

Frieters-Reermann, Norbert; Bergmüller, Claudia

Afrikabilder aus ethnopschoanalytischer Perspektive

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 4, S. 4-8



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Frieters-Reermann, Norbert; Bergmüller, Claudia: Afrikabilder aus ethnopschoanalytischer Perspektive -
In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 4, S. 4-8 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-121007

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Wie muss man sich als Afrikaner oder Afrikanerin vorkommen, wenn man in Europa nur vom Krisenkontinent Afrika in den Zeitungen liest und im Fernsehen nur Exotismus und Hungerbäume präsentiert werden?“ Mit dieser Frage beginnt das Editorial einer ZEP-Ausgabe aus dem Jahre 1996 zum Thema *Afrika* oder genauer: „*Good News from Africa*“. Ausgangspunkt bildete damals die vielgelobte Jugendaktion von Misereor und dem BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend), mit demselben Titel, in der die krisen- und kriegsfixierte Medienberichterstattung über Afrika kritisch durchleuchtet wurde. Das ist nun fast 20 Jahre her und doch immer noch aktuell, denn an den medialen Darstellungen in Bezug auf Afrika und den damit oftmals verbundenen exotistischen, kulturalistischen und latent oder offen rassistischen Tendenzen hat sich bisher wenig Grundlegendes geändert. Demgegenüber hat sich allerdings der fachliche kultur- und rassismussensible Diskurs in Bezug auf Bildungsprozesse in den vergangenen 20 Jahren deutlich weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund versuchen wir in der vorliegenden ZEP einige Aspekte dieses jüngeren Diskurses aufzugreifen und für afrika-bezogenes Globales Lernen fruchtbar zu machen: *Norbert Frieters-Reermann* und *Claudia Bergmüller* führen aus ethnopsychoanalytischer Perspektive in die Thematik ein. Sie skizzieren in ihrem Beitrag das Potenzial dieser theoretischen Perspektive für die Thematisierung Afrikas und den Umgang mit (eigenen) Afrikabildern im Kontext Globalen Lernens. *Elisabeth Dulko* und *Anke Namgalies* richten ihren Blick auf Afrika-Darstellungen in deut-

schen Schulbüchern des Faches Geschichte der Sekundarstufe I und II. In der Fortführung der Studie von Anke Poenicke aus dem Jahr 2001 untersuchen die beiden Autorinnen, was sich von damals auf heute in Bezug auf das, was Schüler/-innen aus diesen Schulbüchern über Afrika lernen, verändert hat. Sie legen den Fokus ihres Beitrages somit auf den Aufbau theoretischen Wissens im Rahmen formaler Bildungsprozesse und ziehen am Ende ihres Beitrages Konsequenzen für die Rolle von Pädagog/inn/en. *Susanne Krogull* untersucht demgegenüber das Entstehen von Afrikabildern im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen. Sie fokussiert somit erfahrungsbasiertes Lernen im non-formalen Bildungskontext. Auch sie leitet aus ihren Untersuchungsergebnissen Empfehlungen für die Praxis ab. *Susanne Timm* präsentiert in ihrem Beitrag zwei Lehrbeispiele aus dem Hochschulkontext, in denen – einmal im Rahmen eines Bachelor- und einmal im Rahmen eines Masterseminars – Bildungsverhältnisse in Afrika behandelt wurden. In den von ihr skizzierten didaktischen Vorüberlegungen einerseits und der Schilderung der darauf bezogenen Lehrerfahrungen andererseits wird deutlich, wie unterschiedlich Studierendengruppen die ihnen präsentierten Inhalte rezipieren und welche Konsequenzen daraus für den Umgang mit deren vorgefassten Vorstellungen von Afrika-bezogenen Zusammenhängen resultieren können. *Raymond Olusesan Aina* stellt abschließend Überlegungen dazu an, wie es zur Entstehung negativer Bilder über „Afrika“ überhaupt kommen kann und welche Beweggründe mit der Produktion die-

ser Bilder verbunden sein können. Dabei macht er deutlich, dass das Entstehen dieser Bilder nicht nur in Industrieländern, sondern auch in afrikanischen Ländern selbst provoziert wird.

Wir haben die vorliegende Ausgabe der ZEP mit dem Titel *Afrikabilder* versehen. Dass es das Afrika und somit auch darauf bezogene Bilder eigentlich nicht gibt, ist uns bewusst. Doch der sehr vereinfachende und provozierende Titel *Afrikabilder* verweist bereits auf den Kern der Problematik, die wir mit dieser Ausgabe der ZEP bearbeiten und diskutieren wollen. Denn irgendwo kommen sie ja doch her, diese Vorstellungen, dass es „Afrikabilder“ gibt. Und wenn dem so ist, welche Herausforderungen ergeben sich dann für das Globale Lernen, um mit dieser vereinfachenden Sicht zu brechen und einen differenzierten Blick zu ermöglichen?

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und darauf aufbauende intensive und produktive Auseinandersetzungen über ihre Bilder von Afrika.

*Claudia Bergmüller und
Norbert Frieters-Reermann*

Bamberg, im Januar 2015

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Addis Abeba © Daniel Kassa/Fotoausstellung „Sichtwechsel“ s. S. 39 in diesem Heft

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

4'14

- | | | |
|-----------|----|--|
| Themen | 4 | Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller
Afrikabilder aus ethno psychoanalytischer Perspektive |
| | 9 | Elisabeth Dulko/Anke Namgalies
„Repräsentation“ Afrikas in deutschen Schulbüchern am
Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) –
eine Stichprobenanalyse |
| | 15 | Susanne Krogull
Arm aber gemütlich – Afrikabilder deutscher Jugendlicher |
| | 20 | Susanne Timm
Universitäre Lehre im Spannungsfeld globaler Kontexte –
exemplarische Befremdungen beim Lernen über Afrika |
| | 25 | Raymond Olusesan Aina
Images of Africa and the Resilience of Ignorance |
| Kommentar | 31 | Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität/
Die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte |
| VIE | 34 | Neues aus der Kommission/Nachruf für Alfred K. Tremml/
Nachruf für Heiner Rudersdorf/Konferenz „Transformative
Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“/
Fotoausstellung „Sichtwechsel“ |
| | 40 | Rezensionen |
| | 43 | Informationen |

Norbert Frieters-Reermann/Claudia Bergmüller

Afrikabilder aus ethnopschoanalytischer Perspektive

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird diskutiert, welches Potenzial die ethnopschoanalytische Theorieperspektive für eine Reflexion Globalen Lernens im Kontext oder in Bezug auf Afrika haben kann. Dabei wird zunächst der Ansatz der Ethnopschoanalyse näher erläutert. Anschließend werden Konsequenzen für afrika-bezogenes Globales Lernen gezogen.

Schlüsselworte: *Afrikabilder, Ethnopschoanalyse, Globales Lernen, Postkoloniale Theorie*

Abstract

This article discusses the potential of an ethnopschoanalytic theory for the reflection of Global Education in the context of or related to Africa. At first, the basic ideas of the ethnopschoanalysis will be explained. Afterwards, implications for Africa-related Global Education will be outlined.

Keywords: *Images of Africa, Ethnopschoanalysis, Global Education, Postcolonial Theory*

Einführung

Wenn im Kontext von Unterhaltungsfilm und medialer Berichterstattung oder auch entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit über Afrika berichtet wird, dann erfahren wir bei genauerer Betrachtung und Analyse oftmals mehr über uns und unsere Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion als über Afrika an sich. Diese selbstreflexive Position bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen, bei denen wir aus ethnopschoanalytischer Perspektive einen etwas ungewohnten Blick auf Globales Lernen im Kontext oder in Bezug auf den afrikanischen Kontinent wagen wollen.

Grundsätzlich sind verschiedene theoretische Perspektiven möglich, um die Praxis Globalen Lernens zu betrachten und zu reflektieren (vgl. hierzu u.a. Scheunpflug 2003) und von dieser Basis aus blinde Flecken und Schwachstellen dieser Praxis zu diskutieren. Für das Nachdenken über die Beschäftigung mit Afrika im Kontext Globalen Lernens erscheint uns ein ethnopschoanalytischer Reflexionsrahmen besonders passend, da es gerade durch diesen möglich wird, unsere mit einem solchen afrika-bezogenen Lernen untrennbar verbundenen Afrikabilder sowie deren Entstehung und Festschreibung ge-

nauer zu erfassen und zu hinterfragen. Dies birgt aus unserer Sicht Potenziale sowohl für Selbstreflexionsprozesse von Theoretiker/innen und Praktiker/innen Globalen Lernens als auch für die Konzipierung und Weiterentwicklung didaktischer Arrangements, die darauf abzielen, zu einer Reflexion der eigenen Wertorientierung anzuhalten und eine entsprechende Kommunikationskompetenz aufzubauen. Dies werden wir im Folgenden näher ausführen.

Ethnopschoanalyse als Theorieangebot

Unser Bild von Afrika ist zutiefst durch die gemeinsame Kolonialgeschichte dieses Kontinents mit Europa geprägt. Die damit verbundenen kolonial-, kultur- und rassismuskritischen Diskurse im Kontext von postkolonialer Forschung, Cultural Studies, Critical Whiteness sowie von rassismussensibler Bildungsarbeit (vgl. exemplarisch Leiprecht/Scharathow 2009, Melter/Mecheril 2009, Broden/Mecheril 2010) entwickeln seit Jahren eine große Attraktivität und Anschlussfähigkeit an verschiedene andere Diskurse z.B. im Kontext von interkultureller Bildung, dem Globalen Lernen oder der Entwicklungszusammenarbeit.

Doch bereits lange vor diesen Diskursen war es die Ethnopschoanalyse, die den Blick dafür schärfte, wie tief der kolonial-dominierende Blick in unserer westlichen Gesellschaft verwurzelt ist und wie selbstverständlich wir bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit Afrika oftmals unbewusst auf koloniale Interventions-, Überlegenheits- und Herrschaftsperspektiven zurückgreifen.

Das Verdienst der Ethnopschoanalyse ist es, durch die Verbindung einer ethnologischen mit einer psychoanalytischen Vorgehensweise die Perspektive der reinen Fremdwahrnehmung der Beobachtenden im Umgang mit anderen Kulturen um die Perspektive der Selbstwahrnehmung zu ergänzen (vgl. Parin 1978, Erdheim 1988, 1994). Durch dieses Prinzip der vertieften Selbstwahrnehmung konnte das kollektive Unbewusste und die impliziten Sichtweisen europäischer Gesellschaften im Hinblick auf den Umgang mit anderen fremden Gesellschaften und Kulturen eingehender analysiert werden. Und dieses kollektive Unbewusste ist eng mit der Kolonialgeschichte des europäischen Kontinents verbunden.

Denn die Kolonialisierung, Missionierung und Neokolonialisierung sowie die Ethnologie, Völkerkunde und auch die

Entwicklungszusammenarbeit europäischer Staaten in außer-europäischen Gesellschaften und Regionen hat nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen Gebieten nachhaltig und bis heute geprägt, sondern eben auch die impliziten Narrativen und das kollektive Unbewusste der europäischen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst. Dabei haben gerade die ethnologisch-völkerkundlichen Beobachtungen und Beschreibungen sowie die eng damit verbundenen kolonialen, ausbeuterischen Praktiken den Herrschafts-, Dominanz- und Überlegenheitsblick der ehemaligen Kolonialgesellschaften grundgelegt.

In eine ähnliche Richtung argumentieren auch postkoloniale Theorieangebote (vgl. exemplarisch Hall 2000, Bhaba 2000), die sich unter anderem mit der Frage beschäftigen, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Postkoloniale Theorien ihrerseits haben wiederum maßgeblich die rassismuskritische Bildungsarbeit und Ansätze der Critical Whiteness beeinflusst.

Aus dieser postkolonialen Sicht sind auch die Abwertung, Ausbeutung und Unterdrückung Afrikas durch europäische Kolonialmächte keine Fußnote oder ein längst abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel der Geschichte auf dem Weg zu einem modernen Europa. Denn zeitgleich zu den modernisierungsfördernden Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung, Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum in dieser Epoche erkämpft wurden, erfolgte eine Kolonialisierungswelle außerhalb des europäischen Kontinents. Bei dieser wurden alle diese Errungenschaften den dort lebenden Menschen bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts vorenthalten. Mehr noch: Zahlreichen kolonialisierten Völkern wurden nicht nur grundlegende Menschenrechte verwehrt, sondern das Menschsein überhaupt abgesprochen, wodurch erst die oftmals unglaublich brutale und menschenverachtende Kolonialisierungspraxis zu erklären ist. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil der europäischen Geschichte (vgl. Frieters-Reermann et al. 2013 S. 40ff.). Denn erst in der (Neo-)Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Zentrum und Peripherie, Vernunft und Unvernunft, Fortschritt und Rückständigkeit, Entwicklung und Unterentwicklung, die bis heute tief im westlich-europäischen Denken, insbesondere in Bezug auf den afrikanischen Kontinent verankert sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen in Europa und Afrika normalisieren, legitimieren und tradieren. Auch darauf haben ethnopschoanalytische Ansätze nachdrücklich hingewiesen.

Ethnopschoanalytische Perspektiven im Hinblick auf das Fremde

Einer der bedeutsamsten Vertreter der Ethnopschoanalyse ist Mario Erdheim. Er zeichnet die Kolonialgeschichte Europas aus eben einer solchen postkolonialen Sichtweise nach und erkennt im Zuge der Analyse der Kolonialisierung Lateinamerikas vier Tendenzen oder Perspektiven, wie sich der europäische

Blick auf fremde Gesellschaften und Kulturen entwickeln und bis heute erhalten konnte (Vgl. Erdheim 1994, S. 15ff. und S. 29ff.). Diese vier Tendenzen werden nachfolgend kurz skizziert, da sie auch für eine kritische Reflexion europäischer Afrikabilder dienlich sind.

Entfremdung

Die erste Sichtweise beschreibt die fremde Kultur als primitiv und rückständig, bisweilen als animalisch, während die eigenen Lebensverhältnisse als fortgeschritten und überlegen empfunden werden (vgl. ebd., S. 30ff.). Dadurch provoziert diese Sichtweise eine entfremdende Tendenz und legitimiert die Bevormundung und Herrschaft der zivilisierten und entwickelten Kulturen über die entdeckten Völker. Die entfremdende Tendenz dient vor allem dazu, die Dominanz der eigenen Kultur und Lebensweise zu begründen und andere Gesellschaften als weniger entwickelt abzuwerten. Diese Tendenz legitimierte und normalisierte die koloniale Kriegsführung, Ausbeutung, Unterdrückung und Versklavung ebenso wie eine aggressive christliche Missionierung.

Idealisierung

Die zweite Sichtweise hingegen idealisiert die andere kulturelle Lebensweise und glaubt in ihr das Vorbild für die eigene Kultur zu erkennen (vgl. ebd., S. 36ff.). Die fremde Kultur wird mit Zügen ausgestattet, welche sich einer intensiveren und kritischen Betrachtung verschließen. Die idealisierende Tendenz speist sich aus der Enttäuschung über wichtige Bereiche und Aspekte oder das Gesamte der eigenen Kultur. Auf dieser Basis wird dann die eigene Lebensweise scharf kritisiert und im Gegenzug die fremde Kultur verklärt, überhöht und als Idealbild glorifiziert.

Obwohl die ersten beiden Tendenzen eine grundlegend unterschiedliche Auffassung der untersuchten Lebensweise wiedergeben, stehen sie sich bezüglich ihrer wissenschaftlichen Parteilichkeit und Undifferenziertheit sehr nahe. Das Bild, das sie von der fremden Kultur nachzeichneten, war strukturell ähnlich, nur dass das, was die eine Tendenz verteufelte, von der anderen idealisiert wurde. Daneben gab es zur selben Zeit eine dritte Möglichkeit, Ethnologie zu betreiben (vgl. ebd., S. 41). Die dritte Sichtweise entwickelte sich aus der Bereitschaft zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln und eine geeignete gemeinsame Basis herzustellen, um die andere Kultur aus sich selbst heraus zu verstehen.

Verständnis

Die verstehende Tendenz (vgl. ebd., S. 41ff.) ist der Versuch zwischen der eigenen und der fremden Kultur eine Verständigung und einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Bei dieser Verständigung wird keiner Kultur oder Lebensweise eine höhere Position einräumt. Im Gegensatz zu den ersten beiden Perspektiven wird die ethnographisch reduzierte Beobachtung durch Gespräche mit Personen der fremden Kultur erweitert, welche erst das tiefere Verstehen der Fremde ermöglichen. Die dritte Sichtweise deckt sich weitestgehend mit dem Wissenschaftsideal der Ethnologie unserer Zeit und entspricht der impliziten Grundorientierung zahlreicher interkultureller Trainings- und Bildungsangebote, die auf Verstehen und Verständnis des Anderen abzielen.

Diese drei Tendenzen verharren jedoch in der Beobachtung erster Ordnung. Denn sie beobachten die fremde Kultur und ihre Menschen trotz jeweils unterschiedlicher Tendenzen aus einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive der reinen Fremdbeobachtung. Anders verhält es sich mit vierten, der selbstreflexiven Tendenz. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von den ersten drei Sichtweisen, erfuhr aber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur damaligen Zeit keine nennenswerte Berücksichtigung.

Selbstreflexion

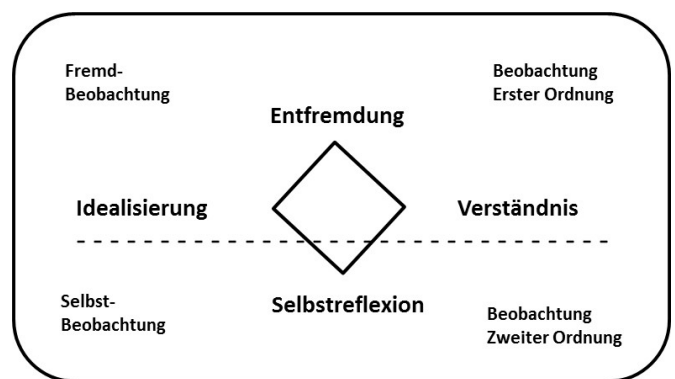
Die vierte Tendenz basiert auf den Forschungen des Franzosen Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturellrelativistische Rückkoppelung ethnologischer Forschungen auf die eigenen Lebens- und Sichtweisen intendiert. Die reine Beobachtung der fremden Kultur wird durch eine Selbstreflexion ergänzt (vgl. ebd., S. 50ff.). Ein kulturellrelativistischer Standpunkt ermöglicht die Überwindung etablierter, ethnozentrischer Denksysteme, in dem in der Begegnung mit fremden Völkern, die eigenen kulturellen Werte, Vorstellungen, Beobachtungspraktiken und Handlungsformen in Frage gestellt werden. Somit eröffnet die Erfahrung in und mit der Fremde den idealen Raum, die Herkunftskultur und damit verbundene Praktiken selbstreflexiv zu betrachten und zu dekonstruieren.

Montaignes Forschungen verweisen dadurch bereits auf das Wechselspiel von Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung der späteren ethnopsychoanalytischen Praxis. Denn das ethnopsychoanalytische Vorgehen geht nicht nur über klassische ethnologische Forschung hinaus, indem auch das Unbewusste und die Psyche der fremden Kultur beleuchtet werden. Es geht vor allem über die klassische Ethnologie hinaus, weil es neben der differenzierten Fremdwahrnehmung auch die Selbstreflexion des Forschenden explizit integriert. In Anlehnung an die psychoanalytische Tradition erscheinen sowohl das Unbewusste der untersuchten Kultur als auch das eigene Unbewusste als zentraler Forschungsgegenstand. Fremd- und Selbstwahrnehmung der Forschenden stehen dabei nicht isoliert nebeneinander, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Die Konfrontation mit der fremden Kultur wirft die Forschenden immer wieder auf die eigene Geschichte, Herkunft und Biographie zurück. Indem sie diese akzeptieren, ohne sie abzuspalten, bilden die eigenen biographischen Erfahrungen den Schlüssel zum Labyrinth der Fremde (vgl. ebd., 1988, S. 20ff.). In der Begegnung mit dem Fremden bildet die Selbstbeobachtung keinen ungemütlichen, unvermeidbaren Nebeneffekt, sondern einen wesentlichen Aspekt des Erkenntnisgewinns. „Die Wahrnehmung des Fremden ist so eng mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft, dass man vom Fremden nicht sprechen kann, ohne auch von sich selber zu erzählen“ (ebd., S. 7).

Eine solche Selbstbeobachtung entspricht einer Beobachtung zweiter Ordnung, welche durch konstruktivistische und systemtheoretische Ansätze hervorgehoben und nachhaltig in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Die Relevanz dieser als Beobachtung der Beobachtung bezeichneten Perspektive wurde auch für pädagogische Prozesse erkannt (vgl. Siebert 2005, S. 76f., Reich 1996, S. 20f.) und ist somit ebenso für das Globale Lernen von Bedeutung. Denn

während durch die Beobachtung erster Ordnung das Fremde an sich beobachtet wird, werden durch die Beobachtung zweiter Ordnung die Beobachtenden bei der Beobachtung des Fremden fokussiert (siehe Abb. 1). Der Gegenstand der Beobachtung zweiter Ordnung ist also in unserem Kontext nicht Afrika, sondern wie und warum im Kontext von afrika-bezogenen Bildungsprozessen welche Afrikabilder wie produziert werden oder wie und warum welche bereits vorhandenen Afrikabilder bei den Beteiligten des Lernprozesses entstanden sind.

Die kritische Selbstreflexion oder die Beobachtung zweiter Ordnung eröffnet von daher weitreichende und differenzierte Beobachtungen auf verschiedenen Ebenen. Denn die Selbstbeobachtung richtet sich nicht nur auf die eigene Kultur, sondern vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick auf das Vertraute und das Fremde verändert. Was löst die Begegnung mit dem Fremden bei mir aus? Welche Gedanken und Gefühle entstehen in mir? Welche bisherigen Deutungs- und Handlungsmuster werden durch die Begegnung mit dem Fremden hinterfragt oder eben auch nicht? Wie verändert sich dadurch meine Haltung gegenüber dem Fremden und gegenüber mir selbst?



(Abb. 1: Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Erdheim 1994, S. 29ff.)

Vier Tendenzen bei der Begegnung mit dem Fremden aus ethnopsychoanalytischer Perspektive

Für Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen des Globalen Lernens, die im Kontext ihrer Arbeit mit Afrika zu tun haben, mit Afrikabildern arbeiten oder Afrika in ihrer Bildungsarbeit thematisieren, lohnt es sich, genauer zu beobachten, wie stark die von Erdheim nachgezeichneten Tendenzen sich auch in ihrer Biographie und Berufspraxis wiederfinden, wie oft sie dem Fremden mit diesen Tendenzen begegnen und wie schnell sie unbewusst auch in die Entfremdungs- oder Idealisierungs-falle gegenüber anderen Kulturen tappen. Es wäre somit kritisch zu fragen, wie viel Idealisierung und Entfremdung und wie viel Verständnis und Selbstreflexion das Denken, Fühlen und Handeln der Theoretiker/-innen und Praktiker/-innen jeweils beeinflussen bzw. prägen.

Konsequenzen für afrika-bezogenes (Globales) Lernen

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen leiten wir nun einige Schlussfolgerungen für afrika-bezogenes Globales Lernen ab:

Differenzierung und Perspektiverweiterung in der Darstellung „Afrikas“

Eine erste Konsequenz kann darin gesehen werden, in afrika-bezogenen Lernprozessen das Bild, die Darstellung, die Beschreibung Afrikas gezielt zu hinterfragen und ggf. differenzierter und vielfältiger zu gestalten. Die oftmalige Fokussierung auf Krisen, Notlagen, Kriege sowie (sozioökonomische) Entwicklungsprobleme einerseits und auf den kulturellen und natürlichen Reichtum andererseits wird den Menschen in Afrika und somit auch dem Kontinent kaum gerecht. Hier eröffnet ein ethnopschoanalytisch inspirierter Zugang die Möglichkeit, jenseits von Krisenberichterstattung und Exotismus die Menschen differenzierter in der Perspektive auf ihr Menschsein darzustellen, z.B. mit ihren Bedürfnissen, Stärken, Schwächen, Wünschen und Hoffnungen, die sich wahrscheinlich oftmals in ihrem Kern von denen anderer Weltbürger nicht unterscheiden. Durch eine solche Perspektive auf den Menschen könnte der Fremde Afrikas dieses „Fremde“ ein wenig genommen werden.

Damit einher geht auch die Notwendigkeit, die pauschalisierende Produktion und Reproduktion von Afrikabil- dern zu durchbrechen und deutlich zu machen, dass Afrika, wie Europa auch, immer im Plural seiner nationalen, kulturellen, sozialen, religiösen und ethnischen Identitäten zu beschreiben ist. Letztlich suggeriert die Tatsache, dass wir hier über „Afrikabil- der“ sprechen, zunächst ebenfalls, dass es diese Bilder so gibt; und mediale Darstellungen speisen diese unpräzise, pauschale, undifferenzierte Sichtweise – denken wir nur an Filmtitel wie „Afrika, mon amour“ oder „Meine Heimat Afrika“ in den Unterhaltungsmedien (vgl. zur Problematisierung von „Afrikabil- dern“ in derartigen Filmen weitergehend Bitala 2012) oder wissenschaftliche und entwicklungspolitische Kommunikationszusammenhänge, wie sie Raymond Aina in seinem Beitrag in diesem Heft beschreibt. Diese pauschale Sichtweise gilt es in afrika-bezogenen Lernprozessen zu hinterfragen, um eine vielschichtige und differenzierte Ausein- dersetzung mit den Ländern Afrikas und den in ihnen lebenden Menschen zu ermöglichen.

Analyse von entfremdenden und idealisierenden Tendenzen in (Bildungs-)Medien

Ein zweiter lohnenswerter Bezugspunkt ist die kritische Auseinandersetzung mit entfremdenden, idealisierenden und vermeintlich verständnisvollen Tendenzen im Rahmen der afrika-bezogenen Bildungsarbeit. Diese Auseinandersetzung kann auf zwei Ebenen erfolgen:

1. *Kritische Analyse von Bildungsmaterialien im Kontext Globalen Lernens*

In der Analyse von Schulbüchern im Fach Geschichte, die Elisabeth Dulko und Anke Namgalies in diesem Heft vorstellen, wird deutlich, dass in zahlreichen afrika-bezogenen Bildungsmaterialien trotz aller postkolonialer und antiras- sistischer Diskurse nach wie vor deutliche entfremdende und idealisierende Tendenzen nachzuweisen sind. Dies gilt auch für Materialien im Kontext Globalen Lernens (vgl. hierzu kritisch auch den Kommentar von Annette Scheun- pflug in diesem Heft). Hier bietet es sich an, dass Lehren- die von ihnen verwendeten Materialien sorgfältig im

Hinblick auf solche Tendenzen überprüfen und sie – wenn überhaupt – nur unter entsprechenden Kommentie- rungen einsetzen. Eine weitere Möglichkeit wäre ggf. auch, solche Materialien gezielt gemeinsam mit Lernenden in den Blick zu nehmen und vor dem Hintergrund einer ethnopschoanalytischen Perspektive zu analysieren.

2. *Kritische Analyse von medialen Darstellungen*

Als Ausgangspunkt vor allem für die Analyse von entfrem- denden und idealisierenden Tendenzen in Afrikabil- dern und -darstellungen bieten sich – ggf. besser noch als Bil- dungsmaterialien – z.B. Tageszeitungen, Fernsehnachrich- ten, Spielfilme und Romane an. Diese stellen oftmals einen idealen Ausgangspunkt dar, um auf einseitige Berichterstattungen und Darstellungen hinzuweisen und die damit verbundenen Tendenzen in Bezug auf Abwer- tung und Idealisierung nachzuzeichnen.

Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Afrikabil- der

Neben der direkten Analyse von medialen Darstellungen bietet auch die eigene Biographie von Lehrenden und Lernenden oft- mals zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Entstehung der eigen- en Afrikabil- der zu erforschen und die damit verbundenen eigenen Tendenzen zu reflektieren. Dass hierzu durchaus Not- wendigkeit besteht, zeigt u.a. der Beitrag von Susanne Krogull in diesem Heft. Die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion der Lernenden in Bezug auf die eigenen Afrikabil- der berührt aller- dings einen Lernbereich, der gerade im schulischen Kontext wenig gestaltet wird. Intensive Selbstbeobachtung und Selbst- reflexion gehen weit über kognitive und inhaltlich-fachliche Dimensionen des Lernens hinaus und erfordern ein Einlassen der Lernenden auf emotionale und biographische Lernpro- zesse. Dies kann aber nur gelingen und für das Lernen förder- lich sein, wenn die Lernenden Rahmenbedingungen vorfin- den, in denen sie sich vertrauensvoll für solche Lernprozesse öffnen können. Denn die Selbstbeobachtung in afrika-bezo- genen Lernprozessen richtet sich vor allem darauf, wie sich der eigene beobachtende Blick in Bezug auf Afrika im Laufe der Biographie entwickelt hat. Welche Ereignisse mit welchen Er- fahrungen oder welche Bezugspersonen mit welchen Delegati- onen haben welche Afrikabil- der oder den Blick auf das Fremde insgesamt genährt? Was löste die Begegnung mit der Fremde, mit Afrika, mit Afrikabil- dern und Menschen aus Afrika bei den Lernenden im Laufe ihrer Biographie aus? An welche Gedan- ken und Gefühle können sich die Lernenden erinnern und wie würden sie diese Erfahrungen und Erinnerungen in Bezug auf Entfremdung, Idealisierung und Verständnis bewerten? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen halten wir ebenfalls für eine bedenkenswerte Perspektive, um zu einer differenzierteren Wahrnehmung von „Afrika“ zu kommen.

Schlussbemerkung

Die Qualitätsdebatte im Globalen Lernen schreitet weiter fort und unterschiedliche Theorieansätze bieten verschiedentlich Anregungspotenzial, die Bildungspraxis in diesem Arbeitsfeld zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die ethnopschoana- lytische Perspektive stellt einen dieser Theorieansätze dar. Ihr Potenzial besteht vor allem darin, den mittlerweile immer stär- ker angemahnten bewussten oder unbewussten Pauschalisie- rungen, Stereotypisierungen und Rassismen in der Vermitt-

lungsarbeit auf die Schliche zu kommen. Vor allem für Globales Lernen und seine spezifische inhaltliche Ausrichtung scheint uns eine solche Perspektive durchaus gewinnbringend zu sein. Die oben skizzierten Konsequenzen mögen als erste Ideen verstanden werden. Sicherlich ließen sich noch weitere Konsequenzen beschreiben. Wir laden herzlich ein, hier weiterzudenken.

Literatur

- Bhabha, H.K. (2000):** Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Bitala, M.:** Verstörend niveaulos. (Online im Internet unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/tv-kritik-meine-heimat-afrika-verstoerend-niveaulos-1.52468> [20.10.2014]).
- Broden, A./Mecheril, P. (2010) (Hg.):** Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- Erdheim, M. (1994):** Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt a.M.
- Erdheim, M. (1988):** Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt a.M.
- Frieters-Reermann, N./Jere, T./Kafunda, M./Moerschbacher, M./Morad, H./Neuß, B./Offner, M./Westermann, A. (2013):** Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Aachen.

Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg.

Leiprecht, R./Scharathow, W. (2009) (Hg.): Rassismuskritik – Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach.

Melter, C./Mecheril, P. (2009) (Hg.): Rassismuskritik. Band I. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach.

Parin, P. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Frankfurt a.M.

Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

Scheunpflug, A. (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 2., S. 159–172.

Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

lehrt als Professor Theorien und Konzepte Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der Migrationsgesellschaft und Friedenspädagogik.

Dr. Claudia Bergmüller

ist akademische Rätin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte u.a.: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.