit darstellen, ignorieren, ohne dass meine Kultur das bestraft.

¹⁴ Die folgende Thesenliste wurde aus dem Buch *Weißsein im Widerspruch* von Eske Wollrad wortwörtlich übernommen (2005: 193f.).

16. Wenn ich verlange, mit einem/einer Vorgesetzten zu sprechen, kann ich ziemlich sicher sein, dass es eine Person mit meiner Hautfarbe ist.
17. Ich habe die Wahl, mich mit Rassismus auseinander zu setzen oder auch nicht.
18. Ich kann Rassismus kritisieren, ohne dass ich als eigennützig oder egoistisch betrachtet werde.
19. In meiner Religion haben alle abgebildeten zentralen Gestalten ungefähr meine Hautfarbe.
20. Wenn ich Leute neu kennen lerne, wundert sich niemand über meine Deutschkenntnisse.
21. Ich kann ohne Schwierigkeiten Seminare und Diskussionsgruppen finden, die sich ausschließlich mit den Belangen der Menschen meiner Hautfarbe beschäftigen.
22. Wenn ich von Polizeibediensteten auf der Strasse angehalten werde, kann ich sicher sein, dass meine Hautfarbe nicht der Grund ist.
23. Wenn ich Make-Up mit der Bezeichnung »naturell« kaufe oder Pflaster, kann ich sicher sein, dass es mehr oder minder meiner Hautfarbe entspricht.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig, laut neuer deutscher Rechtschreibung vom 29. Juni 2017, verfasst wurde und ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel – insbesondere keine im Quellenverzeichnis nicht benannten Quellen und Internetquellen – benutzt habe und die Arbeit von mir vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht wurde. Die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium (CD-ROM).

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'S' followed by a vertical line and a horizontal flourish.

Landau in der Pfalz, 24.08.2017

(Uhle, Sven)