

Afrika und Europa – eine wechsellvolle und ungleiche Beziehung

Forum Politische Bildung (Hrsg.)



Redaktionsadresse:

Forum Politische Bildung

A-1010 Wien, Hegelgasse 6/5

Tel.: 0043/1/512 37 37-11

Fax: 0043/1/512 37 37-20

E-Mail: office@politischebildung.com

www.politischebildung.com

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Afrika und Europa – eine wechselvolle und ungleiche Beziehung

Forum Politische Bildung (Hrsg.). Wien 2020

(Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 47)

ISBN: 978-3-9504234-9-5

Alle Rechte vorbehalten

Satz & Layout: Katrin Pflieger Grafikdesign

Lektorat: Simon Usaty

Druck: Wograndl Druck GmbH, 7210 Mattersburg

Offenlegung gemäß §25 Mediengesetz

Grundlegende Richtung der Halbjahresschrift

Informationen zur Politischen Bildung: Fachzeitschrift für Politische Bildung
mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträgen zum Thema
und konkreten Umsetzungen für den Unterricht.

Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung
der HerausgeberInnen wieder.

Bildnachweis Umschlag:

Bild 1: istockfoto / FatCamera

Bild 2: polyp.org.uk

Bild 3: www.flickr.com/photos/libertinus/35441492171

Wir haben uns bemüht, alle InhaberInnen von Bildrechten ausfindig zu
machen. Sollten dennoch Urheberrechte verletzt worden sein, werden
wir nach Anmeldung berechtigter Ansprüche diese entgelten.

Die Informationen zur Politischen Bildung werden
von folgenden Institutionen unterstützt



Forum Politische Bildung (Hrsg.)

Informationen zur Politischen Bildung

Nr. 47 • 2020

Afrika und Europa – eine wechselvolle und ungleiche Beziehung

FORUM POLITISCHE BILDUNG

Mag. Barbara-Anita Blümel MAS Parlamentsdirektion

Prof. Dr. Wolfgang Buchberger Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen,
Pädagogische Hochschule Salzburg

Em. Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg

Mag. Gertraud Diendorfer Demokratiezentrum Wien

Mag. Irene Ecker M.Ed. Msc. Institut für Politikwissenschaft, Universität Innsbruck

Em. Univ.-Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth Institut für Geschichte/Zentrum für LehrerInnenbildung,
Universität Wien

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Otmar Höll Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Christoph Kühberger Fachbereich Geschichte, Universität Salzburg

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien

Em. Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka Central European University Budapest

Mag. Herbert Pichler Schulzentrum Ungargasse, FDZ Geographie und Wirtschaftskunde,
Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Sonja Puntischer-Riekmann Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg

Dir. Katharina Reindl GTKMS Anton Sattler Gasse

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Sander Abteilung Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Gießen

Dr. Gabriele Schmid Abteilung Bildungspolitik, AK Wien

Mag. Stefan Schmid-Heher BEd Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische
Hochschule Wien

Em. Univ.-Prof. Dr. Dieter Segert Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien

Mag. Dr. Gerhard Tanzer Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Univ.-Prof. Dr. Brigitte Unger Utrecht University School of Economics

Mag. Simon Usaty Demokratiezentrum Wien

Em. Univ.-Prof. DDr. Manfred Welan Universität für Bodenkultur Wien

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg

REDAKTION

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Mag. Simon Usaty (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

5 Arno Sonderegger: Kontinuitäten und Verschiebungen im euroafrikanischen Verhältnis: Eine Langzeitperspektive

20 Neda Forghani-Arani/Verena Schaffer: Rassismuskritische Politische Bildung. Ansätze und Beispiele für den Umgang mit Heterogenität und Diversität

Für den Unterricht

32 Lisa Marie Zchl/Canice Nwaiwu: Visionen – Vielfalt – Verständnis. Vorstellungen des afrikanischen Kontinents zwischen Fremd- und Selbstdarstellung

56 Heinrich Ammerer: Die globale Jagd nach den Äckern: *Land Grabbing* als Thema des Politikunterrichts

43 Susanne Reitmair-Juárez: Frauen, Frieden und Sicherheit. UN-Aktivitäten und Friedensprozesse

Grafiken, Tabellen, Materialien

4 #BlackLivesMatter

7 Abolitionismus

10 Die Blockfreien-Bewegung

11 Afrikanische Union

12 Afrikanische Langzeitregenten

13 Politische Landkarte Afrikas

39 Meinen wir eigentlich „Afrika“, wenn wir „Afrika“ sagen?

41 Fremd- und Selbstbild im Film

51 Infobox: Die Vereinten Nationen und ihre Resolutionen

54 Infobox: Umwelt, Frauenrechte und Demokratie – ein umfassendes Friedenskonzept

59 Infobox: Transnationale Landaneignung (*Land Grabbing*)

64 AutorInnenverzeichnis

Einleitung

Die Beziehungen zwischen Afrika und Europa sind von einem ungleichen Machtverhältnis geprägt. Zu Zeiten des Kolonialismus wurde ein Großteil Afrikas politisch von Europa beherrscht. Die aktuellen antirassistischen Demonstrationen, ausgelöst von roher Polizeigewalt gegenüber AfroamerikanerInnen, zeigen, dass dieses dunkle Kapitel auch in Europa noch lange nicht aufgearbeitet ist. Der Überblicksartikel von Arno Sonderegger gibt eine Langzeitperspektive des euroafrikanischen Verhältnisses, die hilft zu analysieren, wie sehr auch die heutige Situation noch von den historisch wechselvollen Beziehungen geprägt ist.

Die Abhängigkeitsverhältnisse haben sich zwar gewandelt, die Macht ist dennoch sehr ungleich verteilt. Die Globalisierung der letzten Jahrzehnte verschärfte diese Schief lagen weiter. Auch unsere Vorstellungen von Afrika sind durch diese Asymmetrie und die darauf aufbauenden Bilder und Erzählungen, die auch in Bildungsprozessen vermittelt werden, geformt.

Das vorliegende Themenheft geht demzufolge diesen gemeinsamen Beziehungen und Machtverhältnissen nach und macht es sich zur Aufgabe, eurozentrischen Darstellungen entgegen zu wirken, damit auch Vorurteile abzubauen bzw. zu dekonstruieren und einen Beitrag zu einer antirassistischen und reflektierten Bildungsarbeit zu leisten.

Der fachdidaktische Beitrag von Neda Forghani-Arani und Verena Schaffer definiert daher zunächst zentrale Begriffe rund um Rassismus und verortet Kritik daran als Aufgabe und Gegenstand Politischer Bildung. Er zeigt auf, wie mit rassismusrelevanten expliziten und impliziten Einstellungen umgegangen werden kann, bietet Methoden zur Reflexion für Lehrkräfte wie auch, anhand der aktuellen Protestbewegung #BlackLivesMatter, konkrete Beispiele für den Unterricht.

Gertraud Diendorfer

August 2020

In den teils bereits erprobten Unterrichtsbeispielen sollen die SchülerInnen Prozesse und Mechanismen kritisch beurteilen lernen, die hinter der Konstruktion von Identitäten und Vorurteilen stehen. Lisa Marie Zachtl und Canice Nwaiwu zeigen konkret auf, wie die eigenen und auch die medial vermittelten „Afrikabilder“ zu dekonstruieren sind und wie sich SchülerInnen dabei politische Urteils- und Methodenkompetenz aneignen können.

Vor 20 Jahren wurde die UN-Resolution „Frauen, Frieden und Sicherheit“ verabschiedet, was Anlass für Susanne Reitmair-Juárez war, sich in einem Unterrichtsbeispiel mit dem zentralen Friedenskonzept der Vereinten Nationen auseinander zu setzen. Sie zeigt anhand von drei afrikanischen Persönlichkeiten, die sich für Frauenrechte und politische Mitsprache eingesetzt und dafür den Friedensnobelpreis erhalten haben, wie bedeutend es ist, wenn sich AktivistInnen beim Einfordern von Rechten auf internationale Verträge beziehen können. Dadurch wird insbesondere die eigene politische Handlungsfähigkeit gestärkt.

Heinrich Ammerer thematisiert in seinem Unterrichtsvorschlag die wirtschaftlichen Abhängigkeiten und die Ungleichverteilung von Ressourcen in globaler Perspektive. Das Thema *Land Grabbing* bietet dabei einen guten Ausgangspunkt für viele Grundsatzfragen wie z.B. globale und regionale Verteilungsgerechtigkeit, wirtschaftlicher Neokolonialismus oder staatliche Ressourcensouveränität.

Kopierfähige Arbeitsblätter und Analysebögen, Leitfäden, Rollenspiele, Glossar-begriffe, Bildmaterial und Karten sind nützliche Utensilien für die Unterrichtsarbeit. Aufgrund der Fülle des Materials ist ein Teil davon im Internet auf unserer Website www.politischebildung.com zu finden.



#BlackLivesMatter

#BlackLivesMatter entstand 2013 in den USA, nachdem der Mörder des unbewaffneten schwarzen Teenagers Trayvon Martin freigesprochen worden war. #BlackLivesMatter tritt gegen Rassismus und (Polizei-)Gewalt gegen Schwarze und deren systemische Ursachen auf. Der brutale Mord an George Floyd durch einen Polizisten im Mai 2020 führte zu zahlreichen Protesten in den USA und internationalen Solidaritätskundgebungen.

Am 4. Juni 2020 demonstrierten auch in Wien 50.000 Menschen gegen Rassismus und Polizeigewalt. Die OrganisatorInnen dieser und einer zweiten Demo am 5. Juni, darunter die Politikerin Mireille Ngosso, schlossen sich danach zusammen und bilden inzwischen das Kollektiv Black Movement Austria.

Forderungen des Black Movement Austria

- eine kostenlose, vom Innenministerium unabhängige Polizei-Beschwerdestelle
- Identifikation von PolizistInnen durch sichtbare Dienstnummern und Bodycams an den Uniformen, die die Handlungen der BeamtInnen dokumentieren
- Antirassismus-Schulungen durch Betroffene in der Polizeiausbildung
- wirksame rechtliche Konsequenzen von Fehlverhalten von BeamtInnen
- ein psychosozialer Dienst, der psychologische Betreuung für schwarze von Rassismus betroffene Menschen anbietet

Quellen: Kurier, 12.07.2020, S. 20; <https://blacklivesmatter.com/>; www.facebook.com/blackmovement.at/

Arno Sonderegger

Kontinuitäten und Verschiebungen im euroafrikanischen Verhältnis: Eine Langzeitperspektive

Das euroafrikanische Verhältnis, wie es sich gegenwärtig darstellt, steht in einer langen Tradition der globalen Integration Afrikas, die sich seit der frühneuzeitlichen Expansion europäischer Seeleute im 15. Jahrhundert zu formen begonnen hat. Es lässt sich darum nicht allein mit Blick auf das letzte halbe Jahrhundert unter den Blickwinkeln der Dekolonisierung und der Durchsetzung des Nationalstaatsprinzips verstehen, auch nicht aus der Systemlogik des Kalten Kriegs und der internationalen Weltordnung, wie sie zuvor im Zuge der hochimperialistischen Raubzüge des ausgehenden 19. Jahrhunderts und zweier Weltkriege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in dauerhafter Form etabliert wurde.

Die wuchtige Bedeutung dieser Faktoren ist evident genug, doch sie sind nur Teil einer längerfristigen Geschichte der euroafrikanischen Beziehungen. Zwischen Europa und Afrika herrscht nicht

Verbindung
über Jahr-
hunderte

nur ein Entwicklungsgefälle, was materielle Lebensstandards angeht, sondern ebenso ein Machtgefälle – und beide wurzeln in einer historisch weit zurückreichenden Beziehungsgeschichte.

Die Dynamik des Kapitalismus und Grundlagen des kolonialrassistischen Denkens

Im langen 16. Jahrhundert eröffneten die maritimen Erkundungsfahrten entlang der afrikanischen Küsten einen neuen Welterfahrungshorizont, und es wurden neue Beziehungen geknüpft. Der treibende Motor in dieser Verflechtungsgeschichte war die Dynamik des Kapitalismus.¹ Die Interaktionen zwischen den „alten“ afrikanischen Gesellschaften, die auf *Kinship* basierten (also auf unterschiedlichen Modi, „Verwandtschaft“ herzustellen) oder tributären Produktions- und Ordnungsweisen folgten, und den übers Meer kommenden Trägern einer kapitalistischen Ökonomie verschärften bestehende soziale, wirtschaftliche und politische Ungleichheiten unter

wirtschaft-
liche Durch-
dringung
– größere
Ungleichheit

Afrikanern und Afrikanerinnen. Sie produzierten mit der Zeit zudem neue Ungleichheiten, denn manche afrikanischen Akteure eigneten sich die „neuen“ kapitalistischen Modi an und verflochten sie mit überkommenen kulturellen Vorstellungen.²

Der Handel war weit mehr als eine rein kommerzielle Tätigkeit, seine Folgen wirkten weit über die geschäftlichen Transaktionen hinaus; mancherorts, wie etwa in Senegambien, an der Goldküste, in Luanda und Benguela oder am Zambezi, entstanden kreolische Gemeinschaften.³

Die Erschließung der Amerikas und der Karibik ab dem 16. Jahrhundert eröffnete einen globalen

Horizont. Es bildete sich eine „Weltwirtschaft“ heraus, ein besonderes historisches System, das um die Idee der Kapitalinvestition und seiner Selbstvermehrung kreist. Die Herausbildung einer kapitalistischen Weltwirtschaft ging einher mit vielfältigen Differenzierungsprozessen zwischen den Weltregionen. Manche nahmen zentrale Positionen in ihr ein, andere periphere. In manchen Regionen akkumulierten bestimmte Akteursgruppen erwirtschaftete Profite, konsumierten bzw. reinvestierten sie, während andere in den kolonialen Besitzungen der Neuen Welt diese erarbeiteten, ohne an den Gewinnen beteiligt zu sein (Sklavenarbeit) oder dafür nur geringfügig entlohnt wurden (Formen der Zwangs- und Kontraktarbeit).⁴ Die Rolle Afrikas im weltwirtschaftlichen System war jene eines Lieferanten billiger Arbeitskraft. Obwohl der Kontinent damit eine Schlüsselfunktion erfüllte, lag er bis ins 19. Jahrhundert hinein am äußersten Rand dieses Systems.

von der
frühen Welt-
wirtschaft ...

Es kam aber auch zur Differenzierung und Zuweisung bestimmter Rollen und Aufgaben an Menschen aufgrund ihrer Herkunft. Immer deutlicher geschah solche „Ethnisierung der weltweiten Arbeitskraft“⁵ ab dem 18. Jahrhundert unter Rückgriff auf die neuzeitliche Kategorie „Rasse“. Die nun vorgenommene „rassische“ Gleichsetzung „Afrikaner = Sklave“ sorgte auch für eine bequeme Legitimation für die ab dem 16. Jahrhundert in Lateinamerika und der Karibik, ab dem 17. Jahrhundert auch in Nordamerika praktizierte Sklaverei im Rahmen des Plantagenkomplexes, der von der Einfuhr afrikanischer Menschen lebte, die, ihrer Freiheit beraubt, in die Neue Welt verschifft wurden. Zwischen 1530 und 1860 überquerten mehr als 12 Millionen AfrikanerInnen erzwungenermaßen den atlantischen Ozean.⁶ Im Resultat führte die komplexe Dynamik des Kapitalismus zu einem ungleichen Beziehungsmuster, das im Lauf der Jahrhunderte ein immer dichteres Netz über Afrika warf und die Möglichkeiten afrikanischer Akteure, selbstbestimmt zu handeln, maßgeblich einschränkte.

... zum
modernen
Kapitalismus

Die Dynamik des Kapitalismus führte zu Ungleichentwicklungen der verschiedenen Weltregionen.

HistorikerInnen sprechen in diesem Zusammenhang gerne etwas euphemistisch von der *great divergence*, dem „Auseinandergehen“ der materiellen und machtpolitischen Schere zwischen „Europa“ (und seinen weißen Siedlerkolonien) und „dem Rest der Welt“. Datiert wird der Beginn dieses Prozesses rund um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Was der Globalhistoriker C. A. Bayly „die Geburt der modernen Welt“⁷ nennt, hat sich in weltweiter Verflechtung, unter Anteilnahme historischer Akteure aus aller Welt, herausgebildet. Die verschiedenen Weltgegenden formten einander, aber nicht in symmetrischer Weise.⁸ Als Grund dafür, dass europäische Händler mehr als chinesische, arabische und afrikanische Handelsleute profitierten, ist der Wettbewerbsvorteil im Welthandel zu nennen, den die Ausbeutung der Amerikas den EuropäerInnen an die Hand gab, aber auch die massive Ausdehnung der von Sklavenarbeit getragenen Produktionsweise – des „Plantagenkomplexes“ – im atlantischen Raum ab den 1640er Jahren.⁹ Außerdem spielte wohl auch die frühneuzeitliche naturwissenschaftlich-säkulare Wende in der europäischen Gelehrtenwelt eine Rolle, die langsam, was zunächst bloße Informationen waren, „in Werkzeuge der Welterkundung und, später dann, der Welteroberung verwandelte“.¹⁰ Doch zentral war imperiale Machtausübung: Eine moderne kapitalistische Arbeitsorganisation ließ sich nicht ohne Zwang und Druckausübung verwirklichen.¹¹ Dies gilt für die Industrialisierungsvorgänge in Europa ebenso wie für die Prozesse der Durchsetzung kapitalistischer Arbeitsorganisation anderswo.

Dieser Kapitalismus moderner Prägung wurde vom Diskurs der Aufklärung begleitet, in dem das Lohnarbeitsregime zunehmend als Motor einer Entwicklung zu größerer Freiheit imaginiert und als Werkzeug zur „kulturellen Hebung“ jener verstanden wurde, die man sich nun in Gestalt „dunkler Rassen“ vorzustellen begann.¹² Dies band die sogenannten „drei Cs“ der europäischen Expansionsgeschichte im 19. Jahrhundert vollends aneinander: *Commerce, Civilization, Christianity*, also Handel, Technologie und Fortschritt sowie „euro-

päische“, „christliche“, „weiße“ Wert- und Normhaltungen sollten weltweit verbreitet werden. Zunächst wurde dieser Nexus an Vorstellungen einer universellen Entwicklung vor allem von der abolitionistischen Bewegung getragen, die in der Lohnarbeit das geeignete Mittel wählte, Formen der Sklaverei weltweit beenden zu können. Vor dem Hintergrund der einsetzenden Industrialisierung in England trat auch ein veränderter Arbeitsbegriff in Erscheinung. Lohnarbeit wurde zur neuen Norm. Die neuen Wirtschaftstheorien argumentierten unter anderem die höhere Profitabilität der sogenannten freien Lohnarbeit gegenüber der unfreien Sklavenarbeit. Neben das moralische Argument gegen Menschenhandel und Sklaverei trat nun ein genuin ökonomisches hinzu.

Abschaffung der Sklaverei

Nach der erfolgreichen Abolition durch gesetzliche Erlässe, die Bürger europäischer Nationen untersagten, am Sklavenhandel zu partizipieren – in England 1806/07 und den USA 1808, in anderen europäischen Staaten in den Jahren nach 1815, als Folge der Neuordnung durch den Wiener Kongress – forderte man einen sogenannten „legitimen Handel“ mit Naturalwaren, die für die europäischen Ökonomien und Industrien von immer größerem Wert wurden und zur Herstellung von Seifen, Brennstoffen und Schmiermittel gebraucht wurden. Tatsächlich nahm die innerafrikanische Sklaverei im 19. Jahrhundert als Reaktion auf die forcierte Nachfrage nach Palmöl massiv zu, und es kam erstmals zur Plantagenproduktion in großem Stil im Rahmen afrikanischer Staatswesen (etwa in Dahomey und

ABOLITIONISMUS

Abolitionismus bezeichnet die ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im atlantischen Raum entstehende Bewegung gegen Sklaverei und Sklavenhandel. Sie war anfangs v.a. von Quäkern und anderen protestantischen Gruppen getragen, für die Sklaverei nicht mit dem Christentum vereinbar war; auch aufklärerische Ideen der Freiheit und Gleichheit aller Menschen wurden von den AbolitionistInnen rezipiert.

In England entstanden Organisationen, die politischen Druck ausübten, Petitionen an das Parlament richteten und Boykotte von mit Sklavenarbeit produzierten Produkten organisierten; 1806/7 erklärte Großbritannien den transatlantischen Sklavenhandel für ungesetzlich. Die Sklaverei in seinen Kolonien wurde formell 1833 abgeschafft, freilich mit einer fünfjährigen Übergangsfrist bis 1838 und großzügigen „Entschädigungszahlungen“ an die vormaligen „Besitzer“.

Im Süden der USA wurden Tabak- und Baumwollfelder bewirtschaftet; die harte körperliche Arbeit wurde hier durch unfreie Arbeitskraft geleistet – von „SklavInnen“. Die Freiheit, von der die amerikanische Verfassung von 1787 sprach, galt nicht für alle BewohnerInnen. Auch nachdem zwanzig Jahre später die Einfuhr neuer unfreier Arbeitskräfte aus Afrika bzw. der Karibik untersagt wurde, blieben Existenz und Legalität der Sklaverei in zahlreichen Bundesstaaten aufrecht. Daran änderte sich bis zum amerikanischen Bürgerkrieg (1861–1865) nichts, erst dann wurde im 13. Verfassungszusatz die Sklavenemanzipation festgeschrieben.

Die abolitionistische Bewegung organisierte sich im Lauf des 19. Jahrhunderts auch international. Ab den 1820ern setzten sich AbolitionistInnen vermehrt für ein völliges Verbot der Sklaverei ein. Sowohl in den USA als auch in England wurde die Bewegung stark von Frauen getragen, eine der bekanntesten VertreterInnen war Harriet Beecher Stowe, deren Roman „Onkel Toms Hütte“ große Bekanntheit erlangte. Auch befreite Sklavinnen selbst kämpften in Nordamerika für das Ende der Sklaverei. Ende des 19. Jahrhunderts zielten abolitionistische Kreise, die AfrikanerInnen nun unter rassistischen Vorzeichen als minderwertig betrachteten und auf ihre „kulturelle Hebung“ (Zivilisierung) zielten, auf Beendigung des innerafrikanischen Sklavenhandels.

Quellen: Bader-Zaar, Birgitta: Abolitionismus im transatlantischen Raum: Organisationen und Interaktionen der Bewegung zur Abschaffung der Sklaverei im späten 18. und 19. Jahrhundert, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2010. Online unter <http://ieg-ego.eu/de/threads/transnationale-bewegungen-und-organisationen/internationale-soziale-bewegungen/birgitta-bader-zaar-abolitionismus-im-transatlantischen-raum-abschaffung-der-sklaverei> (20.07.2020); Sonderegger, Arno: Antisklaverei und Afrika: Zur Geschichte einer Bewegung im langen 19. Jahrhundert, in: Fischer, Karin/Zimmermann, Susan (Hrsg.): Internationalismen: Transformation weltweiter Ungleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Wien 2008, S. 85–105.

in Nigeria). Den AbolitionistInnen, die den legitimen Handel als Alternative zum Menschenhandel befürworteten und in ihm eine Möglichkeit zu produktiven euroafrikanischen Beziehungen sahen, entging dieser Zusammenhang völlig. Sie bemerkten nicht, dass er ganz im Gegenteil zu einer Verschärfung und Ausweitung der Sklaverei in Afrika beitrug. Aus dieser Verkennung der Ursachenlage – und der Realisierung, dass Sklaverei und Menschenhandel in Afrika nicht von alleine verschwinden – erwuchs die Forderung nach einer europäischen humanitären Intervention, wie sie seit Mitte des 19. Jahrhunderts bereits gelegentlich geäußert wurde, und gegen Ende hin einen allgemeinen Konsens innerhalb der Abolitionsbewegung und der breiten Öffentlichkeit ausdrückte.

Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein beschränkte sich die europäische Präsenz in Afrika auf wenige Brückenköpfe, wobei es nur in Algerien, im Senegal und in Südafrika zu territorialen Gebietserweiterungen in größerem Maßstab gekommen war. Dennoch gab es seit 1800 allorts radikale Umwälzungen. Die merkantilen Interessen Europas

**Afrika im
„informellen
Imperium“**

am sogenannten „legitimen Handel“ mit landwirtschaftlichen Gütern und Mineralien stiegen ganz massiv, der abolitionistische Kampf gegen den Sklavenhandel nötigte afrikanische Handelspartner zu wirtschaftlichen Neuorientierungen. Die Erneuerung des christlichen Bekehrungswerks, die Gründung protestantischer Missionsgesellschaften, später auch katholischer Missionsorden, ging damit einher. Auch die organisierte wissenschaftliche Erforschung dieses Raumes, die ihre Arbeit ganz offen auch als ein Mittel zur Erschließung des afrikanischen Handels und zur Zivilisierung Afrikas bewarb, setzte ein; und mit den Gründungen von Sierra Leone (1787) und Liberia (1820), wo ehemalige SklavInnen angesiedelt wurden, etablierten sich neue Ausgangsbasen für imperialen Druck, für Kanonenbootpolitik und verwandte Formen des informellen Imperialismus. Afrika im 19. Jahrhundert lag damit durchaus im Orbit eines „informellen Imperiums“,¹³ wobei die wirksamen Zwänge der Logik des weltwirtschaftlichen Systemwandels entsprangen, weniger den Absichten der politischen imperialen Akteure, die vielfach als Getriebene erscheinen.

Die europäische Kolonialherrschaft in Afrika: Vielfalt kolonialer Erfahrungen und Durchsetzung des Nationalitätenprinzips

Die europäischen Staaten sprangen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bewusst auf den imperialistischen Zug auf; dabei wussten sich Großbritannien und Frankreich die größten Gebiete zu sichern, aber auch Mächte wie Portugal, Deutschland, Italien und Spanien beteiligten sich am Wettlauf um Afrika: „Das Osmanische Reich und Ägypten, die sich bei westlichen Gläubigern hoch verschuldet hatten, gerieten unter finanziellen Druck, der von den Großmächten politisch ausgenutzt werden konnte. Zur gleichen Zeit rückte Afrika durch einige spektakuläre und weit publizierte Forschungsreisen in den Aufmerksamkeitshorizont der europäischen Öffentlichkeit. [...] Zwischen 1881 und 1898 [...] wurde ganz Afrika unter den Kolonialmächten [...] aufgeteilt. In einer aller-

**„Scramble
for Africa“**

letzten Phase kamen Marokko (1912) unter französische und die [...] libysche Wüste unter italienische Kontrolle (1911/12). Nur Äthiopien und [...] Liberia blieben selbständig“.¹⁴ Der belgische König Leopold II. sicherte sich 1885 mit dem sogenannten „Freistaat Kongo“ ein riesiges Gebiet, das, als Freihandelszone eingerichtet, rasch zum Inbegriff brutalster kolonialer Ausbeutung wurde.

Das „Gezerre um Afrika“ war allerdings nur ein Teil eines umfänglicheren Projekts, das sich in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg abspielte – der Aufteilung des Globus unter den europäischen Imperien (einschließlich Russlands) und den USA, ergänzt um das imperiale Japan, das sich als einziger nichtwestlicher Staat in diesem Rennen um die

Ressourcen der Welt behaupten konnte. Kennzeichnend für das Zeitalter des Hochimperialismus war die „Aufteilung der Welt unter eine Handvoll Staaten [...], der spektakulärste Ausdruck [d]er zunehmenden Aufteilung des Erdballs in Starke und Schwache, ‚Fortgeschrittene‘ und ‚Rückständige‘.“¹⁵ Um 1900 lag mehr als die Hälfte der globalen Landflächen innerhalb der Grenzen europäischer Kolonialreiche, und drei Viertel der Weltproduktion fanden anno 1913 in diesem Rahmen statt. Immenser Wohlstand wurde erwirtschaftet und soziale Ungleichheiten verschärft.

Dies führte zu fortgesetzten Spannungen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, sowohl in den Metropolen als auch in den Kolonien. Die Annahme der politischen EntscheidungsträgerInnen in den europäischen Metropolen sowie der Intellektuellen in aller Herren Ländern, die Situation unter Kontrolle zu haben und halten zu können, geriet mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs in eine erste ernste Krise, ebenso wie das bislang gepflegte „weiße“ Überlegenheitsbewusstsein.¹⁶ Die „koloniale Raubwirtschaft“,¹⁷ wie sie im Rahmen eines Gewalt- und Terrorregimes rasch in Afrika etabliert worden war, gekennzeichnet durch Landraub und Landenteignung, Besteuerung und Zwangsarbeit, machte – angetrieben durch einerseits afrikanischen Protest, andererseits innerimperiale Vorstellungen einer kolonialen zivilisatorischen Mission – langsam Platz für die „Modernisierung der Ausbeutung“.¹⁸ In der Zwischenkriegszeit noch mehr ideell, ab 1945 auch mit praktischen Folgen kam diese in Form des Entwicklungskolonialismus zum Durchbruch.¹⁹

Durch die Katastrophe des Ersten Weltkriegs wurde die Idee vom Kolonialreich als politisches



Quelle: KENZO TRIBOUILLARD / AFP / picturedesk.com

Wie in den USA werden mittlerweile auch in Belgien Statuen zur Arena politischen Protestes. Der belgische König Leopold II., auf dessen Standbild UnterstützerInnen der BlackLivesMatter-Bewegung auf dem Bild Parolen platzierten, herrschte im Kongo, den er als seinen Privatbesitz betrachtete, von 1885 bis 1908 mit brutalsten Mitteln.

Beginnende Unabhängig- keitsbe- strebungen

Projekt fragwürdig. Die Neustrukturierung der europäischen Nachkriegsordnung geschah dann auch im Zeichen des Nationalitätenprinzips; die politische Landkarte Europas wurde, wo immer dies möglich war bzw. opportun erschien, diesem Gesichtspunkt gemäß gezeichnet. Die kommunistische Alternative, die nach der Oktoberrevolution 1917 und mit Gründung der UdSSR (1922) auf dem Territorium des ehemaligen Zarenreichs entstand, schrieb sich ebenfalls das Selbstbestimmungsrecht der Völker auf die Fahnen; noch im Internationalismus der Komintern steckte die Akzeptanz des Nationalitätenprinzips.

Auch verspürten die alten europäischen Kolonialreiche nach dem Ersten Weltkrieg rauhen Gegenwind aus den Kolonien selbst. Das Selbstbestimmungsrecht der Völker, wie es aus Lenins Texten zur Nationalitätenfrage 1916/17 und dem 14-Punkte-Programm Woodrow Wilsons 1918 ableitbar ist, fiel unter den einheimischen modernen Eliten in

den Kolonien auf fruchtbaren Boden.²⁰ Sie begannen unter Rekurs auf diese politischen Ansätze Forderungen an die kolonialen Metropolen zu richten. Teilweise taten sie das direkt, indem sie sich an ihre Regierungen wandten, mitunter auch über seit 1919 geschaffene internationale Institutionen wie den Völkerbund (die Vorgängerorganisation der UNO) oder die Internationale Arbeitsorganisation (ILO). Für Deutschland bedeutete die Niederlage im Krieg den Verlust seiner Kolonien, die zu Mandatsgebieten des Völkerbundes wurden, der die verschiedenen siegreichen Mächte mit ihrer Verwaltung betraute. So kam es, dass Togo und Kamerun unter Frankreich und Großbritannien aufgeteilt wurden, Deutsch-Ostafrika teils an die Briten (Tanganjika), teils an die Belgier ging, und Deutsch-Südwestafrika, das heutige Namibia, der Verwaltungshoheit der Südafrikanischen Union unterstellt wurde.

Die zugrundeliegende Idee und Praxis der „Treuhandschaft“ wurde mit Gründung der Vereinten Nationen 1945 von der UNO übernommen, „Nationalisierung“ im Sinn von nationalistischer Organisation und *nation building* wurde zum An-

trieb anticolonialer Bewegungen in den verschiedenen Kolonialterritorien.²¹ Ein Ende der Imperien war also mit derartigen Entwicklungen, die durch den Zweiten Weltkrieg auch in den kolonial dominierten Räumen Asiens und Afrikas eine frische Dynamik auslösten, keineswegs eingeläutet: „Auch wenn der neue dreißigjährige Krieg [von 1914 bis 1945] das Ende des Reichssystems in Europa einläutete, beendete er nicht die imperialen Ambitionen rund um die Welt – ganz besonders nicht die Ambitionen der USA und der UdSSR, den neuen Rivalen um die Welthegeemonie.“²² Gegen ihren Willen sahen sich die alten europäischen Kolonialreiche genötigt, auf die direkte Kontrolle ihrer Kolonien zu verzichten; mehr oder weniger umkämpft kam es meist zu ausgehandelten „Unabhängigkeiten“. Dies war nicht nur dem beträchtlichen Druck der anticolonialen Kräfte in den einzelnen Kolonialterritorien geschuldet, die sich in unterschiedlichen Interessensgruppen organisiert hatten, sich nun zu „nationalen“ Bewegungen formierten und politische Parteien gründeten,²³ sondern auch der Diskursverschiebung, die infolge des weltpolitischen Erdbebens einsetzte. Die bisherigen Großmächte waren Geschichte,

Kalter Krieg der „Super- mächte“

DIE BLOCKFREIEN-BEWEGUNG

Die Bewegung der Blockfreien Staaten gibt es seit 1961 in organisierter Gestalt. Ihre Gründung stand in direktem Zusammenhang mit der seit dem Zweiten Weltkrieg im Gange befindlichen Auflösung der Kolonialreiche („Dekolonisation“) und mit dem ideologischen Systemkonflikt zwischen den USA und der UdSSR („Kalter Krieg“). Ihre Mitgliedsstaaten traten keinem der konkurrierenden Militärblocke bei, weder der NATO (North Atlantic Treaty Organisation, gegründet 1949) noch dem Warschauer Pakt (1955–1991).

Federführende Figuren bei der Gründung waren Josip Broz Tito (Jugoslawien), Gamal Abdel Nasser (Ägypten), Jawaharlal Nehru (Indien) und Sukarno (Indonesien). Sie und andere Führer der neuen Staaten Asiens und Afrikas verfolgten als wesentliches Ziel die Sicherung des Weltfriedens; zu diesem Zweck forderten sie

- Abrüstung
- internationale Gleichberechtigung
- Gleichbehandlung aller Staaten
- Anstrengungen für eine weltweite progressive Wirtschaftsentwicklung

Mit dem Zerfall der Sowjetunion verlor die Blockfreien-Bewegung an Gewicht, doch als ein Forum, in dem die Weltöffentlichkeit an herrschende globale Ungleichheiten erinnert und die nach wie vor immense Relevanz des Kampfes gegen Fremdbestimmung und Rassismus betont wird, funktioniert sie nach wie vor.

den neuen Ton und die neue Richtung bestimmten nun die „Supermächte“ USA und UdSSR, die sich beide (wider bessere Evidenz) als antiimperial und antikolonial begriffen und dementsprechend „Dekolonisierung“ forderten.

Die afroasiatische Solidaritätskonferenz im indonesischen Bandung (1955) und die Bewegung der Blockfreien, die mit der Belgrader Konferenz (1961) begründet wurde, zeigten deutlich das Bedürfnis und die Suche nach Entwicklungsalternativen auf, die besonders an jenen Orten blühten, die nun mit dem neuen Etikett der „Dritten Welt“ belegt wurden.

Die „neuen Staaten“ Afrikas hatten in den folgenden drei Jahrzehnten keine andere Wahl als jene, irgendwie zwischen den Blöcken zu navigieren. Das Versprechen sowohl der USA als auch der UdSSR war im Wesentlichen materieller Wohlstand durch wirtschaftliches Wachstum. In dieser Hinsicht agierte der „sowjetische Staatssozialismus“ nicht weniger kapitalistisch als die sogenannte „freie Welt“; wie der Westen folgte auch der Osten dieser modernen Entwicklungslogik des „historischen Kapitalismus“,²⁴ die für Afrika nichts anderes bedeuten konnte als eine in die nachkoloniale Zeit hinein fortgesetzte systemische Benachteiligung: die „Unterentwicklungsfalle“²⁵ blieb bestehen.

Afrikanische „Nationalstaaten“ und ihre Außenabhängigkeiten

Mit den Unabhängigkeiten wurden die kolonialen Territorien in sogenannte „nationale“ Staaten umgeformt. Mit den äußeren Zeichen der Souveränität versehen und international (d.h. durch andere Regierungen) anerkannt, waren sie jedoch im Inneren kaum mehr legitimiert – und damit souverän – als es die europäischen Kolonialherren gewesen waren, die sie beerbten.²⁶ Dementsprechend bemüht waren etliche der afrikanischen

**Unabhängige
Staaten ...**

Regierenden in den 1960er und 1970er Jahren, ihre innere Souveränität (= Legitimität durch das Staatsvolk) zu stärken, indem sie fortschrittliche, die Autarkie stärkende Wirtschafts- und Außenpolitik zu machen versuchten – in Form von Industrialisierungsanstrengungen etwa, oder auch durch panafrikanische und interregionale Organisationsbemühungen wie die Organisation für Afrikanische Einheit (OAU, 1963), die 2001/2 in die Afrikanische

AFRIKANISCHE UNION

Die Afrikanische Union (AU) ging 2002 aus der Organisation für Afrikanische Einheit hervor (OAU, 1963–1999). Ihr gehören alle 55 Staaten Afrikas an. War der Fokus der OAU noch der Kampf für Dekolonisierung und gegen Apartheid, sollte die Afrikanische Union nun die Kooperation und Integration der Staaten Afrikas fördern, um die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und den Einfluss Afrikas in der globalen Arena zu stärken. Zu den Zielen, die sich die AU gesetzt hat, gehören etwa:



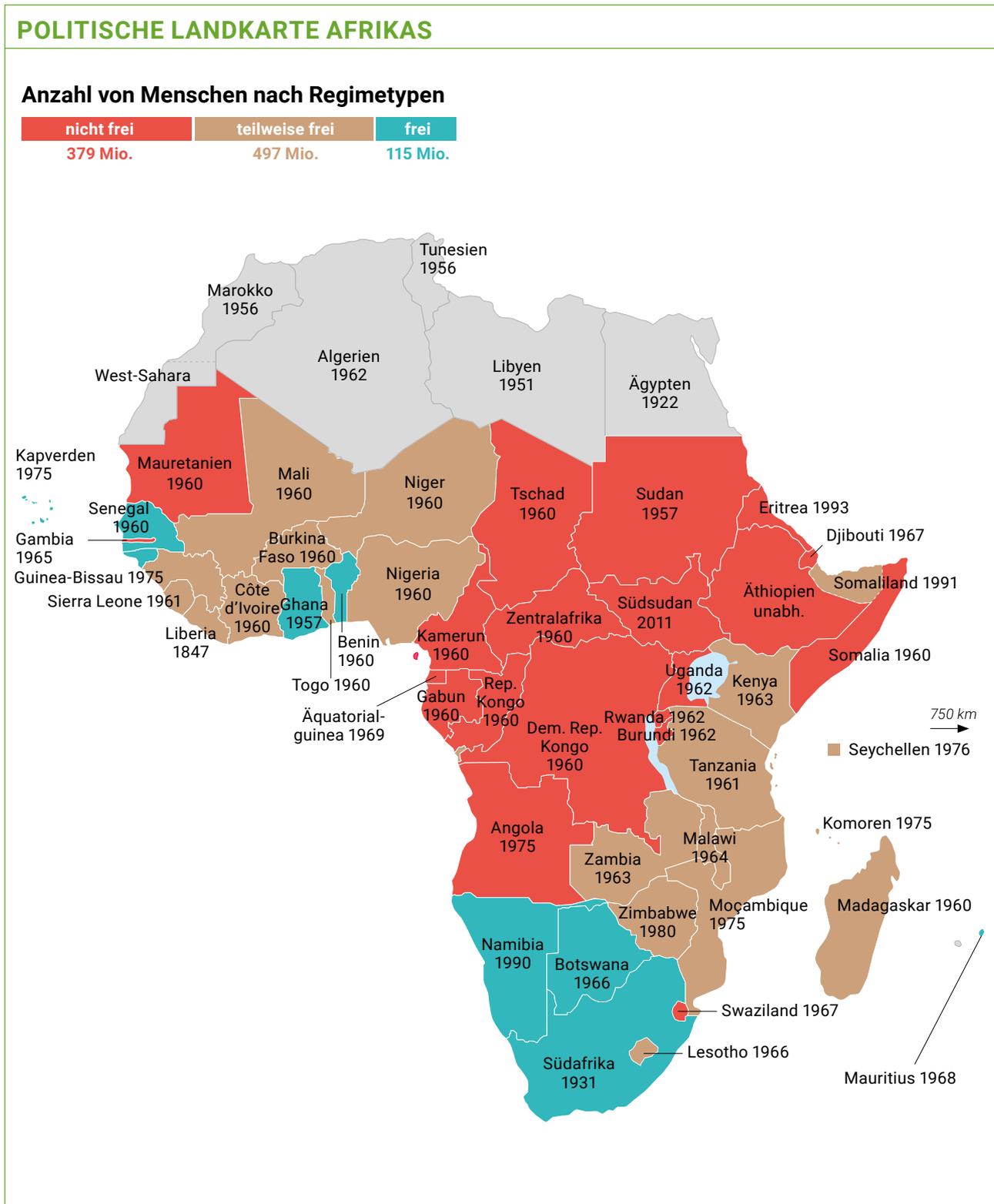
- Stärkung der Solidarität zwischen den Staaten Afrikas
- Beschleunigung der politischen und sozioökonomischen Integration des Kontinents
- Förderung von Frieden, Sicherheit und Stabilität
- Kooperation in allen Gesellschaftsbereichen, um den Lebensstandard der AfrikanerInnen zu erhöhen
- Förderung der Partizipation von Frauen in Politik, Wirtschaft und Kultur

Quelle: <https://au.int>

AFRIKANISCHE LANGZEITREGENTEN Ausgewählte afrikanische Langzeitregenten seit der Unabhängigkeit, mit Regierungsdaten			
West- und Zentralafrika			
Ghana (1957)	Kwame Nkrumah (1909–1972) (Militärputsche 1966, 1972, 1978, 1979)	1957–1966 (Militärputsch)	10 Jahre
	Jerry Rawlings (*1947)	1979, 1981–2001	21 Jahre
	John Agyekum Kufuor (*1935)	2001–2009	9 Jahre
Togo (1960)	Sylvanus Epiphanio Olympio (1902–63)	1960–1963 (Militärputsch)	39 Jahre
	Gnassingbé Eyadema (1935–2005)	1967–2005 (Tod)	15 Jahre bislang
	Fauré Gnassingbé (*1966)	Seit 2005	
Kamerun (1960)	Ahmadou Ahidjo (1924–1989)	1960–1982 (Putsch)	23 Jahre
	Paul Biya (*1933)	seit 1982	38 Jahre bislang
Ostafrika und südliches Afrika			
Ruanda (1962)	Juvénal Habyarimana (1937–1994)	1973–94 (Flugzeugabsturz)	21 Jahre
	Paul Kagame (*1957)	seit 2000	20 Jahre bislang
Uganda (1962)	Milton Obote (1924–2005)	1962/66–71 und 1980–85 (Putsch)	14 Jahre
	Idi Amin Dada (1928–2003)	1971–1979 (Intervention)	34 Jahre bislang
	Yoweri Museveni (*1944)	seit 1986	
Namibia (1990)	Sam Nujoma (* 1929)	1990–2005	16 Jahre
	Hifikepunye Pohamba (* 1935)	2005–2015	10 Jahre
	Hage Geingob (* 1941)	seit 2015	5 Jahre bislang
Südliches Zentral- und Nordostafrika			
Sudan (1956)	Jaffar Muhammad an-Numairi (1930–2009)	1971–1985	14 Jahre
	Omar al-Bashir (*1944)	1989–2019 (Putsch)	30 Jahre
Kongo-Zaire/ DRC (1960)	Joseph-Désirè Mobutu Sese Seko (1930–1997)	1965–1997 (Tod/Putsch)	33 Jahre
	Laurent-Désirè Kabila (1939–2001)	1997–2001 (Ermordung)	19 Jahre
	Joseph Kabila (*1971)	2001–2019	
Eritrea (1993)	Isayas Afewerki (*1946)	seit 1993	27 Jahre bislang

Eine Kategorisierung postkolonialer afrikanischer Staaten nach herkömmlichen westlichen Kategorien, in denen „demokratisch“ im Sinne der Vorstellungen einer „liberalen Demokratie“ im Gegensatz zu „autoritär“ oder „diktatorisch“ aufgefasst wird, führt angesichts der andersgelagerten soziopolitischen Verhältnisse in Afrika nicht sehr weit. Im 21. Jahrhundert tragen quasi alle afrikanischen Staaten das repräsentative Demokratiemodell zur Schau, doch nach Innen wird entweder autoritär regiert, oder es regieren Gleichgültigkeit und Vernachlässigung vieler Bereiche der Gesellschaft, die der Selbstorganisation afrikanischer Menschen und zivilgesellschaftlicher Gruppen überlassen bleiben.

Weit aussagekräftiger ist darum, sich die andauernde Kontrolle des postkolonialen Staatsapparats durch kleine und nicht selten familiär verbundene **politische Cliques** vor Augen zu führen. Indizien dafür sind die häufig langen Regierungszeiten einzelner Amtsinhaber, sowie die auffällige Tatsache, dass unter den seit drei Jahrzehnten herrschenden Bedingungen (Mehrparteiensysteme, die in Wahlen miteinander konkurrieren) kaum ein afrikanischer Staatsmann darauf verzichten wollte, die maximal vorgesehene Regierungsdauer voll auszuschöpfen, und nichts unversucht ließ, Verfassungsänderungen durchzusetzen, um noch länger an der Staatsspitze zu bleiben.



Quellen: Sonderegger, Arno/Grau, Ingeborg/Englert, Birgit (Hrsg.): Afrika im 20. Jahrhundert: Geschichte und Gesellschaft. Wien 2011, rückwärtiger Innenumschlag; www.economist.com/middle-east-and-africa/2016/08/20/the-march-of-democracy-slows

Die Jahreszahl bezeichnet den Zeitpunkt des Erreichens der Unabhängigkeit von der Kolonialherrschaft. Farblich sind die Regimetypen – von „frei“ über „teilweise frei“ bis „nicht frei“ – unterschieden. Diese Kategorisierung hat einen relationalen Nutzen, man behalte aber ihre eurozentrische Fragwürdigkeit im Hinterkopf (Stand 2015).

Union (AU) umgewandelt wurde, die East African Community (1967 bis 1977 und seit 1999), die SADCC bzw. SADC (Southern African Development Coordination Conference, 1980; Southern African Development Community, ab 1992) oder ECOWAS (Economic Community of West African States, seit 1975).²⁷ Ein Ziel solcher Initiativen war – und ist – es, Auswege aus der ausgeprägten Außenabhängigkeit zu eröffnen und Freiräume für selbstbestimmtes Handeln zu kreieren, indem innerafrikanische Kooperationen und Binnenvernetzungen vorangetrieben werden. In dieser Tradition steht auch das seit 2001 lancierte NEPAD-Programm (New Partnership for Africa's Development), das an die Afrikanische Union angeschlossen ist, aber aufgrund seiner neo-liberalen Ausrichtung und Ausschließung zivilgesellschaftlicher Beteiligung in der Kritik steht.

In den frühen Unabhängigkeitsjahren wirkte die Idee des „Wohlfahrtsstaates“ dahin, dass afrikanische Regierungen in Bildungs- und Gesundheitssysteme investierten und auch Infrastrukturprojekte lancierten; die großen Erwartungen und die Euphorie unter den Menschen, die während des spätkolonialen Ringens um die „Unabhängigkeit“ auch von Seiten der afrikanischen NationalistInnen geschürt worden waren, sollten nun eingelöst werden. Die Handlungsspielräume der neuen MachthaberInnen waren allerdings sehr gering, und mit dem Einbruch der Weltmarktpreise ab den späten 1960er und in den 1970er Jahren für die Primärgüter, auf deren Export zahlreiche afrikanische Volkswirtschaften angewiesen waren, nutzten sie die geschrumpften finanziellen Mittel nur mehr zur Machtsicherung, oft auch zur persönlichen Bereicherung.²⁸ „Der kurze Sommer des Wohlfahrtsstaates“ in Afrika, wie das Andreas Eckert nennt, war damit vorbei.²⁹

Zuvor hatten manche afrikanischen Staaten wie Ghana, Guinea und Tanzania – Mahmood Mamdani nennt sie die „radikalen Staaten“ – ernsthaft versucht, progressive Politik im Dienst der Mehrheitsbevölkerung zu machen, während andere wie etwa Kenia, Gabun oder der Kongo von

Anfang an recht umstandslos die ihnen vom Welt-system zugewiesene Rolle als Durchlauftor für Rohstoff- und Warenflüsse annahmen und erst gar nicht daran dachten, einen grundsätzlichen Systemwandel herbeiführen zu wollen.³⁰ Doch bis in die 1970er Jahre waren beide Regimetypen noch der Idee von wohlfahrtsstaatlicher Entwicklung verpflichtet und investierten dementsprechend in Bildungs- und Gesundheitswesen und in die Verbesserung personenbezogener Infrastruktur (Straßenbau, Stadtplanung, Wohnbau etc.).

... mit
begrenztem
Handlungs-
spielraum

Demokratiepolitisch gescheitert, daran lässt Mamdani keinen Zweifel, sind beide, weil sie sich „despotisch“ aufführten und autoritär agierten; gerade auch in dieser Hinsicht, in ihrem Selbstverständnis als autorisierte Führer von „Entwicklungsstaaten“, erwiesen sie sich als die direkten Erben der europäischen Kolonialherrschaft.³¹ Mit den Unabhängigkeitserklärungen änderte sich die Welt also keineswegs grundsätzlich, auch nicht in den – nun ehemaligen – Kolonien, den Staaten Afrikas. Kolonialpaternalistisches Entwicklungsdenken wirkte ebenso fort wie die kolonial eingerichteten Verwaltungsstrukturen und Herrschaftsmodi, auch wenn letztere bald ihren äußeren symbolischen Formen nach „afrikanisiert“ wurden und Einparteiensysteme die aus dem Spätkolonialismus übernommen westlichen Modelle repräsentativer Demokratie ersetzten. Beides zielte darauf, die Macht nach innen zu legitimieren und sie zugleich im Zentrum des neuen Staates zu konzentrieren.³²

Ökonomisch blieb das kolonialimperiale Muster bestehen, das auf die Förderung von Rohstoffausfuhr und landwirtschaftlichen Exportprodukten (*cash crops*) abstellte, die Verarbeitung und Verfertigung von Primärgütern vor Ort hingegen – und damit die Möglichkeiten zur Wertschöpfung – systematisch zu unterbinden suchte. Die Bemühungen von afrikanischen Regierungen, hier tatsächlich „aufzuholen“ und sich die Bestimmungsmacht über im Aufbau befindliche Industrien zu sichern, wurden immer wieder durch das internationale Kapital und die Geberländer boykottiert. „Die globalen Verhältnisse wurden durch den

(Wirtschaft-
licher) Neo-
kolonialismus

Norden bestimmt und verhinderten, dass aus der politischen Unabhängigkeit eine wahrhaftige wurde. Der ‚Süden‘ durfte zwar mitreden, aber kaum mitbestimmen.“³³ Dies gilt allen Bemühungen um „nachholende Entwicklung“ und aller entwicklungspolitischen Rhetorik um Entwicklungszusammenarbeit (EZA) zum Trotz bis in die rezente Gegenwart.³⁴ Das Entwicklungskonzept führte, so könnte man mit Frederick Cooper sagen, zu einer „Internationalisierung des Kolonialismus“.³⁵ Der „alte Kolonialismus“ wurde, wie Kwame Nkrumah schon 1965 hellsichtig schrieb, im Zuge des Spätkolonialismus durch einen „neuen“ ersetzt: Freilich verwandelte der „Neokolonialismus“³⁶ die bis dahin eingleisige Beziehung zwischen Metropole und Kolonie in eine verallgemeinerte ökonomische Unterordnung des globalen Südens unter den Norden.

An diesem Prozess beteiligten sich nicht nur die ehemaligen Kolonialmächte, deren Einfluss oft ausgeprägt blieb; hinzu traten neue ausländische Akteure wie die USA und die BRD, die Sowjetunion, die DDR und die Volksrepublik China, aber auch Wirtschafts- und Politbündnisse wie die EWG, später EU. In den großen Verträgen, die zwischen der EU und den AKP-Staaten (Afrika, Karibik, Pazifik) verhandelt wurden – von den Yaoundé-Abkommen I (1964–1969) und II (1971–1975) zu den Abkommen von Lomé (1975) und Cotonou (2000) – zeigt sich das beständige Ringen zwischen Akteuren, von denen sich die einen um gerechtere Wirtschaftsbeziehungen bemühen, während die anderen alles unternehmen, um ihre kolonial ererbten Vorteile zu wahren.³⁷ Auch die seit 2002 laufenden Verhandlungen um ein neues Wirtschaftspartnerschaftsabkommen (ein sogenanntes *Economic Partnership Agreement*) sind von derselben Spannung und demselben Dilemma gezeichnet.³⁸ Auf Augenhöhe verhandelt wird auch hier keineswegs.

Schließlich gehörten zu den wichtigsten neu auftretenden Akteuren der Nachkriegszeit auch internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen, der Internationale Währungsfonds und die Weltbank, die seither neben den wohlhabenden

Staaten des globalen Nordens zu den zentralen Kreditgebern zählen und afrikanische Staaten damit als Schuldner an sich binden. Die neokoloniale Ordnung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird zunehmend durch den Gegensatz zwischen „Gebern“ und „Nehmern“ bestimmt, wobei erstere seit den 1980er Jahren damit begannen, neuerlich recht direkt in die Politik und Wirtschaft afrikanischer Staaten einzugreifen. Unter diesem Blickwinkel sind auch heutige Aktivitäten der sogenannten BRICCs (Brasilien, Russland, Indien, China, Korea) unschwer als Unternehmungen zu erkennen, die im Rahmen einer kapitalistischen Weltwirtschaft operieren – einer Weltwirtschaft, die zugleich als politisches Pendant ein internationales Staatengeflecht hat, das ebenso ungleich und unfrei strukturiert ist wie die „freie Marktwirtschaft“.

Afrikanische Regierungen begrüßen deren Engagement nicht zuletzt deswegen, weil es ihnen Alternativen zu der klassischen Abhängigkeit vom Westen eröffnet. Besonders die chinesischen Investitionen in dringend benötigte Infrastrukturprojekte wie Straßen- und Eisenbahnbau (z.B. in Angola, Äthiopien, Kenia, Demokratische Republik Kongo [DRC], Nigeria), Hafenanlagen (Kamerun) und Krankenhäuser, für die China im Gegenzug Rohstoffe bezieht, sind überaus willkommen; schließlich sind auch militärische Beziehungen zu China für manche afrikanischen Staaten (etwa Nigeria, Zimbabwe und Djibouti) gegenwärtig attraktiv.³⁹ Nach wie vor ist der Binnenhandel am afrikanischen Kontinent sehr begrenzt, während der Außenhandel mit den Industriestaaten des globalen Nordens die afrikanischen „nationalen“ Ökonomien stark dominiert. Der wichtigste Handelspartner ist immer noch mit großem Abstand die Europäische Union, inzwischen (seit etwa 2009) gefolgt von China und den USA.⁴⁰

Bereits im ersten Jahrzehnt der Unabhängigkeit traten in vielen der neuen afrikanischen Staaten ernsthafte innenpolitische Krisen auf – Konflikte um die Regierungsmacht im Land, um die außenpolitische Orientierung unter Bedingungen des Systemkonflikts und um die wirtschaftspolitische Neuausrichtung der nationalen Ökonomie.⁴¹ Der

Innen-
politische
Krisen, außen-
politischer
Druck

Militärputsch in Ghana im Februar 1966 eröffnete den Reigen militärischer Coups und Umsturzversuche, die seither zahlreiche afrikanische Länder heimsuchten. Wo nicht das Militär diktatorisch die Macht ergriff, kam es durch die Einrichtung von Einparteiensystemen zu einer Gleichschaltung des staatspolitischen Lebens.⁴² Daneben nahm die „Politisierung von Ethnizität“ in den Jahren der Unabhängigkeit massiv zu; begonnen, politisch relevant zu werden, hatte der „politische Tribalismus“ in den spätkolonialen Jahren, als die Administration versuchte, die neuen, herausfordernd auftretenden afrikanischen Akteure durch die Ausrichtung von „repräsentativen“ Wahlen zu zähmen und ins koloniale politische System zu integrieren. Der Wahlwettbewerb afrikanischer Parteien machte es notwendig, die Massen zum Urnengang zu bewegen, und die Mobilisierung führte zur Intensivierung gesellschaftlicher Spannungen – umso mehr, als die nachkoloniale Herrschaft mehr noch als die koloniale auf die „Ethnisierung“ des afrikanischen Lebens“ setzte.⁴³

**Ambivalente
Entwicklungs-
zusammen-
arbeit**

Ein einschneidender Bruch zeichnete sich ab den 1970er Jahren ab, als der postkoloniale afrikanische Entwicklungsstaat beerdigt wurde und, auch im globalen Norden, mit dem Erstarken neoliberaler Ideologien die Diskreditierung des wohlfahrtsstaatlichen Modells einsetzte.⁴⁴

Von den Einbrüchen der Weltmarktpreise für landwirtschaftlichen Produkte seit den 1960er Jahren schwer in Mitleidenschaft gezogen, trugen die massiven Schwankungen der Mineralpreise ab dem Folgejahrzehnt zur weiteren Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation in Afrika und damit zur Verschlimmerung sozialer Krisen bei. Die neoliberale Globalisierung, die seither weltweit am Vormarsch ist, führte zur extremen Verschuldung afrikanischer Staaten. Die Kredite, die von den internationalen Finanzorganisationen gerne gegeben wurden und im Rahmen ihrer Struktur Anpassungsprogramme an neoliberale Konditionalitäten gebunden waren (Währungsabwertung, Kürzung von Sozialausgaben, Privatisierung und Ausverkauf öffentlicher Einrichtungen), die den gesellschaftlichen Zusammenhalt nur noch mehr schä-

digten, eröffneten einen neuen Teufelskreis, aus dem kein Entkommen war: Von den 294 Milliarden US-Dollar, die zwischen 1970 und 2002 an westlichen Darlehen nach Afrika flossen, waren 268 Milliarden bereits zurückgezahlt worden, aufgrund der anfallenden Zinsen jedoch lag die Verschuldung damals dennoch bei 210 Milliarden Dollar.⁴⁵

(Menschengemachte) Naturkatastrophen wie Überflutungen, Dürren, Heuschreckenplagen und Hungersnöte trugen in verschiedenen Teilen des Kontinents dazu bei, dass aus sozialer Misere soziales Elend wurde.⁴⁶ Flüchtlingsbewegungen vermehrten sich, in den Städten, wohin eine wachsende Bevölkerung in immer größerer Zahl strebte, wurden Barackensiedlungen, Obdachlosigkeit und Kleinkriminalität zunehmend alltäglich.⁴⁷ HIV verbreitete sich, insbesondere entlang der Handelsrouten im südlichen Afrika, aber auch in Westafrika, ab den 1980er Jahren rapide; Aids forderte bis zur Jahrtausendwende etwa 14 Millionen an afrikanischen Menschenleben, und geschätzte 12 Millionen Kinder wuchsen als Waisen auf.⁴⁸ Aufgrund von Safe-Sex-Kampagnen und antiretroviralen Medikamenten geht die Aids-Sterblichkeit seither zwar zurück, doch behoben sind die zugrundeliegenden medizinischen Probleme keineswegs: Nach wie vor fehlt es an routinemäßigen staatlichen Gesundheitsvorsorgen, und die auf „Krankheit“ spezialisierten Einrichtungen sind mehrheitlich in ausländischer Hand und richten ihre Arbeit aufgrund internationaler Aufmerksamkeit aus, nicht aufgrund tatsächlicher „nationaler“ Probleme. Hier liegt einer der ursächlichen Gründe dafür, dass so gut wie alle afrikanischen Gesellschaften in den letzten fünf Dekaden ärmer wurden und der Lebensstandard der Mehrheit der Bevölkerung drastisch gesunken ist, obwohl – oder weil – sehr viele Entwicklungshilfegelder flossen – und fließen:⁴⁹ Sie fließen (oder stocken) nämlich aufgrund von Erwägungen und Entscheidungen, die im reichen Norden getroffen werden; und sie fließen im überwiegenden Maß an afrikanische Regierungen bzw. Staatsapparate, auf deren Prioritätenliste das Los der Mehrheitsbevölkerung recht weit hinten rangiert.

Gleichzeitig ist durch die Erfolge der frühen Unabhängigkeit, was Alphabetisierung und Bildung betrifft, durch die weitverbreitete Migration afrikanischer Individuen nach Übersee, sowie durch die neuen elektronischen Medien „Afrika mehr Teil der modernen Welt als je zuvor [...] Afrikaner befanden sich in ständigem Kontakt mit dem, was in anderen Erdteilen passierte. Mehr und mehr verlangten sie nach all dem, was Leute woanders hatten oder wollten, und manche Afrikaner genossen es bereits: Städte mit modernen Annehmlichkeiten; Bildung und Unterhaltung; Brot und Flaschenbier; Radios, Kühlschränke und Sportwagen; Sportvereine und Fußballclubs.“⁵⁰ Für die sozialen Protestbewegungen, die sich ab den 1980er Jahren immer zahlreicher gegen die autoritär agierenden, außengesteuerten staatlichen Apparate organisierten, eröffneten sich mit dem Zusammenbruch des Ostblocks und dem Ende des Kalten Kriegs neue Möglichkeiten; aus ihnen wurden Anfang der 1990er Jahre in einigen afrikanischen Staaten genuine prodemokratische Bewegungen, in denen sich der bislang vor allem von StudentInnen, Gewerkschaften und Kirchenleuten geleitete und in städtischen Räumen ausgetragene Protest neu formierte. Die westlichen Geberländer versuchten dieses Moment für sich zu nutzen und knüpften ihre Unterstützung für staatliche Regime nun auch daran, dass die äußeren Formen der westlichen Demokratie (wieder) beachtet werden – im Wesentlichen ein Mehrparteiensystem und ein (Lippen-)Bekenntnis zu Menschenrechten. *Good Governance* wurde zum neuen Schlagwort der internationalen Geberinstitutionen, echte basisdemokratische Dynamiken von unten wurden

Zunehmender
Einfluss von
Außen

hingegen durch die Hilfszahlungen an amtierende MachthaberInnen, die es verstanden, sich als „gewählte RepräsentantInnen“ zu inszenieren, eher abgewürgt als unterstützt.⁵¹ Unliebsame Regime wurden stark unter Druck gesetzt und mitunter durch direkte militärische Interventionen zu Fall gebracht; seit der Durchsetzung der *Responsibility to Protect*-Doktrin um die Jahrtausendwende sind solche Aktionen sogar wieder durch internationales Recht gedeckt.

Dabei geht es freilich jenen, die solche Interventionen beschließen, nicht darum, die dort lebenden Menschen zu beschützen, sondern um den Schutz und die Sicherung der eigenen Interessen.⁵² Zwar betont die aktuelle Afrika-Politik der EU in ihrer Rhetorik „Partnerschaft“, ihre Praxis jedoch folgt dem Primat, Einwanderung aus Afrika nach Europa zu unterbinden. Schon ab dem Ende des Kalten Krieges, aber besonders seit der Ausrufung des „Kriegs gegen den Terror“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind „Sicherheit“ und „Migration“ zu den beherrschenden Topoi geworden. Finanzzahlungen an nordafrikanische Regierungen waren schon früh geflossen, um die EU-Außengrenzen zu sichern – d.h. um unerwünschte Einwanderung zu unterbinden. Ab 2005 begann die EU auch militärisch aktiv zu werden; inzwischen sind EU-Truppen von Mali im Westen bis Somalia am Horn von Afrika engagiert. Das Bild eines vom Mittelmeer- in den Sahel-Raum verschobenen *cordon sanitaire* drängt sich auf; nachhaltig erfolgsversprechend ist freilich keine der beiden Strategien – weder die finanzielle noch die militärische.

Fazit: Ein Diskurswandel als Voraussetzung für Systemkritik und Systemwandel tut not

Blickt man heutzutage auf verschiedene Länder der Erde, so zeigt sich die globale Ungleichheit von Ort zu Ort in sehr verschiedener Weise. Dass die Schere zwischen Arm und Reich sich allerorts weitert, ist ein nicht zu leugnender Befund. Die afrikanischen Länder unterscheiden sich von-

einander sehr, was ihre geografische Gestalt und ihre Ökologie angeht; Rohstoff- und Ressourcenvorkommen sind ungleich vertreten, ebenso gut zu bewirtschaftende Böden, dementsprechend sind die Unterschiede in Bevölkerungszahl und Besiedlungsdichte beträchtlich. Kulturelle Heterogenität

(sprachlich, religiös, ethno-regional) ist die Regel in afrikanischen Ländern, nicht die Ausnahme. Soziale und zunehmende materielle Ungleichheit zeigt sich darum überall am Kontinent, jedoch ausgehend von recht unterschiedlichen Lebensniveaus in verschiedenen afrikanischen Staaten.⁵³ Auch ist es den politisch verantwortlichen Akteuren im globalen Norden und Süden, internationale Organisationen wie die UNO nicht ausgenommen, nicht gelungen, globale Ungleichheiten zu reduzieren.⁵⁴ Obwohl die internationalen Investitionen in die „Armutsbekämpfung“ finanziell gesehen beträchtlich sind, halten sich die Erfolge in sehr engen Grenzen.

In Anwendung von Coopers Konzept des postkolonialen *gatekeeper state*,⁵⁵ des „Torwächterstaats“, dessen Funktion es ist, die Güterströme und Migrationsbewegungen von Menschen und Ideen sowohl von als auch nach der Postkolonie zu kontrollieren und daraus Profit zu schlagen, lässt sich das Versagen afrikanischer Regierungen, die Entwicklungsträume der modernen Welt zu verwirklichen, nur allzu gut verstehen. Coopers Erklärungskonzept zeigt freilich auch die systemische Ursache des Scheiterns sehr deutlich auf: „*Gatekeeping* – das Tor zu bewachen – wäre keine überlebensfähige Strategie, gäbe es nicht die extreme Asymmetrie in den Wirtschaftsbeziehungen zwischen Afrika und den Industrieländern. Auf beiden Seiten haben bestimmte Individuen und Gruppen persönliches Interesse daran, die Verhältnisse so zu belassen, wie sie sind. Es geht ihnen darum, ihre Geschäfte zu machen, Schlüsselressourcen zu monopolisieren, von Diensten und Dienstleistungen privat zu profitieren.“⁵⁶ Da die kapitalistisch organisierte Weltwirtschaft ihrer Struktur nach auf der Ungleichheit zwischen verschiedenen Weltregionen, zwischen an verschiedenen Orten situier- ten ArbeitnehmerInnen (auf verschiedenen Lohn-

niveaus) und zwischen verschiedenen Branchen und Warenketten basiert, ist jede Politik, die Ungleichheit fördert, willkommen – zumindest willkommener als jene politischen Strategien, die auf die Reduktion globaler Ungleichheiten abzielen.

Die Doppelmoral, die den Diskurs der „internationalen Gemeinschaft“ dominiert („ein *nom de guerre* für die westlichen Mächte“ überrigens, wie uns Mamdani erinnert, „ab Ende des Kalten Kriegs in Gebrauch“)⁵⁷ –, steht, mehr als alles andere, einer Verbesserung der afrikanischen Lebenswirklichkeiten und des euroafrikanischen Verhältnisses im Weg; sie verhindert, an die Auflösung herrschender globaler Asymmetrien auch nur zu denken. Solange man nicht willens ist zuzugeben, was bereits lange als die Ursachen globaler Ungleichheiten erkannt ist, solange wird man auch keine Verringerung der Ungleichheit erzielen und probate Alternativen durchsetzen können.

Der koloniale Blick und die paternalistische Praxis prägen nach wie vor das euroafrikanische Verhältnis. Immer noch wird viel zu selten versucht, ergebnisoffen „zwischen neuen Ideen und indigenen Konzeptionen, die in lokalen Traditionen wurzeln, Brücken zu schlagen.“⁵⁸ Dass sich auch die gegenwärtig aktiven afrikanischen politischen Verantwortlichen mehrheitlich damit begnügen, den international vorgegebenen Rollen zu entsprechen, bessert nichts an diesem Befund. Es legt jedoch nahe, dass es höchst an der Zeit ist einzusehen, dass eine Verringerung globaler Ungleichheit kaum von den Menschen an der Macht ausgehen wird. Man sollte darum vielmehr das Gespräch und den Austausch mit anderen, zivilgesellschaftlichen und antisystemischen, afrikanischen Akteuren suchen und intensivieren. Sie sind es, die „unsere“ Unterstützung verdienen.

Ungleichheit
nimmt
weiter zu

Zivilge-
sellschaftliche
Kooperation
notwendig

- 1 Braudel, Fernand: Die Dynamik des Kapitalismus. Stuttgart 1997.
- 2 Wolf, Eric: Europe and the People Without History. Berkeley ²1997. Vgl. Hauck, Gerhard: Staat und Gesellschaft in Afrika. Frankfurt a. M. 2001, S. 53ff.
- 3 Eckert, Andreas/Grau, Ingeborg/Sonderegger, Arno (Hrsg.): Afrika 1500–1900: Geschichte und Gesellschaft. Wien 2010; Sonderegger, Arno: Afrika, in: Enzyklopädie der Neuzeit Online 2019, http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_COM_399426.
- 4 Wallerstein, Immanuel: Das moderne Weltssystem (4 Bände). Wien 1998–2012. Vgl. Hauck, Staat und Gesellschaft, S. 109ff.
- 5 Wallerstein, Immanuel: Historical Capitalism with Capitalist Civilization. London 2011, S. 77.
- 6 Sonderegger, Arno: Sklaverei und Sklavenhandel: Zum Beziehungswandel zwischen Europa und Afrika im 18. und 19. Jahrhundert, in: Englert, Birgit/Grau, Ingeborg/Komlosy, Andrea (Hrsg.): Nord-Süd-Beziehungen: Kolonialismen und Ansätze zu ihrer Überwindung. Wien 2009, S. 29–50.
- 7 Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften (Band 2). Hamburg 1994, S. 137–179.
- 8 Bayly, Christopher Alan: The Birth of the Modern World 1780–1914. Malden 2004; Cooper, Frederick: Africa in the World: Capitalism, Empire, Nation-State. Cambridge 2014, S. 36.
- 9 Curtin, Philip D.: The Rise and the Fall of the Plantation Complex: Essays in Atlantic History. Cambridge ²1998.
- 10 Bayly, Birth of the Modern World, S. 55.
- 11 Cooper, Africa in the World, S. 18f.
- 12 Sonderegger, Arno: Anglophone Discourses on Race in the 19th Century: British and African Perspectives, in: Stichproben: Vienna Journal of African Studies 16/2009, S. 45–85.
- 13 Eckert/Grau/Sonderegger, Afrika 1500–1900; Drescher, Seymour: Abolition: A History of Slavery and Antislavery. Cambridge 2009; Wirz, Albert: Sklavenhandel, Sklaverei und legitimer Handel, in: Grau, Ingeborg/Mährdel, Christian/Schicho, Walter (Hg.): Afrika: Geschichte und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Wien 2000, S. 75–91.
- 14 Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt: Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009, S. 577.
- 15 Hobsbawm, Eric J.: Das imperial Zeitalter 1875–1914. Frankfurt a. M. ³1999, S. 82.
- 16 Burbank, Jane/Cooper, Frederick: Empires in World History: Power and the Politics of Difference. Princeton 2010, S. 369ff; Gopal, Priyamvada: Insurgent Empire: Anticolonial Resistance and British Dissent. London 2019, S. 245ff.
- 17 Schicho, Walter: Geschichte Afrikas. Stuttgart 2010, S. 62f. Vgl. Hauck, Gerhard: Globale Vergesellschaftung und koloniale Differenz. Münster 2012, S. 130f.
- 18 Coquery-Vidrovitch, Catherine: Petite histoire de l’Afrique. Paris 2011, S. 177ff.
- 19 Cooper, Frederick: Africa since 1940: The Past of the Present. Cambridge ²2019.
- 20 Derrick, Jonathan: Africa’s „Agitators“: Militant Anticolonialism in Africa and the West, 1918–1939. London 2008.
- 21 Padmore, George: Africa and the Mandatory System, in: Africa and World Peace. London 1972 [1937], S. 176–206.
- 22 Burbank/Cooper, Empires in World History, S. 370 [Übersetzung Arno Sonderegger].
- 23 Sonderegger, Arno: Der Panafricanismus im 20. Jahrhundert, in: Sonderegger, Arno/Grau, Ingeborg/Englert, Birgit (Hrsg.): Afrika im 20. Jahrhundert: Geschichte und Gesellschaft. Wien 2011, S. 98–116.
- 24 Wallerstein, Historical Capitalism.
- 25 Cooper, Africa since 1940, S. 159 [Übersetzung Arno Sonderegger].
- 26 Davidson, Basil: The Black Man’s Burden: Africa and the Curse of the Nation-State. London 1992.
- 27 Nugent, Paul: Africa since Independence. Basingstoke ²2012.
- 28 Bayart, Jean-François: The State in Africa: The Politics of the Belly. Michigan ²2009.
- 29 Eckert, Andreas: Der kurze Sommer des Wohlfahrtsstaates: Wohlfahrt, Arbeit und Informalität in Afrika seit dem Ersten Weltkrieg, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8 2016, S. 408–421, hier S. 417.
- 30 Mamdani, Mahmood: Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism. Princeton/NJ 2018, S. 16ff, 25f.
- 31 Ebd.
- 32 Nugent, Africa since Independence, S. 109ff; Chabal, Patrick: Africa: The Politics of Suffering and Smiling. Scottsville 2009.
- 33 Schicho, Geschichte Afrikas, S. 125.
- 34 Cooper, Africa in the World, S. 91ff; Hauck, Globale Vergesellschaftung.
- 35 Cooper, Africa since 1940, S. 127.
- 36 Nkrumah, Kwame: Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism. London 1971 [1965]. Vgl. Sonderegger, Arno: How the Empire Wrote Back: Notes on the Struggle of George Padmore and Kwame Nkrumah, in: Lundt, Bea/Marx, Christoph: Kwame Nkrumah 1909–1972: A Controversial African Visionary. Stuttgart 2016, S. 19–38.
- 37 Cooper, Africa since 1940, S. 155f., 161f.
- 38 Urbina Treviño, Gonzalo: Factsheet Afrika. Kurzdarstellungen über die Europäische Union, November 2019. Online unter www.europarl.europa.eu/factsheets/de.
- 39 Southall, Roger/Melber, Henning (Hg.): A New Scramble for Africa? Imperialism, Investment and Development. Scottsville 2009.
- 40 Schicho, Geschichte Afrikas, S. 147.
- 41 Siehe die ländergeschichtlichen Studien in Schicho, Walter: Handbuch Afrika (3 Bände). Frankfurt a. M. 1999–2004.
- 42 Nugent, Africa since Independence, S. 207ff.
- 43 Chabal, Africa, S. 33.
- 44 Hobsbawm, Eric: Das Zeitalter der Extreme: Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München ⁶2003.
- 45 Worger, William H./Clark, Nancy L./Alpers, Edward A. (Hrsg.): Africa and the West: A Documentary History (Band 2). Oxford 2010, S. 236. Vgl. Sonderegger/Grau/Englert, Afrika im 20. Jahrhundert, S. 10f.
- 46 Amin, Samir: Maldevelopment: Anatomy of a Global Failure. Cape-town 2011.
- 47 Nugent, Africa since Independence, S. 330ff.
- 48 Fage, John D./Tordoff, William: A History of Africa. New York 2002, S. 535; Cooper, Africa since 1940, S. 166f.
- 49 Schicho, Walter: Vom Atlantic Charter zu den Millennium Development Goals: Afrika und das Aid Business seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Englert/Grau/Komlosy, Nord-Süd-Beziehungen, S. 100.
- 50 Fage/Tordoff, History of Africa, S. 533.
- 51 Schicho, Geschichte Afrikas, S. 165ff; Nugent, Africa since Independence, S. 376ff; Cooper, Africa since 1940, S. 240ff, 277ff.
- 52 Schmidt, Elizabeth: Foreign Intervention in Africa: From the Cold War to the War on Terror. Cambridge 2013; Schmidt: Foreign Intervention after the Cold War: Sovereignty, Responsibility, and the War on Terror. Athens 2018.
- 53 Cooper, Africa since 1940, S. 127–135.
- 54 Grandner, Margarete/Sonderegger, Arno (Hrsg.): Nord-Süd-Ost-West-Beziehungen: Eine Einführung in die Globalgeschichte. Wien 2015.
- 55 Cooper, Frederick: Africa since 1940: The Past of the Present. Cambridge 2002, S. 196ff; Cooper, Africa since 1940, S. 7f., 234ff.
- 56 Cooper, Africa in the World, S. 30f. [Übersetzung Arno Sonderegger].
- 57 Mamdani, Mahmood: Saviors and Survivors: Darfur, Politics, and the War on Terror. New York 2009, S. 12 [Übersetzung Arno Sonderegger].
- 58 Ellis, Stephen/Ter Haar, Gerrie: World of Power: Religious Thought and Political Practice in Africa. Oxford 2004, S. 148 [Übersetzung Arno Sonderegger].

Rassismuskritische Politische Bildung

Ansätze und Beispiele für den Umgang mit Heterogenität und Diversität

Gegenwärtig ist unser Alltag geprägt von den Folgen einer Pandemie, die weltweit hunderttausende von Menschenleben gefordert und einen großen Teil der sozialen und wirtschaftlichen Aktivitäten erheblich beeinträchtigt hat. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird die globale Gesundheitskrise und ihre Folgewirkungen über Monate oder gar Jahre hinweg in unterschiedlichem Maße direkte Auswirkungen auf unsere gesellschaftliche Realität haben. Gleichzeitig erreichten uns Anfang Sommer Bilder von Protestierenden aus den USA, die gegen strukturellen Rassismus auf die Straßen gehen. In Österreich erklärten sich Tausende von Menschen mit #BlackLivesMatter solidarisch und demonstrierten auch hier gegen Alltagsrassismus.

Dieser Beitrag nimmt den gegenwärtigen globalen Zustand als Ausgangspunkt, um auf die Fragen des schulpädagogischen und didaktischen Umgangs mit dem thematischen Schwerpunkt dieses Hefts einzugehen. Er ist vor allem daran interessiert, zu beschreiben, was es für LehrerInnen bedeutet, mit zunehmenden Ungewissheiten umzugehen, die sich aus gesamtgesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Er spricht LehrerInnen als AkteurInnen sozialen Wandels an, anerkennt ihren täglichen Umgang mit immer wieder neuen Umständen, weist auf ihre Gestaltungsräume hin und schlägt konkrete didaktische Methoden zur Umsetzung im Unterricht vor. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem aktuellen und medial besonders präsenten Thema Rassismus im Zusammenhang mit Migration und sozialer Gerechtigkeit – aus aktuellem Anlass am Beispiel der internationalen Bewegung #BlackLivesMatter, die innerhalb der afroamerikanischen Gemeinschaft in den Vereinigten Staaten entstanden ist und sich gegen Gewalt gegen Schwarze bzw. *People of Color* einsetzt.

Dabei rücken wir die Frage der Betroffenheit ins Zentrum: Was hat Rassismus mit mir zu tun? Wie betrifft mich Alltagsrassismus in meiner professionellen Rolle als Lehrperson? Wie betrifft er meine

SchülerInnen, jene, die aufgrund von bestimmten Merkmalen als „anders“ gelten und jene, die dem gesellschaftlichen „Mainstream“ zugeordnet werden? Was passiert in meinem Unterricht, das rassismusrelevant ist? Wie gehe ich mit solchen gesellschaftlich brennenden Fragen in der Klasse um? Was braucht es und worauf kommt es an?

Der Beitrag zeigt zunächst die Relevanz von Rassismus im österreichischen Schulkontext auf, definiert zentrale rassismusrelevante Begriffe und verortet Rassismuskritik als Aufgabe und Gegenstand Politischer Bildung. In weiterer Folge wird die Komplexität des pädagogischen Umgangs

People of Color

People of Color ist „eine internationale Selbstbezeichnung von/ für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff markiert eine politische gesellschaftliche Position und versteht sich als emanzipatorisch und solidarisch. Er positioniert sich gegen Spaltungsversuche durch Rassismus und Kulturalisierung sowie gegen diskriminierende Fremdbezeichnungen durch die weiße Mehrheitsgesellschaft.“

(Quelle: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland, www.neuemedienmacher.de)

mit rassismusrelevanten Haltungen und Praktiken thematisiert und das Erkunden blinder Flecken und unreflektierter Handlungen angeregt. Anhand eines abschließenden Unterrichtskonzepts soll gezeigt werden, wie LehrerInnen eigene rassismusrelevante Haltungen reflektieren und ihre SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts in der Sekundarstufe I bei der Auseinandersetzung mit Rassismus vor dem Hintergrund aktueller öffentlicher Diskurse begleiten können.

„Farbige/farbig“

Farbige/farbig ist ein kolonialistischer Begriff und negativ konnotiert. Eine Alternative ist die Selbstbezeichnung *People of Color* (PoC, Singular: *Person of Color*). Begriffe wie „Farbige“ oder „Dunkelhäutige“ lehnen viele *People of Color* ab.



Was ist unter Rassismus zu verstehen?

Rassismus ist überall, ist nichts Neues und betrifft alle. Er ist ein historisch gewachsenes und gesamtgesellschaftliches Phänomen. Er ist nicht die skandalöse Ausnahme, sondern alltäglich.¹ Er hat mit Macht- bzw. Dominanzverhältnissen zu tun, wirkt ausschließend und legitimiert diese Ausgrenzung. Er kommt in unterschiedlichen Formen vor und konstruiert sich in unterschiedlichen historischen und geografischen Kontexten immer wieder neu.² Gemeinsam sind allen Formen Hierarchie- und Ungleichheitsvorstellungen, die entlang kultureller und „rassischer“ Differenzlinien etabliert werden.³ Rassismus ist damit gleichzeitig Ideologie und Prozess, „mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“.⁴

Im österreichischen Kontext wird der Begriff Rassismus vordergründig im Zusammenhang mit Rechtsextremismus, Antisemitismus, Nationalismus und Pro-Nazismus und in Verbindung mit Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit verwendet. Im Schulsystem ist der Diskurs in der Politischen Bildung verortet, die als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert ist, im Rahmen der Schulpartnerschaft wirksam wird

„Rasse“

Der Begriff „Rasse“ ist – insbesondere im deutschen Sprachraum – problematisch, da er mit einem wissenschaftlich nicht haltbaren biologistischen Konzept verbunden ist und nicht als soziale Konstruktion verstanden wird. Biologisch vorgeblich unterschiedliche „Menschenrassen“ von äußeren Merkmalen abzuleiten, entbehrt jeglicher wissenschaftlichen Basis. Die UNESCO hat bereits 1950 festgestellt, dass der Begriff für ein gesellschaftliches Konstrukt steht, das unermessliches Leid verursacht hat.



und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen und in unterschiedlichen Fächern zur Geltung kommt – von Musik bis Geografie, von Fremdsprachen bis Mathematik.

Wie konkret sich Rassismus in der Schule manifestiert, lässt sich exemplarisch mit Blick auf die Erfahrungen afrikanischer SchülerInnen zeigen. Allein im Zeitraum 2018–2019 stieg die Zahl gemeldeter Fälle von Diskriminierung um mehr als 36%. Betrachtet man den etwas längeren Zeitraum seit 2016, ist sogar eine Zunahme um mehr als 50% zu verzeichnen,⁵ wobei 93% aller gemeldeten Fälle einen rassistischen Hintergrund aufwiesen. Knapp die Hälfte wiederum betrifft Schwarze SchülerInnen.⁶ Besonders häufig berichten sie von sogenannten „Othering-Erfahrungen“,⁷ wobei ihnen von MitschülerInnen oder Lehrpersonen vermittelt

wird, sie gehörten nicht „wirklich“ zu Österreich, sie wären nicht Teil der imaginierten Gemeinschaft.

Schwarze Menschen

Schwarze Menschen ist eine Selbstbezeichnung und beschreibt eine von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position. „Schwarz wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und keine ‚reelle Eigenschaft‘, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet Schwarz-Sein in diesem Kontext nicht, einer tatsächlichen oder angenommenen ‚ethnischen Gruppe‘ zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der gemeinsamen Rassismuserfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden.“

(Quelle: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland, www.neuemedienmacher.de)

Die mediale Darstellung Schwarzer Menschen in Österreich ist gekennzeichnet von negativen Stereotypen, von Schlagzeilen über Drogenkriminalität und politischer Instrumentalisierung einzelner Parteien;⁸ ein Narrativ, das auch vor unseren Klassenzimmern nicht Halt macht. Auch transportieren unsere Schulbücher indirekt Stereotype. Heidi Weinhäupl und Christa Markom⁹ zeigen mit ihrer Analyse österreichischer Schulbücher auf, dass Afrika noch immer überwiegend als ein homogener Raum ohne namhafte technische und gesellschaftliche Entwicklung dargestellt wird. Es wird mit stark negativ konnotierten, vielfach blutigen Metaphern und sprachlichen Bildern von rückständigen, „grausamen und aggressiven Afrikaner*innen“¹⁰ beschrieben, die auf die Zeit von Kolonialismus und Sklaverei zurückgehen. Diese Bilder stellen nicht nur Identität und Zugehörigkeit Schwarzer SchülerInnen infrage, sie prolongieren rassistische Tendenzen in der Mehrheitsgesellschaft.¹¹ Egal wo Rassismus auftritt, verletzt er die Würde und Integrität aller Beteiligten.

Politische Bildung, aktuell vor große Herausforderungen gestellt, ist eine Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie auch für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie befähigt dazu, gesellschaftliche Strukturen,

Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen, die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen und im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und zu verändern. Die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zählt zu den zentralen Zielen einer qualitativvollen und gut zugänglichen Politischen Bildung.¹² Ziel einer rassismuskritischen Politischen Bildung ist es, dass SchülerInnen über ein Repertoire an Herangehensweisen und zentralen Konzepten verfügen, die in rassismusrelevanten Situationen zur Anwendung kommen können. Das Interesse an und die Bereitschaft zur Selbstreflexion, zum kritischen Urteilsvermögen gegenüber medialen Darstellungen von rassismusrelevanten Inhalten sowie zum rassismuskritischen politischen Handeln soll gefördert werden.

Rassismuskritische Politische Bildung bedeutet das Erfassen von gesellschaftlichen Realitäten und des eigenen Handelns im Kontext von festgefahrenen Strukturen, Dominanzverhältnissen und aktuellen Diskursen. Neben dem Wissen und der kritischen Analyse geht es darum, in (selbst-)reflexiver Auseinandersetzung Haltungen und Fähigkeiten zu erarbeiten, um Vorurteile und ausgrenzende Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und diesen mit inklusiven Alternativen zu begegnen.

Institutioneller Rassismus

Institutioneller Rassismus, auch struktureller Rassismus genannt, liegt vor, wenn eine gesellschaftliche Institution Menschen aufgrund ihrer phänotypischen (= Erscheinungs-) Merkmale, ihres kulturellen Hintergrunds oder ihrer tatsächlichen oder angenommenen ethnischen Herkunft unangemessen oder gar diskriminierend behandelt. Institutioneller Rassismus kann in Abläufen, Einstellungen und Verhaltensweisen sichtbar werden, die durch unbewusste Vorurteile, Unwissen, Gedankenlosigkeit und Stereotype zu Diskriminierung und Benachteiligung von Personen oder Gruppen führen, beispielsweise bei der politischen Beteiligung (Wahlrecht, fehlende Repräsentanz in politischen Einrichtungen), im Bildungssystem, auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt.

Rassismuskritischer pädagogischer Takt

Die Thematisierung und Didaktisierung von gesellschaftlich brennenden Fragen wie Rassismus im Unterricht verlangt nach einer Pädagogik mit Augenmaß, Wachsamkeit, Gespür, Sensibilität und Können. Die Zusammensetzung der am Unterricht beteiligten SchülerInnen mit ihren vielfältigen Identitäten und mit unterschiedlichen Aspekten rassismusrelevanter Betroffenheit potenziert die Unplanbarkeit, Komplexität und Sensibilität dieses Unterrichtsvorhabens.

Gerade für die pädagogische Bearbeitung von Rassismus ist es unabdingbar, ihn in seiner Verbundenheit mit anderen Differenzlinien zu verstehen. Unter dem Stichwort Intersektionalität wird darauf

hingewiesen, dass die Frage, was Rassismus ist und wie er erfahren wird, immer in Zusammenhang steht mit anderen Differenzmerkmalen wie Gender, Klasse, sexueller Orientierung oder Religion.

Das Konzept „pädagogischer Takt“ bzw. dessen Erweiterung als „rassismuskritischer pädagogischer Takt“ kann als Sammelbegriff für einen bewussten, reflektierten, intentionalen, sensiblen und wissenden Umgang mit rassismusrelevanter Differenz in der (Schul-)Gemeinschaft dienen, als ein Konzept, das uns hilft, über angemessenes pädagogisches Handeln in herausfordernden, oft ausweglos erscheinenden Situationen in der Alltagspraxis zu reden und nachzudenken.¹³

Rassismusrelevante explizite und implizite Einstellungen

Im Umgang mit SchülerInnen-Heterogenität stellen Lehrpersonen legitimerweise die wiederkehrende Frage „what to do?“, wobei es vordergründig darauf ankommt, „how we think“.¹⁴ Das „how we think“ ist vor allem eine Sache der Einstellung und spiegelt sich nicht zuletzt in impliziten und expliziten, in bewussten und unbewussten, in sichtbaren und versteckten Haltungen oder Einstellungen von Lehrenden zu bestimmten SchülerInnengruppen wider. „How we think“ ist damit auch eine der zentralen Fragen in der Ausbildung rassismuskritischen pädagogischen Takts. Studien zeigen, dass Lehrpersonen positive und negative Einstellungen hinsichtlich der ethnischen Hintergründe von SchülerInnen aufweisen können.¹⁵

Einstellungen oder Voreingenommenheit sind jedoch oftmals nicht bewusst, eindeutig erkennbar und explizit, sondern in vielen Fällen implizit und nicht offensichtlich. Eine psychologische Betrachtungsweise beschreibt implizite Einstellungen als konsistente Reaktionsweise auf bestimmte Einstellungsobjekte, also als eine Tendenz, etwas unbewusst als eher positiv oder negativ zu beurteilen. Explizite Einstellungen unterscheiden sich von impliziten Einstellungen insbesondere durch die Möglichkeit, diese bewusst zu korrigieren. Auch wenn Schulen und Lehrpersonen

explizit den Wert der Vielfalt und Diversität anerkennen, gibt es dennoch eine wachsende Zahl an empirischen Studien, die feststellen, dass Lehrpersonen implizite ethnische Vorurteile aufweisen, die weitgehend außerhalb ihrer Kontrolle und ihres Bewusstseins sind.¹⁶ Eine österreichische Studie ging den Wirkungszusammenhängen von expliziten und impliziten LehrerInnen-Einstellungen nach und belegte deutlich, dass, während Lehrpersonen explizit keinerlei Voreingenommenheit in Bezug auf den ethnischen Hintergrund ihren SchülerInnen zeigen, ein Großteil eindeutig negative implizite Einstellungen aufweist.¹⁷

Rassismuskritische Politische Bildung muss sich der Existenz beider bewusst sein; sie verlangt nach viel Kreativität, Flexibilität und Lernbereitschaft, um im Umgang mit Vielfalt in Zeiten brennender globaler Fragen zu vermitteln. Es braucht Takt auf individueller Kompetenzebene und die Schaffung von geeigneten Reflexions- und Austauschräumen unter PädagogInnen, SchulakteurInnen und Fachleuten auf schulgemeinschaftlicher Ebene. Und schließlich braucht es pädagogisches Professionsbewusstsein und die Inanspruchnahme eigener Gestaltungsräume, um den unausweichlichen Spannungen der gewaltigen Lernaufgabe unserer gemeinsamen Gegenwart positiv, konstruktiv und produktiv zu begegnen.

Was hat Rassismus mit mir zu tun? Unterrichtskonzept zu den Themen Privilegien – Einstellungen – Politischer Protest

Vorbemerkung Rassismus ist noch immer bzw. sogar immer mehr Thema der Politischen Bildung. Unser gesellschaftliches Zusammenleben ist geprägt von unbewussten Einstellungen, die sich oft in Privilegien oder Benachteiligungen manifestieren. Eine Methode, die diesen Privilegien nachgeht, ist Barbara Lesch McCaffrys „Privilege Test“,¹⁸ der gerade an amerikanischen Schulen weit verbreitet ist. Das Unterrichtskonzept nimmt diese Methode und die umfassende wissenschaftliche Kritik¹⁹ daran als Ausgangspunkt, um Benachteiligungen aufzudecken und Handlungsoptionen gegen Diskriminierung zu entwerfen. Dabei werden gesellschaftliche Privilegien thematisiert, ohne diese erneut zu verfestigen. Zudem versucht das Unterrichtskonzept, SchülerInnen aus Minderheitengruppen zu stärken, statt sie sekundären Rassismuserfahrungen auszusetzen. Die Jugendlichen erleben sich und andere nicht als passive Opfer gesellschaftlicher Ungleichheiten, sondern werden AkteurInnen gesellschaftlichen Wandels. Dieser handlungsorientierte Blick ist die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit der #BlackLivesMatter-Bewegung in Österreich.

Diskriminierung
entgegnetreten

Schritt 1: Die Lehrperson

Ziel dieses Schritts ist die Reflexion über eigene unbewusste Einstellungen und unreflektierte Privilegien im schulischen Alltag. Auch wenn wir implizite Haltungen nicht zur Gänze abbauen können, geht es darum, das eigene pädagogische Handeln mit Blick auf mögliche Stereotype und Vorannahmen zu hinterfragen. Dazu müssen wir immer wieder üben, andere Standpunkte einzunehmen und uns selbst von außen zu betrachten. Denn wir können zwar nicht ohne Kategorisierungen leben, aber wir können diese reflektieren und für uns greifbar machen.²⁰ Die folgenden Reflexionsfragen sollen LehrerInnen dabei unterstützen, die eigenen rassismusrelevanten Einstellungen und Privilegien aufzuspüren und kritisch zu hinterfragen:

Eigene
Einstellungen
hinterfragen

Beginnen Sie einen stummen Dialog mit sich selbst oder behandeln Sie die Fragen im Austausch mit KollegInnen etwa im Rahmen von gemeinsamer Unterrichtsentwicklung. Versetzen Sie sich bewusst in die Rolle Ihrer SchülerInnen und überprüfen Sie, ob alle Lernenden in Ihrer Klasse die Fragen mit „ja“ beantworten können:

- Ich werde (auch) von LehrerInnen unterrichtet, die ähnliche Identitätsmerkmale/einen ähnlichen Hintergrund haben wie ich.
- In aktuellen Medienprodukten, Filmen, Musik etc. gibt es positive Vorbilder aus meiner sozialen Gruppe.
- Unterrichtsmaterialien stammen von AutorInnen bzw. beinhalten Figuren, die meiner sozialen Zugehörigkeit entsprechen. Sie repräsentieren Merkmale meiner Identität. Ich fühle mich repräsentiert.
- Arbeitsaufträge sind relevant für die Lebenswirklichkeit meiner sozialen Gruppe und knüpfen an meine persönlichen Erfahrungen an.
- Wenn ich in der Klasse etwas sage, wird mir zugehört, meine Meinung respektiert.
- Wenn ich im Unterricht etwas beibringe, werde ich als Individuum angesehen. Meine Person wird nicht mit einer ganzen sozialen oder kulturellen Gruppe, Religion, einem Geschlecht etc. gleichgesetzt – „Du als Afrikanerin ...“

- Meine LehrerInnen und MitschülerInnen greifen ein, wenn jemand etwas Diskriminierendes sagt oder tut.
- Ich fühle mich grundsätzlich wohl und dieser Klasse/Gemeinschaft zugehörig.

Schritt 2: Die SchülerInnen



ZIELGRUPPE Sekundarstufe 1, ab der 7. Schulstufe – beliebig adaptierbar für ältere SchülerInnen



DAUER 2 Unterrichtseinheiten

Ziel: SchülerInnen erkennen anhand unterschiedlicher Rollenbiografien indirekte Ungleichheiten in unserer Gesellschaft und können oft unreflektierte Privilegien der Mehrheitsgesellschaft und Benachteiligungen von Minderheiten benennen. In einem zweiten Schritt rücken Handlungsoptionen gegen Diskriminierung in den Mittelpunkt. Ausgehend davon stellen SchülerInnen eigene Bezüge zu politischen Protestbewegungen wie #BlackLivesMatter her.

Erste Unterrichtseinheit – Privilegien und Benachteiligungen

Rollen einnehmen

Die SchülerInnen versetzen sich individuell in die Rolle einer anderen Person und stellen eigene Überlegungen zu deren Alltag, Vorlieben und Erfahrungen an (**Material 1 und 2, Arbeitsaufgabe 1 und 2**). Wählen Sie passend zur SchülerInnengruppe und den verteilten Rollenkarten zehn bis zwölf Fragen für die Übung „Ein-Schritt-nach-vorn“²¹ aus dem Fragenkatalog (**Material 3**) aus.

Übung im Raum

Die Übung „Ein-Schritt-nach-vorne“: Die SchülerInnen stehen nebeneinander an einem Ende des Klassenraums. Lesen Sie jeweils eine der Fragen aus **Material 3** vor; SchülerInnen, auf deren Rolle diese Aussage zutrifft, treten einen Schritt nach vorne. **Wichtig:** Es geht bei der Beantwortung und der Bewegung im Raum um die subjektive Einschätzung der SchülerInnen, nicht um sachliche Richtigkeit. Achten Sie auf die Größe des Raumes im Verhältnis zur Gruppengröße. Nach vorne braucht man in etwa acht Meter Platz.

Analyse und Reflexion

Bitten Sie die SchülerInnen am Ende der Übung, die Verteilung in der Klasse genau zu beobachten, geben Sie Raum für Fragen. Lösen Sie eventuell die unterschiedlichen Rollen auf.

Bitten Sie die SchülerInnen nun, über die folgenden Fragen nachzudenken:

- Wo stehst du gerade?
- Wie fühlt sich das an?
- Wo sind die anderen?

Bitten Sie einzelne SchülerInnen um Wortbeiträge zu folgenden Reflexionsfragen:

- Wie ist es für dich in deiner Rolle?
- Wie ist es, so weit vorne zu sein? Wie ist es, nicht oder nur langsam voran zu kommen?
- Wann hast du festgestellt, dass andere nicht so schnell vorwärtsgekommen sind?
- Wann hast du festgestellt, dass die anderen schneller vorwärtsgekommen sind?

**Gespräch
mit den
SchülerInnen**

Markieren Sie explizit das Ende der Rollenarbeit und bitten Sie die SchülerInnen, aus ihrer Rolle auszusteigen, sie abzustreifen oder abzuschütteln. Reflektieren Sie die unterschiedlichen Positionen im Klassenraum in einem ausführlichen Unterrichtsgespräch. Erklären Sie die Begriffe Privileg/Benachteiligung und was sie über unser gesellschaftliches Zusammenleben aussagen.

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen?
- Konntet ihr euch in die Situation/en der von euch gespielten Personen/Rollen hineinversetzen?
- Konntet ihr euch die jeweiligen Lebensbedingungen vorstellen? Was war unklar, wo wart ihr euch unsicher?
- Wie leicht oder schwer war es einzuschätzen, ob man einen Schritt nach vorne machen kann?
- Welche Fragen sind dir besonders im Gedächtnis geblieben? Was sind Bilder und Stereotype zu den einzelnen Rollen?
- Woher hattet ihr die Informationen über die Lebenssituation der verschiedenen Rollen?
- Was hat dich daran gehindert, einen Schritt nach vorne zu machen? (Bedeutung von Differenzlinien entlang von Kategorien wie Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Religion, sozialer und finanzieller Status etc.)
- Inwiefern spiegelt die Übung für dich die gesellschaftliche Wirklichkeit wider?
- Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?
- Was sollte sich ändern? Was können wir ändern?

Die SchülerInnen halten am Ende ihre Beobachtungen und Erkenntnisse des Unterrichtsgesprächs in **Arbeitsaufgabe 3** am Arbeitsblatt **Material 1** fest. Die hier vorgeschlagenen Rollenbiografien sind klischeehaft – ermutigen Sie die SchülerInnen, ihren Rollen weitere Identitätsmerkmale hinzuzufügen. Thematisieren Sie das einseitige Bild von Identität, das durch die verkürzten Rollenbiografien entstehen kann. Wählen Sie die Rollen bewusst je nach Situation im Klassenraum aus oder formulieren Sie eigene Rollenbiografien für Ihre Klasse. Achten Sie auf diskriminierungssensible Sprache.

**Individuelle
Erweiterung**

Zweite Unterrichtseinheit – was hat das mit mir zu tun?

**Konkrete
Handlungs-
optionen
entwickeln**

Die zweite Unterrichtseinheit soll den Blick weg von den Privilegien der Mehrheitsgesellschaft hin zu Möglichkeiten und Stärken von Individuen und Minderheiten richten: Was kann ich tun? Wo bin ich stark? Worauf kann ich bauen? Was hat das alles mit mir zu tun? Diese Erweiterung möchte der Reproduktion von Diskriminierungserfahrungen entgegenwirken und stattdessen mögliche Handlungsalternativen für alle Beteiligten aufzeigen. Die aus dem Rollenspiel gewonnenen Erfahrungen sollen nun an konkrete Situationen des öffentlichen Lebens in Österreich angebunden werden und dabei helfen, über die eigene Betroffenheit nachzudenken.

Gruppenarbeit

Teilen Sie die SchülerInnen in Dreiergruppen, bitten Sie sie, sich auf eine Rollenkarte (**Material 2**) zu einigen und diese am Arbeitsblatt (**Material 4**) einzutragen. In **Arbeitsaufgabe 2** formulieren die SchülerInnen eigene Fragen, um ihre Rolle möglichst weit nach vorne zu bringen. Wiederholen Sie anschließend die Rollenübung „Ein-Schritt-nach-vorne“ und nutzen Sie nun zehn bis zwölf Fragen der SchülerInnen.

In den **Arbeitsaufgaben 3–5** beschäftigen sich die SchülerInnen mit der #BlackLives-Matter-Bewegung (siehe Seite 4 in diesem Heft). Nutzen Sie die Demonstrationsschilder der SchülerInnen für eine abschließende Schlussdiskussion im Klassenplenum: Welche Forderungen werden sichtbar? Warum? Was hat das alles mit mir zu tun?

ZUSÄTZLICHE MATERIALIEN AUF www.politischebildung.com



- **Rollenkarten für die Übung „Ein-Schritt-nach-vorn“ (Material 2)**
- **Fragenkatalog für Lehrkräfte (Material 3)**

- 1 Vgl. Mai, Hanna: „Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus?“, in: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen. Düsseldorf 2016.
- 2 Vgl. Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin 2019; Fereidooni, Karim: Rassismuskritik und Widerstandsformen und Macht. Berlin in: Fereidooni Karim, El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden 2017.
- 3 Vgl. Fereidooni, Rassismuskritik.
- 4 Essed, Philomena: Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden, in: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg 1992, S. 375.
- 5 IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (Hrsg.): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Jahresbericht 2018. Wien 2018, S.12; IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (Hrsg.): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Jahresbericht 2019. Wien 2019, S. 12.
- 6 Ebd., S. 15.
- 7 Vgl. Riegel, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othring. Bielefeld 2016.
- 8 Vgl. z.B. Amnesty International: Opfer oder Verdächtige. Eine Frage der Hautfarbe. Diskriminierung im österreichischen Polizei- und Justizsystem, 2009. Online unter www.amnesty-polizei.de/d/wp-content/uploads/berichtpolizeiaustriadsch0409.pdf, 08.07.2020.
- 9 Weinhäupl, Heidi/Markom, Christa: „Afrika“ in österreichischen Schulbüchern: Geschichtslos und voller blutiger Kriege, in: Inou, Simon/Achaleke, Beatrice: Schwarze Menschen in Österreich. Afrika und AfrikanerInnen in der österreichischen Schul- und Hochschulbildung. Jahresbericht 2010. Wien 2010.
- 10 Ebd., S. 21.
- 11 Vgl. Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar: Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Hamburg–Berlin 2016.
- 12 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015. Online unter www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html.
- 133 Vgl. Forghani-Arani, Neda: Tacting macht Schulen stark – auch in Zeiten kultureller (Hoch)Spannungen, in: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Was Schulen stark macht: Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz 2016, S. 155–168; Forghani-Arani, Neda/Cerna, Lucie/Bannon, Meredith: The Lives of Teachers in diverse Classrooms. OECD Education Working Papers 198/2019. Online unter <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>.
- 14 Ladson-Billings, Gloria: „Yes, but how do we do it?“ Practicing culturally relevant pedagogy, in: Landsman, Julie/Lewis, Chance W. (Hrsg.): White teachers/diverse classrooms. Sterling 2006, S. 30.
- 15 Vgl. Ferguson, Ronald F.: Teachers’ perceptions and expectations and the Black-White Test Score Gap, in: Jencks, Christopher/Phillips, Meredith (Hrsg.): The Black-White Test Score Gap. Washington, DC 1998, S. 217–317; McKown, Clark/Weinstein, Rhona S.: Modeling the role of child ethnicity and gender in children’s differential response to teacher expectations, in: Journal of Applied Social Psychology 32(1)/2002, S. 159–184; Rist, Ray C.: The urban school: A factory for failure. A study of education in American society. Cambridge 1973; Rubie-Davies, Christine/Hattie, John/Hamilton, Richard: Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes, in: British Journal of Educational Psychology 76(3)/2006, S. 429–444; Stiefel, Leanna/Schwartz, Amy E./Ellen, Ingrid G.: Disentangling the racial test score gap: Probing the evidence in a large urban school district, in: Journal of Policy Analysis and Management 26/2007, S. 7–30; Van den Bergh, Linda/Denessen, Eddie/Hornstra, Lisette/Voeten, Marinus/Holland, Rob W.: The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement Gap, in: American Educational Research Journal 47/2010, S. 497–527; Weinstein, Carol S./Tomlinson-Clarke, Sandra/Curran Mary: Toward a conception of culturally responsive classroom management, in: Journal Teacher Education 55(1)/2004, S. 25–38.
- 16 Dovidio, John F./Gaertner, Samuel L.: On the nature of contemporary prejudice: The causes, consequences, and challenges of aversive racism, in: Eberhardt, Jennifer/Fiske, Susan T. (Hrsg.): Confronting racism: The problem and the response. Newbury Park, CA 1998, S. 3–32; Greenwald, Anthony G./Banaji, Mahzarin R./Rudman Laurie A./Farnham, Shelley D./Nosek, Brian A.: A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept, in: Psychological Review, 103(1)/2002, S. 3–25; Weinstein et al., Toward a conception.
- 17 Vgl. Forghani-Arani, Neda/Geppert, Corinna/Katschnig, Tamara: Wenn der Pygmalion-Effekt nicht greift ..., in: Zeitschrift für Bildungsforschung 5/2015, S. 21–26. Implizite, vorwiegend unbewusste Einstellungen wurden an Hand eines für das Forschungsprojekt entwickelten Impliziten Assoziationstests (IAT) nach Greenwald, McGhee und Schwartz (1998) erhoben. Für die allgemeine Version eines Selbsttests – nicht der spezifische Test aus dem Forschungsprojekt – siehe: <https://implicit.harvard.edu/implicit/austria/takeatest.html>.
- 18 McCaffry, Barbara: „Privilege“ Test, in: Women’s Studies Mailingliste WMST-L, 2002. Online unter <https://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/privilege1.html>, 06.07.2020.
- 19 Reher, Friederike/Walgenbach, Katharina: Zwischenresumee der Methodenkonferenz „Privilegientest“. Online unter www.portal-intersektionalitaet.de, 06.07.2020.; Garske, Pia: Vertiefender Diskussionsbeitrag im Rahmen der Methodenkonferenz „Privilegientest“ des Portals Intersektionalität, 2018. Online unter <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenkonferenzen/intersektionalitaet/2018/3-methodenkonferenz-privilegientest/>, 20.07.2020.
- 20 Vgl. DuVal, Patrick: Identität und Diversität im nationalen (Bildungs-)Kontext: Geschichtsunterricht in Frankreich und den Niederlanden – Beispiele/Gegenbeispiele für Österreich? Referat auf der Fachtagung: Diversitätskompetenz in Bildungseinrichtungen: Identitäten in der Migrationsgesellschaft. Salzburg 2014.
- 21 Nach Debus, Katharina: Ein-Schritt-nach-vorne. Online unter <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/intersektionalitaet/2012/privilegientest/>, 20.07.2020.



Arbeitsblatt: Privilegien und Benachteiligungen

Arbeitsaufgabe 1 Klebe deine Rollenkarte hier ein:

Arbeitsaufgabe 2 Stelle dir diesen Schüler/diese Schülerin genau vor. Schreibe 10–15 Stichwörter zu deiner fiktiven Person auf. Diese Fragen helfen dabei:

- Wie sieht ihr/sein Alltag aus?
- Was kann sie/er gut?
- Welche Probleme hat sie/er?
- Wie stellst du dir ihre/seine Vergangenheit vor?

Arbeitsaufgabe 3 Privilegien und Benachteiligung in unserer Gesellschaft:

- Warum kommen manche Menschen „voran“ bzw. „nicht voran“?
- Was hast du über die Lebensbedingungen von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft gelernt?
- Was sagt die Übung „Ein-Schritt-nach-vorne“ über unser Zusammenleben aus?
- Erkläre die Begriffe „Diskriminierung“ und „Privileg“!



Arbeitsblatt – Was hat das mit mir zu tun?

Arbeitsaufgabe 1 Entscheidet euch innerhalb eurer Gruppe für eine Rollenkarte. Schreibt die Rollenbeschreibung in die nachfolgende Box:

Arbeitsaufgabe 2 Welche Fragen müsste man stellen, damit eure Rolle bei der „Ein-Schritt-nach-vorne“-Übung ganz oder sehr weit nach vorne kommt? Findet mindestens sechs Fragen. Die folgenden Überlegungen könnten dabei helfen:

- Welche Stärken und Fähigkeiten hat diese Person? Was kann die Person besonders gut?
- Wo ist diese Person besonders erfolgreich?
- Auf welche Unterstützung und Hilfe kann sie sich verlassen?

#BlackLivesMatter

Wenn Menschen viel Benachteiligung in unserer Gesellschaft erfahren, kommt es manchmal zu Demonstrationen und politischen Bewegungen. Eine dieser Bewegungen ist die #BlackLivesMatter-Bewegung, die gegen Diskriminierung und Benachteiligung von Schwarzen Menschen in Österreich auftritt. Im Juni 2020 gab es dazu eine große Demonstration in Wien, bei der viele – nicht nur Schwarze – Menschen gegen Benachteiligung und unfaire Privilegien demonstrierten.

Arbeitsaufgabe 3 Stellt euch vor, die Schülerin/der Schüler eurer Rollenkarte war auch auf der #BlackLivesMatter-Demonstration. Warum ist sie/er zu dieser Demonstration gegangen?



Arbeitsblatt – Was hat das mit mir zu tun?

Arbeitsaufgabe 4 → Schau dir die folgenden Protestsprüche an. Alle diese Slogans konnte man auf Schildern bei der #BlackLivesMatter-Demonstration in Wien sehen. Welchen Slogan hatte die Schülerin/der Schüler eurer Rollenkarte auf ihrem/seinen Protestschild? Warum? Wähle einen Slogan aus oder schreibe einen eigenen auf ein Kartonschild und überlege, warum du an dieser Demonstration teilnehmen möchtest.

No lives matter until black lives matter

(Niemand zählt, so lange Schwarze Menschen nicht zählen)

I am not black but I hear you

(Ich bin nicht Schwarz, aber ich höre deine Stimme/ich nehme dich wahr)

I am not black but I see you

(Ich bin nicht Schwarz, aber ich sehe dich/ich erkenne deine Situation)

Dark skin is not a crime

(Eine dunkle Hautfarbe ist kein Verbrechen)

Love black people like you love black music

(Liebt Schwarze Menschen genauso, wie ihr Schwarze Musik liebt)

I am not black but I feel you

(Ich bin nicht Schwarz, aber ich verstehe dich)

Pro-black is not anti-white

(Pro-Schwarz heißt nicht Anti-Weiß)

Rassismus ist auch hier ein Problem

Wir sind auch Wien

Silence is violence

(Schweigen ist Gewalt)

Keiner dieser Slogans, sondern:

End white privilege

(Beendet weiße Privilegien)

Arbeitsaufgabe 5 Nächste Woche findet in Wien wieder eine Demonstration gegen Diskriminierung und Benachteiligung von Minderheiten statt. Welche Motivation hast du, um dort hinzugehen? Welchen Slogan würdest du auf dein Schild schreiben? Warum?



© istockphoto / FatCamera

Für den Unterricht

Visionen – Vielfalt – Verständnis

Vorstellungen des afrikanischen Kontinents zwischen Fremd- und Selbstdarstellung



ZIELGRUPPE Sekundarstufe I: ab der 7. Schulstufe, 3. Klasse AHS/NMS/HS



LEHRPLANBEZUG Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten (3. Klasse)



DAUER 2–3 Unterrichtseinheiten



METHODISCH-DIDAKTISCHE EINFÜHRUNG

Der Unterrichtsentwurf kann als Teil des Moduls 8 der 3. Klasse Unterstufe („Identitäten“) zum Einsatz kommen.

In diesem Modul sollen die SchülerInnen die Prozesse und Mechanismen, die hinter der Konstruktion von Identitäten stehen, nachvollziehen und kritisch beurteilen lernen. Eine Beschäftigung mit und eine Unterscheidung von Selbst- und Fremddarstellungen ist dabei für eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive und den eigenen Vorstellungsinhalten unerlässlich. Das Unterrichtsbeispiel folgt einem dekonstruktivistischen Ansatz und zielt darauf ab, den SchülerInnen ihre alltäglichen Vorstellungen von Afrika bewusst zu machen, sie dazu anzuregen, diese zu hinterfragen und die Konstruktionsprozesse, die dahinter stehen, nachzuvollziehen. Dazu sollen die SchülerInnen die Konzepte „Selbstbild“ und „Fremdbild“ als Teil solcher Prozesse verstehen, Multiperspektivität anerkennen und ihre Vorstellungsinhalte anhand dieser Kategorien reflektieren lernen. Im Sinne der **politischen Sachkompetenz** wird damit ein Beitrag zur Vertiefung der Basiskonzepte „Perspektive“ und „Konstruktivität“¹ geleistet.

Eigene
Vorstellungen
kritisch
hinterfragen

Fremdbilder
in Medien
erkennen

Im Zuge der Dekonstruktion sollen die SchülerInnen aber auch mit einigen Kritikpunkten an der europäischen medialen Berichterstattung über den afrikanischen Kontinent vertraut gemacht werden, um ihnen die Dominanz von Fremddarstellungen und die Prävalenz stereotyper Narrative bewusst zu machen. Mithilfe des erworbenen Wissens über Selbst- und Fremdbilder sollen die SchülerInnen mediale **Darstellungen und Urteile analysieren und bewerten** können.

Das Ziel des Unterrichtsbeispiels ist weniger eine inhaltliche Auseinandersetzung mit oder der Erwerb von Wissen um den afrikanischen Kontinent, als vielmehr der Anstoß

Reflexion
anregen und
Methoden- und
Urteilskompe-
tenz stärken

eines generellen Reflexionsprozesses über eigene Urteile und Vorstellungen sowie die Einsicht in deren Zustandekommen. Eine Beschäftigung mit dem eigenen und dem medial vermittelten „Afrikabild“ ermöglicht im Sinne des exemplarischen Lernens die Aneignung und Vertiefung der oben genannten Basiskonzepte. Die SchülerInnen sollen aber am Ende der Unterrichtssequenz dazu angehalten werden, die gewonnenen Einsichten und erworbenen Kenntnisse abstrahierend auf andere Vorstellungsinhalte, Urteile und Darstellungen anzuwenden. Das Unterrichtsbeispiel trägt damit zur Ausbildung und Vertiefung der **politischen Methodenkompetenz** sowie der **politischen Urteilskompetenz** bei.

Einbettung in
den Lehrplan –
historische
Entwicklungsmuster
verdeutlichen

Es bietet sich in hohem Maße an, dieses Unterrichtsbeispiel im Anschluss an das Thema „Kolonialismus und Imperialismus definieren sowie die Auswirkungen auf die Gegenwart diskutieren“ im „Modul 2 (Historische Bildung): Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ der 3. Klasse zu behandeln. Im Sinne der historischen Orientierungskompetenz empfiehlt es sich, die SchülerInnen daran heranzuführen, wie sich bestimmte Narrative und Stereotype, die in gegenwärtigen Darstellungen zu finden sind, entwickelt haben. Dadurch wird den SchülerInnen bewusst gemacht, wie historische Entwicklungen bestimmte Denkmuster und Perspektiven bis heute prägen und wie sich diese in alltäglichen Vorstellungen und medialen Darstellungen niederschlagen.



ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

- Welches Bild haben SchülerInnen vom afrikanischen Kontinent, und wie ist die Konstruktion dieses Bildes erfolgt?
- Welche stereotypen Narrative finden sich häufig in der medialen Berichterstattung, und in welchem Verhältnis stehen dabei Selbst- und Fremddarstellungen?
- Wie lassen sich anhand der Kombination von Fremd- und Selbstdarstellungen reflektiertere Vorstellungen im Alltag entwickeln?



INHALTLICHE HINFÜHRUNG ZUM THEMA

Eindimen-
sionales
Afrikabild
aufbrechen

In der europäischen medialen Berichterstattung über den afrikanischen Kontinent zeigt sich laut dem Kommunikationswissenschaftler Martin Sturmer eine „Dominanz der sogenannten ‚K-Themen‘ mit den Ereignisvalenzen Kriege, Krisen, Katastrophen, Krankheit, Korruption und Kriminalität“.² Selbst wenn der Fokus nicht auf negativen Aspekten liegt, beklagen gerade afrikanische AutorInnen und JournalistInnen wie Patrick Gathara³ oder Chimamanda Ngozi Adichie⁴ häufig, dass sämtliche afrikanische Staaten unter dem Begriff „Afrika“ zusammengefasst und damit unter einem einzigen Narrativ subsumiert werden. Unabhängig davon, ob Afrika als hoffnungsloser oder aufstrebender Kontinent gezeichnet wird, bleiben solche Darstellungen unweigerlich oberflächlich und undifferenziert. Besonders pointiert hat der kenianische Schriftsteller Binyavanga Wainaina das europäische „Afrikabild“ in seinem satirischen Text „How to Write About Africa“ auf den Punkt gebracht:

„Behandle Afrika in deinem Text, als wäre es ein einziges Land. Es ist heiß und staubig mit sanft ansteigenden Grasländern und riesigen Tierherden und großen, dünnen, hungernden Menschen. Oder es ist heiß und dunstig mit sehr kleinen Menschen, die Primaten essen. Halte dich nicht mit genauen Beschreibungen auf. Afrika ist groß: 54 Länder, 900 Millionen Menschen, die zu sehr mit Hungern, Sterben, Kriegführen und Emigrieren beschäftigt sind, um dein Buch zu lesen. Der Kontinent ist voll von Wüsten, Dschungel, Hochland, Savannen und vielen anderen Dingen, aber deinem Leser ist das alles egal, also bleibe in deinen Beschreibungen romantisch, atmosphärisch und ungenau.“⁵

Koloniale
Sichtweisen
wirken weiter

Wie vielfältig die Lebensumstände und die Gegebenheiten auf dem afrikanischen Kontinent abseits gängiger Stereotype und irreführender Vereinheitlichungen tatsächlich sind, hat Anke Oxenfarth mittels ausgewählter Statistiken und Vergleiche veranschaulicht.⁶ Einige dieser Zahlen finden sich auch im Unterrichtsbeispiel wieder. Sucht man in weiterer Folge nach den Ursachen für den Rückgriff auf die immergleichen Narrative, so kommt man nicht umhin, neben einem geringen Wissensstand in Hinblick auf afrikanische Staaten⁷ auch eine Dominanz von Fremdbildern in der Berichterstattung festzustellen. Der Sozialwissenschaftler Rainer Gries hat aufgezeigt, wie auch noch das heutige „Afrikabild“ weitgehend von kolonialistischen, paternalistischen Stereotypen beeinflusst⁸ wird und dass dies hauptsächlich auf die fehlende Rezeption einer Gegenstimme, also von Selbstdarstellungen, zurückgeführt werden kann.⁸

Neue Medien-
projekte gegen
die eurozentris-
tische Bericht-
erstattung

Sturmer kritisiert außerdem die mangelnde Bereitschaft der Medien, statt auf einige wenige deutschsprachige KorrespondentInnen auf afrikanische JournalistInnen zurückzugreifen, die vor Ort recherchieren und mit den regionalen Gegebenheiten vertraut sind. Das Netzwerk *afrika.info* wurde von ihm als Reaktion darauf gegründet und besteht aus 150 afrikanischen KorrespondentInnen, die vom gesamten Kontinent berichten.⁹ Daneben soll noch auf das 1998 gegründete Magazin *Africa Positive* hingewiesen werden, welches sich dezidiert als „Gegenpol zu der einseitigen, überwiegend negativen Berichterstattung über afrikanische Länder“¹⁰ versteht. Beruhend auf deutsch-afrikanischer Kooperation macht das Magazin in besonderem Maße deutlich, wie Selbst- und Fremddarstellungen einander ergänzen und zu einer umfassenderen und differenzierteren Wahrnehmung Afrikas beitragen können. Es ist also aktuell weniger das Fehlen von Selbstdarstellungen als deren mangelnde Rezeption und das fehlende Bewusstsein für die Dominanz von Fremdbildern, die dazu führen, dass stereotype Vorstellungen laufend reproduziert werden. Das Unterrichtsbeispiel bemüht sich darum, das zu verdeutlichen.



UNTERRICHTSABLAUF

Schritt 1: Aktivierung von Vorwissen und Assoziationen

Vorstellungen
wertfrei
sammeln ...

Zunächst werden die SchülerInnen aufgefordert, stichwortartig zu notieren, welche Vorstellungen sie mit dem Begriff „Afrika“ assoziieren (**Arbeitsaufgabe 1**). Die Form der Brille wurde bewusst ausgewählt, um später eine Analogie zwischen unseren Konzepten und unserer Perspektive, die unsere Weltwahrnehmung auf kognitiver Ebene präfigurieren, und einer Brille, die auf physischer Ebene denselben Effekt erzielt, herstellen zu können. Sollten gängige Stereotype vorkommen, sollten sie an dieser Stelle noch nicht als solche bezeichnet werden, da sonst den SchülerInnen die Möglichkeit genommen wird, ihre Perspektive eigenständig zu reflektieren.

Bei der Erprobung des Unterrichtsbeispiels in verschiedenen Klassen hat sich gezeigt, dass in der Tat häufig Landschaft und Tierwelt als positive Assoziationen und die von Sturmer aufgelisteten „K-Themen“ als negative Vorstellungen genannt werden. Es empfiehlt sich außerdem, die zunächst in einer Einzelarbeit notierten Begriffe anschließend im Plenum zu sammeln und an der Tafel zu notieren, um später darauf zurückgreifen zu können.

Schritt 2: Sichtbarmachen des Konstruktionsprozesses

In einem nächsten Schritt sollen die SchülerInnen nachdenken, aus welchen Informationsquellen sich ihre Vorstellungen über den afrikanischen Kontinent speisen, und diese nach ihrer Relevanz gewichtet in eine Liste eintragen (**Arbeitsaufgabe 2**). Lehrpersonen sollten gezielt danach fragen, ob sich die SchülerInnen schon einmal Gedanken darüber gemacht haben, woher sie ihre mentalen Bilder von „Afrika“ haben. Dies dient dazu, sie die Selbstverständlichkeit, mit der die eigene Perspektive oftmals als allgemeingültig angenommen wird, hinterfragen zu lassen und einen Reflexionsprozess über den Konstruktionscharakter aller Vorstellungen und Konzepte in Gang zu setzen.

... und ihre
Grundlagen
hinterfragen

Der darauffolgende „Selbsttest“ (**Arbeitsaufgabe 3**) soll den SchülerInnen bewusst machen, von welchen Themen sie viel mitbekommen, aber ihnen vor allem auch verdeutlichen, welche Aspekte in ihren Konstruktionsprozess bisher kaum eingeflossen sind. Die Ergebnisse des Selbsttests sollen die SchülerInnen anschließend mit einem/ einer PartnerIn vergleichen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen bezüglich der Resultate des Selbsttests offen sind und keine bestimmten Erwartungen mitbringen. Es hat sich gezeigt, dass sich die Vorstellungen von SchülerInnen, die primär Printmedien, das Fernsehen und Aufrufe von Spendenorganisationen als Informationsquellen angegeben haben, oftmals stärker auf „Kriege, Konflikte und Aufstände“, „Krankheiten“ und „Armut“ konzentrieren, während die SchülerInnen, die Soziale Medien als Hauptquelle benannt haben, oft auch Wissen und Eindrücke über unüblichere Themen wie Musik oder bestimmte Speisen mitbringen.

Quellen und
Bilder in
Verbindung
setzen

LehrerInnen sollten nicht vorab versuchen, die Ergebnisse des Selbsttests in Richtung gängiger Stereotype zu lenken, da sich aus den unterschiedlichen Antworten spannende Diskussionen ergeben. Gerade möglichst unvorhergesehene Resultate eröffnen Lehrpersonen die Möglichkeit, den SchülerInnen den Zusammenhang zwischen einer Perspektive und den Quellen, die herangezogen werden, zu verdeutlichen. Deshalb ist es auch an dieser Stelle sinnvoll, einzelne SchülerInnen im Plenum um Rückmeldungen zu bitten.

Schritt 3: Problematisierung des „Afrikabildes“

Auf das Abstecken der eigenen Perspektive folgt nun in Schritt 3 ein Hinterfragen derselben. Kurze Inputtexte (Infobox: Meinen wir eigentlich „Afrika“, wenn wir „Afrika“ sagen?) sollen den SchülerInnen dabei nicht als Basis für eine umfassende Rekonstruktion des eigenen „Afrikabildes“ dienen, sondern sie in erster Linie dazu ermutigen, ihre bisherige Wahrnehmung zu problematisieren. Die Texte sollen gemeinsam in der Klasse gelesen und besprochen werden. **Arbeitsaufgabe 4** zur „stummen Landkarte“ soll die SchülerInnen dabei bereits auf das Zitat in der nächsten Aufgabe vorbereiten. Für Lehrpersonen bietet es sich an, die SchülerInnen ihren Wissensstand in Bezug

Vorstellungen
problematisieren

Wissens-
vergleich
Europa – Afrika

auf Afrika mit jenem über Europa vergleichen zu lassen, indem diese beispielsweise gefragt werden, wie viele europäische Staaten sie benennen und zuordnen können, was sie über die Europäische Union wissen oder ob sie ähnliche Vergleiche wie in der Infobox auch zwischen ausgewählten europäischen Staaten anstellen könnten. Auch hier sollten Lehrpersonen für sämtliche Ergebnisse offen sein und diese als Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion nützen.

Textarbeit: Kritik
am europäischen
Afrikabild

Den Abschluss dieses Abschnittes bilden zwei Zitate (**Arbeitsaufgabe 5**), die von den SchülerInnen zunächst alleine gelesen und auf ihre Kernaussagen hin untersucht werden sollen. Die Ergebnisse dieser Einzelarbeit sollen anschließend im Plenum verglichen und besprochen werden. Das erste Zitat bezieht sich auf die europäische mediale Berichterstattung über Afrika. LehrerInnen können nun auf die Erfahrungen, die die SchülerInnen im letzten Arbeitsschritt mit der „stummen Karte“ gemacht haben, zurückgreifen und sie dazu auffordern, zu bewerten, ob sich die Einschätzung Martin Sturmers mit ihren subjektiven Erfahrungen deckt.

Zitate als
Anregung

Das zweite Zitat der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie kritisiert hingegen gängige Stereotype, die in Fremdbildern über Afrika häufig zu finden sind. Sollten LehrerInnen die Begriffe des Brainstormings im ersten Schritt der Unterrichtssequenz an der Tafel gesammelt haben, können die SchülerInnen nun feststellen, wie sich die anfänglichen Assoziationen mit den Bildern decken, die die Autorin anspricht. Gerade wenn sich viele Gemeinsamkeiten feststellen lassen, fällt die Überleitung zu Fremdbildern besonders leicht.

Schritt 4: Erarbeitung der Kategorien „Fremdbild“ und „Selbstbild“

Einzel- und
Gruppenarbeit

Die SchülerInnen werden in diesem Arbeitsschritt (**Arbeitsaufgabe 6**) mit dem Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbildern vertraut gemacht. Die Definitionskästchen sollen dabei von den SchülerInnen zunächst leise gelesen und anschließend gemeinsam besprochen werden, damit die SchülerInnen die Möglichkeit haben, Fragen zu äußern oder Unklarheiten zu formulieren. Auch durch gezielte Nachfragen kann die Lehrperson sicherstellen, dass die Inhalte verstanden und verarbeitet werden.

Heraus-
forderungen
erkennen

Zunächst wird eine kurze Definition von Fremdbildern gegeben und die Dominanz von Fremddarstellungen in der medialen Berichterstattung angesprochen („Afrika‘ – ein Fremdbild“). Um den SchülerInnen die Schwierigkeiten zu verdeutlichen, die deutschsprachige KorrespondentInnen auf dem afrikanischen Kontinent zu bewältigen haben, werden nun Paare gebildet („Probier es aus!“). Die Lehrperson stellt den SchülerInnen einige Fragen, für deren Beantwortung sie je 30 Sekunden Zeit haben. Eine Person beantwortet alle Fragen für das Land Österreich und die andere für ein europäisches Urlaubs- oder Nachbarland ihrer Wahl. Ziel ist es, dem/der PartnerIn eine möglichst umfassende Darstellung zu geben.

Mögliche Fragen:

- Welche Bands, MusikerInnen und Festivals gibt es in deinem Land?
- In welche Regionen, Bundesländer oder Bundesstaaten gliedert sich das Land und welche geografischen Merkmale weist es auf?
- Wie ist das Schulsystem in dem Land aufgebaut?

Diskussion im Plenum

Die SchülerInnen sollen anschließend im Plenum dazu befragt werden, welche Darstellung einfacher war und warum. Meist antworten die SchülerInnen klar, dass ihnen zu Österreich mehr eingefallen ist/wäre. Lehrpersonen sollten dies aufgreifen und die SchülerInnen in weiterer Folge dazu befragen, welche Vorteile es mit sich bringen könnte, in der medialen Berichterstattung über den afrikanischen Kontinent vermehrt auf afrikanische JournalistInnen zurückzugreifen. Dies bildet die Überleitung zu den „Selbstbildern“ („+ Selbstbilder“).

Stereotype Darstellungen ausfindig machen

Für LehrerInnen empfiehlt es sich, den SchülerInnen hier ausgewählte Beispiele solcher Selbstdarstellungen zu zeigen. Exemplarisch könnte zum Beispiel das Inhaltsverzeichnis einer *Africa Positive*-Ausgabe herangezogen und auf die Themenwahl hin untersucht werden. Die SchülerInnen sollen aber auch mit dem Arbeitsschritt „Das sehen wir uns genauer an!“ dazu aufgefordert werden, Fremddarstellungen in Medien auf Stereotype und irreführende Verallgemeinerungen hin zu untersuchen. Wenn die technischen und räumlichen Ressourcen vorhanden sind, bietet sich für diese Aufgabe eine Gruppenarbeit an.

Schritt 5: Abstraktion und Transfer

Abschließend sollen die SchülerInnen dazu ermutigt werden, das Erlernte zu abstrahieren und das Basiskonzept „Perspektive“ als eine komplexe Konstruktionsleistung zu verstehen, die sich im Wechselspiel von Fremd- und Selbstdarstellungen mit unterschiedlichen Gewichtungen ergibt. Das Kästchen „Fremdbild ↔ Selbstbild“ soll gemeinsam gelesen und die Fragen im Plenum besprochen werden. Es lohnt sich dabei, die SchülerInnen dazu anzuregen, weitere Fremdbilder oder auch stereotype Vorstellungen von anderen Kontinenten oder Ländern zu nennen und diese gemeinsam zu besprechen. Umgekehrt können auch Fremddarstellungen von Österreich oder Europa wichtige Denkanstöße geben und zu einer Reflexion einladen. Als Beispiel könnten ausgewählte Szenen aus dem Film *The Sound of Music* oder *Das Fest des Huhnes* dienen, die SchülerInnen anschließend mit ihren eigenen Vorstellungen von Österreich vergleichen sollen (der Kasten „Fremd- und Selbstbild im Film“ sollte erst am Schluss des Unterrichtsbeispiels gelesen werden).

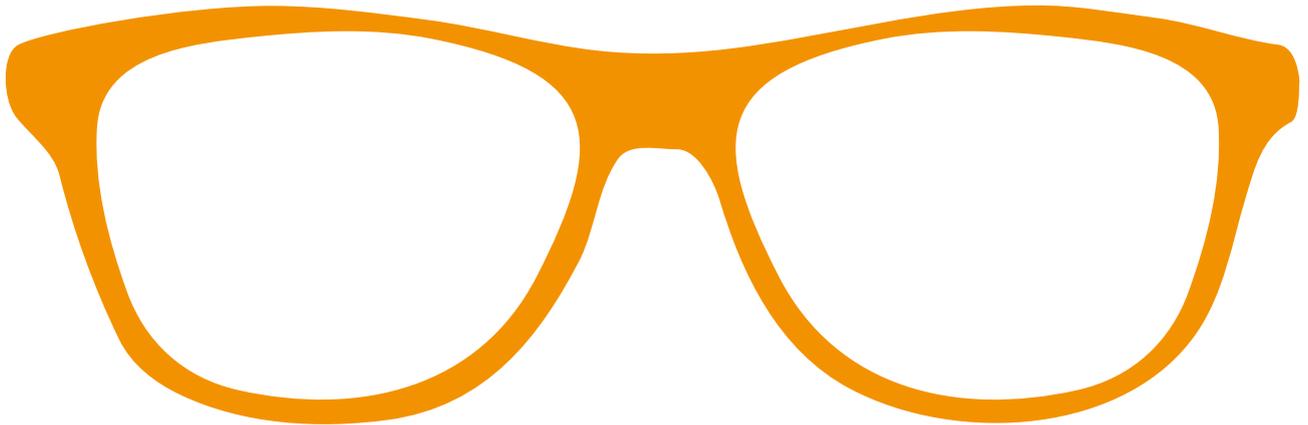
1 Vgl. www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850
 2 Sturmer, Martin: Afrika! Plädoyer für eine differenzierte Berichterstattung. Köln: Halem 2017, S. 30.
 3 Vgl. Gathara, Patrick: If western journalists get Africa wrong, who gets it right?, in: The Guardian (24.01.2014). Online unter www.theguardian.com/world/2014/jan/24/africa-media-who-gets-right (30.06.2020).
 4 Vgl. Adichie, Chimamanda Ngozi: The danger of a single story, in: TEDGlobal 2009. Online unter www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript (30.06.2020).
 5 oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation (Hrsg.): Afrika. Kaleidoskop der Möglichkeiten. München: oekom 2015, S. 14. Im

Original: Wainaina, Binyavanga: How to Write About Africa. In: Granta 92/2005. Online unter <https://granta.com/how-to-write-about-africa/> (30.06.2020).
 6 Vgl. Oxenfarth, Anke: Steckbrief Afrika, in: oekom e.V., Afrika, S. 13.
 7 Gučanin, Jelena: Afrika-Bild der Medien: „Katastrophen lassen sich besser verkaufen“ in: Der Standard (05.05.2013). Online unter www.derstandard.at/story/1363710058612/afrika-bild-der-medien-katastrophen-lassen-sich-besser-verkaufen (30.06.2020).
 8 Vgl. Gries, Rainer: Den kolonialen Blick überwinden: „Afrikabilder“ und „Afrikapolitik“, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 43–45/2018, S. 40–45.
 9 <https://afrika.info/profil/> (30.06.2020).
 10 www.africa-positive.de/ueber-das-magazin/ (30.06.2020).



ARBEITSAUFGABE 1

Welche Vorstellungen und Begriffe verbindest du mit „Afrika“?
Schreibe alles, was dir einfällt, in diese Brille!



ARBEITSAUFGABE 2

Überleg nun, woher du deine Informationen und Bilder von Afrika hast, und trage deine Quellen in die Liste ein! Ganz oben soll die Informationsquelle stehen, die deine Vorstellungen von Afrika am meisten beeinflusst hat. Rechts findest du einige Vorschläge, du kannst die Liste aber auch gerne selbst ergänzen!

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

Zeitungen und Zeitschriften

Gespräche mit Freunden und Familie

Unterricht

Radio und TV

Recherche im Internet,
Sachbüchern, etc.

Schilderungen und Berichte von
Menschen aus Afrika

Videos in Sozialen Medien

Reisen

Aufrufe von
Spendenorganisationen



Mache den Selbsttest! Kreuze an, was in deinem Fall zutrifft!

Ich habe in den letzten Wochen etwas über _____ in Afrika gelesen/gehört.

	<i>Ja, viel!</i>	<i>Eher wenig</i>	<i>Nein, nichts!</i>		<i>Ja, viel!</i>	<i>Eher wenig</i>	<i>Nein, nichts!</i>
Musik, Konzerte und Bands				Küche und Essen			
Kriege, Konflikte und Aufstände				Armut			
Sport				Wirtschaft und Handel			
Krankheiten				Natur- und Reiseberichte			
Naturkatastrophen und Hungersnöte				Literatur, Theater, Film und Kunst			
Technologien, Start-ups und Innovationen				Wissenschaft und Forschung			

- **Vergleiche mit deiner Sitznachbarin / deinem Sitznachbarn: Von welchen Themen habt ihr beide viel mitbekommen? Von welchen eher wenig?**
- **Fallen euch noch andere Aspekte ein, über die ihr viel oder wenig mitbekommen habt?**
- **Diskutiert, warum manche Themen häufiger vorkommen als andere!**

MEINEN WIR EIGENTLICH „AFRIKA“, WENN WIR „AFRIKA“ SAGEN?

Wenn wir in Europa über den afrikanischen Kontinent sprechen, dann tun wir das oft, als ob wir über ein einziges Land, z.B. Österreich, sprechen würden. Afrika setzt sich aber aus 54 geografisch, kulturell, sprachlich, historisch, wirtschaftlich und religiös vielfältigen Ländern zusammen, die sich zum Teil stark voneinander unterscheiden.

Wusstest du, dass ...

... 2015 in Gabun 86% der Menschen in Städten lebten, in Burundi aber nur rund 10%?

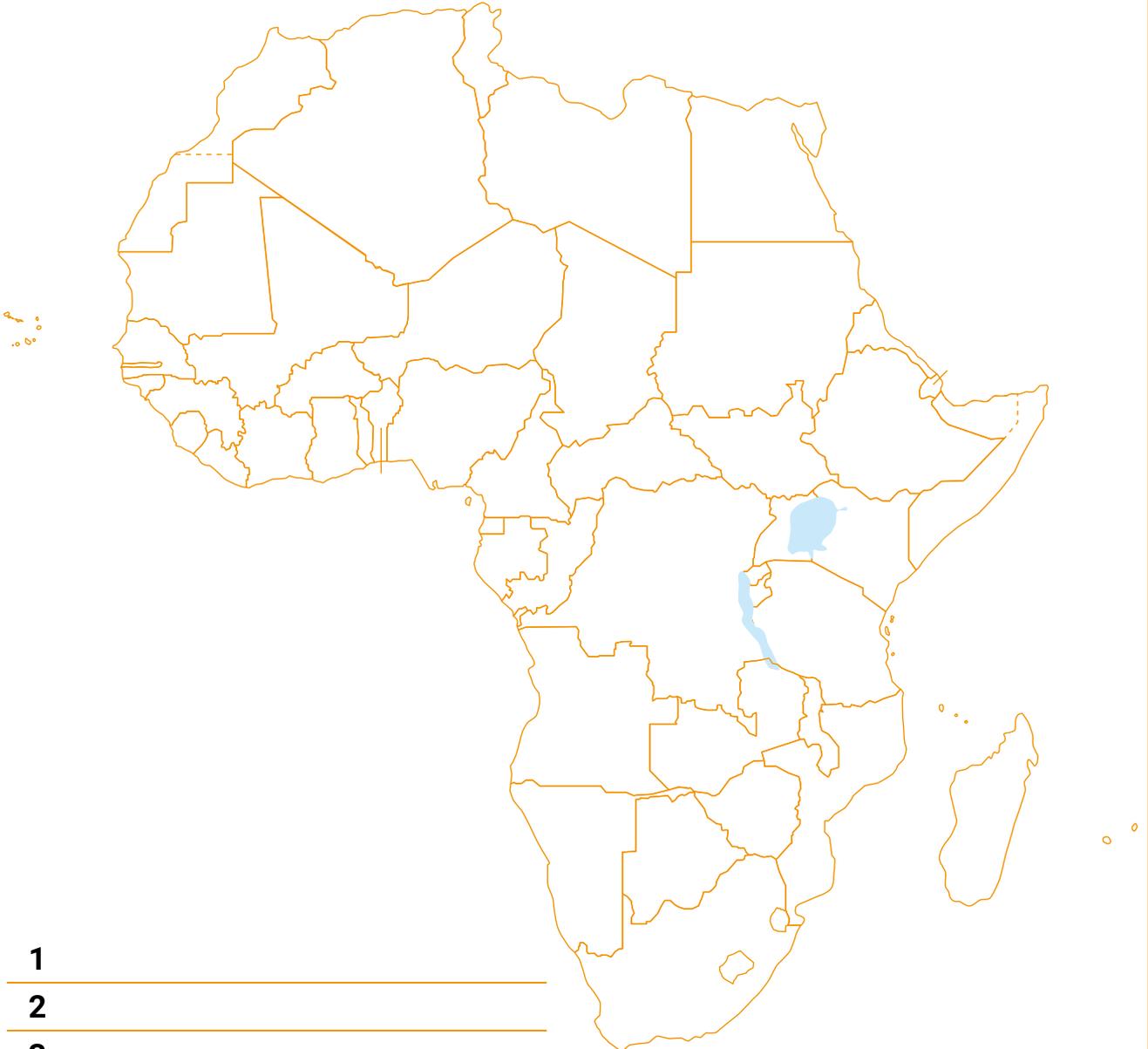
... allein in Nigeria über 280 Sprachen gesprochen werden (und auf dem ganzen Kontinent über 2.000)?

... das Pro-Kopf-Einkommen in Botswana 2019 bei umgerechnet rund \$ 7.860 lag, während es im Südsudan nur rund \$ 275 betrug?

Eben weil „Afrika“ aus verschiedenen Staaten besteht, wurde 2002 die Afrikanische Union gegründet. Wie die Europäische Union hat auch sie sich zum Ziel gesetzt, Wohlstand, Frieden und Zusammenhalt zu fördern.



Versuche, zehn afrikanische Länder zu benennen und auf der Karte zu markieren!



- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____



Lies die folgenden zwei Einschätzungen des Kommunikationswissenschaftlers Martin Sturmer und der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie! Analysiere, welche Art von Darstellung in welchem Zitat kritisiert wird!

Es gibt die Schwierigkeit, dass das österreichische Leserpublikum oft schon mit afrikanischen Ländernamen nichts anfangen kann. Wenn Sie jemanden fragen, wo Dschibuti liegt, wird Ihnen das kaum jemand beantworten können. Der Bildungsstand in puncto Afrika ist sehr niedrig. In den Medien ist diese Vereinheitlichung vor allem dann störend, wenn es um regionale Ereignisse geht. Statt einer „Hungersnot in Somalia“ wird schnell von einer „Hungerkatastrophe in Afrika“ geschrieben. Bei einer Finanzkrise in Griechenland schreibt aber auch nicht jeder gleich „Finanzkrise in Europa“.

(Martin Sturmer, *Der Standard*, 05.05.2013)

Wäre ich nicht in Nigeria aufgewachsen, und alles, was ich über Afrika wüsste, stammte aus den gängigen Darstellungen, dann würde auch ich denken, Afrika sei ein Ort wunderschöner Landschaften, wunderschöner Tiere und unergründlicher Menschen, die sinnlose Kriege führen, an Armut und AIDS sterben, unfähig sind, für sich selbst zu sprechen, und die darauf warten, von einem freundlichen, weißen Ausländer gerettet zu werden.

(Chimamanda Ngozi Adichie, *TEDGlobal* 2009)

FREMD- UND SELBSTBILD IM FILM

***The Sound of Music* (USA 1965, Regie: Robert Wise)**

The Sound of Music schildert das Schicksal der singenden österreichischen Familie Trapp, die sich, als GegnerInnen der Nazis, zur Flucht entschließt und in die Vereinigten Staaten entkommt. Bis es 1972 durch *Der Pate* abgelöst wurde, war das Musical in den USA der erfolgreichste Film aller Zeiten, in Österreich kennen ihn jedoch nur wenige. Der Journalist Klaus Nüchtern nennt ihn „das Symptom einer transatlantischen Verfehlung: Millionen von US-Amerikanern wissen nur dank des Films, dass es in Austria keine Kängurus gibt, aber die Österreicher haben keinen Schimmer, wovon da die Rede ist“. *The Sound of Music* ist damit ein eindrückliches Beispiel eines Fremdbilds von Österreich, das mit der „Realität“ oft nur wenig zu tun hat.

***Das Fest des Huhnes* (Ö 1992, Regie: Walter Wippersberg)**

Die „Mockumentary“ bedient sich der Stils ethnografischer Dokumentationen „fremder Völker“, um die Voreingenommenheit Österreichs (bzw. Europas) in Bezug auf das „Andere“ bloßzustellen. In der fiktiven Dokumentation besucht ein Filmteam aus Afrika Oberösterreich, um über die scheuen Eingeborenen und deren seltsame Sitten und befremdliche Folklore zu berichten. Damit wird ein Licht auf die verkürzenden Stereotypen geworfen, die das Afrikabild dominieren, und gleichzeitig durch die – vorgebliche – Umkehr der Rollen verdeutlicht, wie ein durch fehlendes Wissen und mangelndes Interesse geprägter Blick der Komplexität von vielseitigen Gesellschaften nicht gerecht wird.

Quelle: www.filmhaus.at/film/the-sound-of-music/



Fremdbild und Selbstbild

„Afrika“ – ein Fremdbild?

Oft wird kritisiert, dass in Europa fast ausschließlich von EuropäerInnen über Afrika berichtet wird. Die Vorstellungen von Afrika bauen großteils auf Fremdbildern, also auf Darstellungen „von außen“, auf.

Afrikanische JournalistInnen kommen in deutschsprachigen Zeitungen beispielsweise nur sehr selten zu Wort, obwohl sie meist näher am Geschehen sind und oft auch mehr Hintergrundwissen mitbringen.

Probier es aus!

→ Eure Lehrerin / euer Lehrer wird euch nun ein paar Fragen stellen. Arbeitet zu zweit zusammen! Eine Person beantwortet alle Fragen für Österreich, die andere für ein Land, in dem er/sie schon einmal Urlaub gemacht hat.

→ Konntet ihr alle Fragen beantworten? Welche der beiden Darstellungen ist vollständiger?

Das sehen wir uns genauer an!

Sucht im Internet nach Artikeln, die kürzlich über afrikanische Länder erschienen sind! Untersucht sie anhand folgender Kriterien:

- Werden unterschiedliche oder überwiegend dieselben Themen aufgegriffen?
- Wird, wo es nötig ist, zwischen „Afrika“ als Kontinent und einzelnen Staaten unterschieden?
- Werden gängige Klischees bedient oder bemühen sich die VerfasserInnen um eine ausgewogene Darstellung?

+ Selbstbilder

Es lohnt sich, unsere Bilder von „Afrika“ hin und wieder mit Schilderungen und Berichten von Menschen aus Afrika, also mit Darstellungen „von innen“, zu vergleichen.

Solche Selbstbilder kannst du in Zeitschriften (z.B. *Africa Positive*), auf Nachrichtenplattformen (z.B. *afrika.info*), in Blogs, in afrikanischen Filmen, via Social Media usw. finden.

Fremdbild ↔ Selbstbild

Fremdbilder und Selbstbilder müssen aber gar nicht immer im Widerspruch zueinander stehen, sondern können sich auch ergänzen!

Im besten Fall können Fremdbilder dazu anregen, über die eigenen Selbstbilder nachzudenken.

→ Hast du schon einmal einen Film aus einem anderen Land gesehen, in dem Österreich dargestellt wird?

Umgekehrt kann der Vergleich mit anderen Selbstbildern dabei helfen, Vorurteile abzubauen und klischeehafte Vorstellungen zu korrigieren.

→ Fallen dir noch andere Beispiele für Fremdbilder im Alltag ein?

Frauen, Frieden und Sicherheit

UN-Aktivitäten und Friedensprozesse



ZIELGRUPPE Sekundarstufe I: ab der 7. Schulstufe



LEHRPLANBEZUG

Sekundarstufe I, 3. Klasse, Modul 4 (Historisch-politische Bildung):

Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel

Sekundarstufe II (Handelsakademien), Cluster „Gesellschaft und Kultur“:

4. Jahrgang, 7. Semester



DAUER 2 Unterrichtseinheiten



METHODISCH-DIDAKTISCHE EINFÜHRUNG

Das Modul 4 der dritten Klasse (Sekundarstufe I) soll unter anderem „historische Friedenslösungen analysieren und vergleichen sowie im Hinblick auf gegenwärtige politische Konflikte beurteilen; Entwicklung und Bedeutung des humanitären Völkerrechtes beschreiben“. Insgesamt finden sich in den Lehrplänen sowohl für Sekundarstufe I als auch II nur wenige direkte Bezüge zu Friedenskonzepten bzw. der Themenstellung „Frieden und Krieg (bzw. Gewalt)“ allgemein.¹ Über die breite Verankerung von Grund- und Menschenrechten sowie Demokratie als Teilbereiche der Lehrpläne kann jedoch ein flexibler Einstieg in die Thematik gefunden werden, wenn man – so wie in diesem Unterrichtsbeispiel – ein breites, **positives Friedensverständnis** zugrunde legt, das über die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt hinausgeht und auch die Qualität des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des politischen Systems sowie die Achtung von Menschenrechten als Definitionsmerkmale von friedlichen Gesellschaften betrachtet.

Das Thema

Frieden im

Lehrplan

Bei dem Gedanken an „Afrika“ hat jede/r von uns Bilder im Kopf: Häufig sind es negative Bilder von Krieg, Hunger, Kinderarbeit, Flucht. Im Gegensatz dazu ist auch der „Sehnsuchtsort“ Afrika weit verbreitet, wie er über Filme oder Utopien von „unbegrenzten Möglichkeiten“ konstruiert wird. Doch die allermeisten von uns waren noch nie in einem der 54 afrikanischen Länder und kennen außer einigen Filmen, Büchern oder Schlagzeilen wenig von der Realität in diesen vielfältigen Gesellschaften. Stereotype und europabezogene Afrikabilder dominieren in unseren Köpfen, Bildungssystemen und Medien. Sie sind häufig negativ, kolonial, rassistisch geprägt.²

Stereotype

Afrikabilder

dominieren

In diesem Unterrichtsbeispiel setzen sich die Jugendlichen mit **drei afrikanischen Friedensprozessen** auseinander, die enge Verknüpfungen mit völkerrechtlichen Instrumenten sowie dem Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit aufweisen. Darüber

Friedens-
konzepte
hinterfragen
und Handlungs-
möglichkeiten
erkennen

hinaus wurden diese Initiativen jeweils mit Friedensnobelpreisen ausgezeichnet. Die Jugendlichen können somit einerseits ihre eigenen (bewussten oder unbewussten) Konzepte von Frieden und Friedensarbeit und ihre Afrikabilder hinterfragen, erweitern oder verändern. Andererseits können sie anhand von aktuellen konkreten Beispielen die Bedeutung völkerrechtlicher Instrumente, konkret von Resolutionen des UN-Sicherheitsrats, für zivilgesellschaftliches Handeln und Friedensinitiativen von unten erarbeiten (exemplarisches Lernen). Dadurch wird die **Sachkompetenz** der SchülerInnen in dieser Thematik erweitert. Im Laufe der Einheit entwickeln sie nach einer kurzen Recherche Interviewfragen an eine/n FriedensnobelpreisträgerIn und stärken so ihre diesbezügliche **Methodenkompetenz**. Zum Abschluss der Einheit wird der Bezug zur eigenen Lebenswelt und ihren Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet, wodurch auch die **politische Handlungsfähigkeit** gestärkt werden kann.



ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

- Was bedeutet Frieden für mich?
- Welche Bedeutung haben Frauenrechte und die Gleichstellung von Frauen und Männern für Frieden?
- Wie kann ich selbst zu einer friedlicheren Welt beitragen?



INHALTLICHE HINFÜHRUNG ZUM THEMA

Friedens-
verständnis
der Vereinten
Nationen

Im Oktober dieses Jahres jährt sich die Verabschiedung der UN-Sicherheitsratsresolution 1325 „Frauen, Frieden und Sicherheit“ zum zwanzigsten Mal. Aus diesem Anlass setzt sich das vorliegende Unterrichtsbeispiel mit dem zentralen Friedenskonzept der Vereinten Nationen auseinander, nämlich der Stärkung von internationalem Frieden durch die Etablierung und Durchsetzung von völkerrechtlichen Instrumenten – also durch eine Verrechtlichung der internationalen Beziehungen. Die Grundidee dieses liberalen Friedensverständnisses lautet, dass Staaten sich in ihren internationalen Beziehungen ebenso an gesetzliche Regeln halten sollen, wie sie das innerhalb ihrer Staatsgrenzen tun müssen. Somit würden Rechtsstaatlichkeit, Rechtssicherheit und Frieden auf die internationale Ebene ausgedehnt werden. Dieses Friedensverständnis steht auch regelmäßig bei der Vergabe des Friedensnobelpreises in Oslo im Zentrum. Seit seiner Stiftung 1901 wurden über vierzig Preise für Bemühungen um die Errichtung oder Durchsetzung völkerrechtlicher Bestimmungen zu einzelnen Politikfeldern (z.B. Nuklearwaffen, Abrüstung, Menschenrechte, Kinderrechte) vergeben.³

Resolutionen als
Basis für zivil-
gesellschaft-
liches
Engagement

Auch wenn UN-Resolutionen in der Praxis schwierig umzusetzen sind, wenn Staaten oder Konfliktparteien sich nicht freiwillig an sie halten, so sind sie für zivilgesellschaftliche Organisationen und AktivistInnen eine wichtige Argumentationshilfe und Rechtsgrundlage, auf die sie sich in ihrer Friedensarbeit stützen können. Auch das *Sustainable Development Goal* (SDG) 5 der Vereinten Nationen greift den Themenkomplex auf – „Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen“⁴ – und stellt eine entsprechende Handlungsaufforderung an die Staaten dar.

UN-Resolution 1325 und ihre Vorläuferinnen

Am 31. Oktober 2000 wurde die Resolution 1325 einstimmig vom UN-Sicherheitsrat verabschiedet, sie ist somit verbindliches Völkerrecht. Inhaltlich konnte die Resolution auf eine jahrzehntelange beharrliche Lobbyarbeit von vielen Frauen- und Friedensorganisationen aus der ganzen Welt sowie auf einige völkerrechtliche Erklärungen und Abkommen aufbauen: Im Rahmen der Weltfrauendekade (1975–1985) unter dem Motto „Gleichheit, Entwicklung und Frieden“ wurde 1979 die UN-Konvention zur Überwindung aller Formen der Diskriminierung von Frauen (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women, CEDAW-Konvention)⁵ verabschiedet. Diese ist vor allem der Arbeit von Frauenorganisationen aus Lateinamerika, Afrika und Asien – viele von ihnen aus Postkonfliktgebieten – zu verdanken. Als weitere Vorläufersdokumente gelten die Abschlusserklärungen der Konferenz zum Ende der Dekade 1985 in Nairobi sowie der internationalen Frauenkonferenz in Peking 1995. Auf der UN-Menschenrechtskonferenz 1993 in Wien bekannten sich alle Staaten dazu, den Schutz der Menschenrechte als ihr oberstes Ziel zu definieren. Dies war ein wichtiger Schritt, da die Konferenz wenige Jahre nach Ende des Kalten Krieges und während bzw. nach umfangreichen Dekolonialisierungsprozessen stattfand (siehe den Beitrag von Arno Sonderegger in diesem Band). Die ursprüngliche Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 wurde ja nur von 47 Staaten unterzeichnet – der Großteil der Welt war damals noch als Kolonien von europäischen Staaten unterworfen. Die auf der Konferenz in Wien 1993 formulierte *Vienna Declaration and Programme of Action*⁶ ist ein umfangreiches Dokument, welches mehrmals auf die besondere Verwundbarkeit von Kindern, vor allem aber Mädchen und Frauen, eingeht und betont, dass diese besonders in Konflikt- und Postkonfliktsituationen speziellen Schutz benötigen.

Langjähriger

Einsatz für

Frauenrechte

Einen wichtigen Anstoß für die Erarbeitung und Verabschiedung der Resolution 1325 lieferten auch die grausamen, geschlechtsspezifischen Verbrechen in den Jugoslawienkriegen sowie während des Völkermordes in Ruanda in den 1990er Jahren. Es wurde für die ganze Welt offensichtlich, dass Frauen und Mädchen in besonderer Weise von Kriegen und Gewaltkonflikten betroffen sind, und dass sexualisierte Gewalt als Kriegswaffe eingesetzt wird.

Sexualisierte

Gewalt als Waffe

Ziele und Folgen der UN-Resolution 1325

Die Resolution 1325 „Frauen, Frieden und Sicherheit“ behandelt zwei wichtige Ebenen von Frauenrechten: Zum einen betont sie die zentrale Bedeutung von gleichberechtigter Partizipation von Frauen in Friedensprozessen sowie generell in Gesellschaft und Politik, um nachhaltige, stabile, gerechte und friedliche demokratische Gesellschaften zu schaffen. Dies betrifft auch die UN-Friedensmissionen selbst, die inhaltlich wie personell auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten hätten. Zum anderen geht der Text detailliert auf die spezielle Verwundbarkeit von Frauen und Mädchen in Konflikten und Kriegen ein und benennt geschlechtsspezifische, sexualisierte Gewalt als Kriegsverbrechen, die verhindert bzw. bestraft und von etwaigen Amnestieregelungen bei Friedensverhandlungen ausgenommen werden müssen. Der spezielle Schutz und die speziellen Bedürfnisse von Frauen und Mädchen während und nach bewaffneten Konflikten sowie auch in Flüchtlingslagern werden hervorgehoben.⁷

Partizipation und

Schutz in Krisen

In keinem anderen Bereich war der Einfluss von NGOs auf UN-Resolutionen so stark wie im Bereich der Frauenrechte.⁸ Die Resolution ist als völkerrechtliches Dokument

**Rechte
einfordern**

auf die Umsetzung durch nationale Politiken angewiesen – hier bietet sich ein wichtiger Anknüpfungspunkt für politisches Handeln: AktivistInnen können sich auf eine internationale Rechtsgrundlage und entsprechende Verpflichtungen der eigenen Regierung berufen, ihre Staaten in die Pflicht nehmen und zum Handeln auffordern. Sie haben eine Basis, um ihre Rechte und ihre Gleichberechtigung einzufordern. Die ProtagonistInnen in den Friedensprozessen dieses Unterrichtsbeispiels, wie z.B. Wangari Maathai, haben genau das erfolgreich getan.

Nach Resolution 1325 wurden sieben weitere Resolutionen verabschiedet, welche den Schutz von Frauen und Mädchen verbessern sollten, unter anderem:

- 2008 wurde die **Resolution 1820** verabschiedet, welche sexualisierte Gewalt als Kriegstaktik dezidiert als Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschheit oder Bestandteil eines Völkermordes benennt. Der UN-Sicherheitsrat kann nun Sanktionen gegenüber Staaten verhängen, in denen es entsprechende Gewalt gibt. Erneut wird auch die Verantwortung von UN-Missionen betont, ihr Personal entsprechend zu schulen sowie mehr Frauen in Friedensmissionen aufzunehmen.⁹
- Im Oktober 2009 wurde die **Resolution 1889**¹⁰ angenommen, welche den Aspekt der stärkeren Partizipation von Frauen in allen Phasen eines Friedensprozesses sowie am Wiederaufbauprozess und an Entscheidungsfindungen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft nach einem gewaltsamen Konflikt betont.
- **Resolution 1960** aus dem Jahr 2010 etabliert ein System der Datensammlung und des Monitorings für das UN-Generalsekretariat, sodass das konkrete Ausmaß von geschlechtsspezifischer Gewalt sowie Verantwortliche in den Staaten und in den verschiedenen Konfliktparteien benannt werden können.¹¹
- Wiederum darauf aufbauend fordert **Resolution 2106** aus 2013 eine konsequentere Verfolgung und Bestrafung von sexueller Gewalt in Konflikten, was auch präventive Wirkung entfalten soll.¹²



UNTERRICHTSABLAUF

In der **ersten Unterrichtseinheit** reflektieren die SchülerInnen ihre eigenen Friedensvorstellungen. In Kleingruppen wählen sie zuerst je ein Bild aus (**Material 1**) und denken darüber nach, was sie darauf sehen, inwiefern es mit „Frieden“ zu tun hat und welche Vorstellungen sie selbst von einer friedlichen Gesellschaft, einer friedlichen Welt haben. Welche Aspekte sind dafür wichtig? Inwiefern fühlen sie sich selbst von dem Bild angesprochen oder betroffen? Wie würden sie Frieden definieren? Nach einer kurzen Reflexions- und Diskussionsphase in der Gruppe halten die SchülerInnen ihre Ergebnisse in kurzen Audio- oder Videobotschaften fest. Diese können die Jugendlichen mit ihren Smartphones aufnehmen und der Klasse vorspielen. Die Dokumentation der Überlegungen kann alternativ über Plakate, Fotos oder Kurztexte der SchülerInnen erfolgen.

**Bildanalyse und
Diskussion:
Vorstellungen
reflektieren**

Nach dieser Einstiegsübung lesen die Schülerinnen und Schüler einen Kurztext über die Vereinten Nationen und die UN-Resolutionen 1325 und 1820 (**Material 2**¹³). Dieser wird in einem Gespräch im Plenum reflektiert, um offene Fragen zu klären. Abschließend kann auch ein Bezug zu den eingangs erarbeiteten eigenen Friedensvorstel-

**Textarbeit:
UN-Resolutionen**

lungen der Jugendlichen hergestellt werden. Alternativ kann je nach technischen Möglichkeiten auch ein kurzes Erklärvideo des Kinder-Nachrichtenformats „ZDF logo!“ über die Vereinten Nationen gezeigt werden: www.zdf.de/kinder/logo/un-uno-vereinte-nationen-102.html.

Innere Differenzierung: Dieser Arbeitsschritt kann (vor allem für ältere Gruppen) auch zur Stärkung der Methodenkompetenz genutzt werden, indem das Material nicht (gleich) zur Verfügung gestellt wird, sondern die SchülerInnen selbst online nach den entsprechenden Informationen suchen. Die Ergebnisse und die unterschiedlichen verwendeten Quellen werden dann in der Gruppe verglichen und besprochen.

**Kleingruppen-
arbeit: Friedens-
nobelpreis-
trägerInnen aus
Afrika**

In der **zweiten Unterrichtseinheit** setzen sich die SchülerInnen in Kleingruppen mit verschiedenen afrikanischen FriedensnobelpreisträgerInnen und ihrer jeweiligen Friedensarbeit auseinander. Der Fokus soll auf der Rolle von Frauen und Frauenrechten in Friedensprozessen liegen. Die Jugendlichen sollen einerseits darüber recherchieren und nachdenken, welche Rolle Frauen(-rechte) und auch internationale Regeln über Frauenrechte spielen können; andererseits stehen konkrete Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund, mit denen Menschen zu einer friedlicheren Welt beitragen. Dafür werden Kurztexpte, kurze Videos und Interviews als Recherchematerial zur Verfügung gestellt (**Material 3**).

**Vorwissen der
SchülerInnen
berücksichtigen**

Als Einstiegsinformation über die PreisträgerInnen kann die Onlineausstellung des Demokratiezentrum Wien, „FriedensnobelpreisträgerInnen im Porträt“,¹⁴ genutzt werden. Zur weiterführenden Recherche dienen die Materialien auf den kopierfähigen Arbeitsblättern bzw. online. Für die jeweilige Klasse kann anhand von Vorwissen, Altersgruppe, Lerngeschwindigkeit etc. von der Lehrkraft vorausgewählt werden, welches bzw. wie viel Material für die Arbeitsaufgabe zur Verfügung gestellt wird.

WEBTIPP www.demokratiezentrum.org



Auf der Website des Demokratiezentrum Wien finden Sie die Online-Ausstellung „FriedensnobelpreisträgerInnen im Porträt“. Dort gibt es zu allen PreisträgerInnen seit 1901 biografische Daten, ein prägnantes Zitat sowie kurze Texte über ihre Friedensarbeit.

→ www.demokratiezentrum.org → Ausstellungen → FriedensnobelpreisträgerInnen im Porträt

**Vertiefung ins
Thema: Erstellen
von Interviews**

Die Jugendlichen erarbeiten nun ein fiktives Interview mit ihren jeweiligen NobelpreisträgerInnen, d.h. sie entwickeln anhand des Materials drei bis vier Interviewfragen und mögliche Antworten der AktivistInnen. Die Interviews sollen den ZuhörerInnen Informationen über die Handlungsweisen (die Friedensarbeit) der Personen vermitteln, und inwiefern Frauenrechte bzw. die entsprechenden UN-Resolutionen dafür relevant sind. Dadurch können sich die SchülerInnen ein tieferes Verständnis für die Vielfältigkeit von Friedensarbeit und Aktivismus erwerben und mögliche Anknüpfungspunkte für eigene Handlungsspielräume reflektieren. Die Interviews werden am Ende vor der Klasse vorgetragen, bspw. im Format eines TV-Nachrichteninterviews, und können im Plenum nachbesprochen werden.

Sicherung der Lernergebnisse

Nachdem in den Kleingruppen die Interviews vorbereitet worden sind, werden diese vor der Klasse „aufgeführt“. Abschließend sammeln die Jugendlichen auf Plakaten ihre Eindrücke, Inspirationen und Ideen für eigene Handlungsmöglichkeiten, um zu einer gerechteren, friedlicheren Welt beizutragen.

**Eigene
Handlungs-
möglichkeiten
erkennen**

Dazu werden im Raum auf Tischen mehrere Flipchart-Plakate und Stifte verteilt, auf denen jeweils eine Frage oder ein Satzanfang geschrieben steht. Die SchülerInnen gehen nun einige Minuten frei im Raum herum und notieren Stichworte, Gedanken, Ideen oder Fragen, die ihnen zum jeweiligen Impuls einfallen. Abschließend werden diese Plakate aufgehängt, und alle haben noch einmal die Gelegenheit, die Gedanken und Notizen der anderen SchülerInnen anzuschauen. In einer Abschlussrunde im Plenum können letzte offene Fragen besprochen, Eindrücke gesammelt und reflektiert werden.

Textvorschläge für die Plakate

Frieden bedeutet für mich ...

Mein Beitrag für eine friedlichere Gesellschaft könnte sein ...

Welche Rolle können UN-Resolutionen für Friedensprozesse spielen?

Gleichberechtigung ist in Friedensprozessen wichtig, weil ...

ZUSÄTZLICHE MATERIALIEN AUF www.politischebildung.com



- weitere Bildvorschläge zu **Material 1** „Bildmaterial für die Assoziationsarbeit zum Thema Frieden“
- Texte und Arbeitsaufgaben zu den FriedensnobelpreisträgerInnen Leymah Gbowee und Denis Mukwege **Material 3** „Ausgewählte FriedensnobelpreisträgerInnen und ihre Arbeit“

1 Vgl. www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850

2 Gries, Rainer (2018): Den kolonialen Blick überwinden: „Afrikabilder“ und „Afrikapolitik“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Entwicklung in Afrika, 43–45/2018, S. 40–44. Online unter www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/277737/entwicklung-in-afrika.

3 Eine ausführliche Aufarbeitung des Friedensnobelpreises und dahinterstehender Friedenskonzepte finden Sie in der Publikation „Friedenskonzepte im Wandel. Analyse der Vergabe des Friedensnobelpreises von 1901 bis 2016“, hrsg. von Bader-Zaar, Birgitta/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (Wien 2018), basierend auf dem gleichnamigen Forschungsprojekt am Demokratiezentrum Wien, sowie in der begleitenden Onlineausstellung „FriedensnobelpreisträgerInnen im Porträt“ auf der Website des Instituts.

4 <https://unric.org/de/17ziele/ziel-5/>

5 www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm

6 www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx

7 <http://unscr.com/en/resolutions/doc/1325>

8 Schäfer, Rita: Resolution des UN-Sicherheitsrats zu Frauen, Frieden und Sicherheit (2000), in: Quellen zur Geschichte der Menschenrechte, hrsg. vom Arbeitskreis Menschenrechte im 20. Jahrhundert, September 2016. Online unter www.geschichte-menschenrechte.de/schluesselfeldtext/resolution-des-un-sicherheitsrats-zu-frauen-frieden-und-sicherheit-2000/.

9 [https://undocs.org/en/S/RES/1820\(2008\)](https://undocs.org/en/S/RES/1820(2008))

10 <https://undocs.org/s/res/1889%282009%29>

11 www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/WPS%20SRES%201960.pdf

12 <https://undocs.org/s/res/2106%282013%29>

13 Vgl. Politiklexikon für junge Leute, www.politiklexikon.at/uno/; Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb), Politiklexikon, www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/296515/un-resolution.

14 www.demokratiezentrum.org/ausstellungen/friedensnobelpreis.html



Bildmaterial für die Assoziationsarbeit zum Thema Frieden



Quelle: www.flickr.com/photos/magneh/2809514716



Quelle: <http://4.bp.blogspot.com/-KwyX1crOi80/Tb1kzWVL08I/AAAAAAAAABcc/6QPWgS5zeo8/s1600/Banksy%25234.jpg>



Bildmaterial für die Assoziationsarbeit zum Thema Frieden



Quelle: <https://www.flickr.com/photos/libertinus/35441492171>

Arbeitsaufgabe

Bildet Kleingruppen und wählt je ein Bild aus, das euch interessant erscheint. Besprecht zuerst in der Gruppe, was auf dem Bild zu sehen ist, und wie dieses Motiv mit dem Thema „Frieden“ zusammenhängt. Macht euch dann gemeinsam Gedanken über die folgenden Fragen:

- Woran denkst du als erstes, wenn du dieses Bild siehst?
- Was bedeutet für dich „Frieden“?
- Was braucht eine Gesellschaft oder ein Land, um wirklich „friedlich“ zu sein?
- Welche Lebensbereiche sind dafür wichtig?
- Ist Demokratie wichtig für ein friedliches Zusammenleben?
- Was kannst du selbst dazu beitragen, damit Österreich eine friedliche Gesellschaft bleibt?

Formuliert dazu eine kurze Audiobotschaft oder ein Statement, das ihr mit euren Smartphones aufnehmt. Ihr könnt selbst entscheiden, ob jede von euch ein eigenes Statement formuliert, oder ob ihr für eure Gruppe eine gemeinsame Audiobotschaft erarbeitet.



Infobox: Die Vereinten Nationen und ihre Resolutionen

Die Vereinten Nationen (United Nations, UN)

Die Vereinten Nationen (United Nations, UN oder UNO) wurden am 24. Oktober 1945 gegründet. Damals trafen sich VertreterInnen von 50 Ländern in San Francisco zur UN-Konferenz. Mittlerweile gehören 193 Länder zur UNO – von Afghanistan bis Zimbabwe. Österreich ist im Jahr 1955 beigetreten.

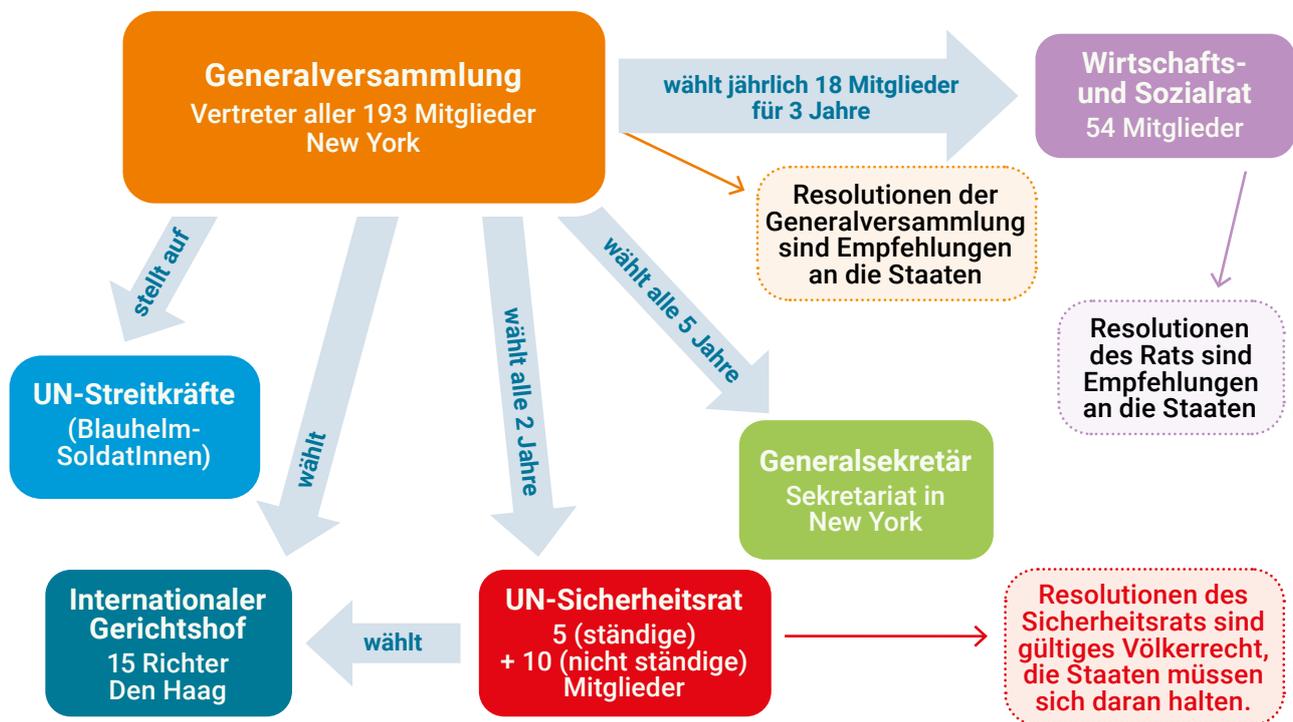
Der Begriff *United Nations* wurde vom damaligen US-Präsidenten Franklin D. Roosevelt bereits 1942 geprägt. Eine Vorläuferorganisation der UN war der Völkerbund (1920–1946). Sein Hauptziel war dasselbe wie jenes der UN: die Aufrechterhaltung bzw. Schaffung weltweiten Friedens. Auch die Achtung der Menschenrechte soll überall auf der Welt gefördert werden.

Die wichtigsten UN-Einrichtungen sind die Generalversammlung, das Sekretariat (an dessen Spitze steht der UN-Generalsekretär), der Sicherheitsrat, der Wirtschafts- und Sozialrat und der Internationale Gerichtshof. Daneben hat die UNO eine ganze Reihe von Unterorganisationen (wie z.B. UNHCR, UNICEF oder UNESCO).

Die UNO-City in Wien – das *United Nations Office at Vienna* – wurde 1979 eröffnet. Wien ist neben New York, Genf und Nairobi einer der vier Amtssitze der Vereinten Nationen (www.unis.unvienna.org).

Erklärvideo: Ergänzend zum Text kannst du auch das Erklärvideo des Kinder-Nachrichtenformats „ZDF logo!“ über die Vereinten Nationen anschauen: www.zdf.de/kinder/logo/un-uno-vereinte-nationen-102.html.

Organe der Vereinten Nationen



Diese Grafik zeigt die wichtigsten Organe der Vereinten Nationen. Der Generalsekretär heißt derzeit António Guterres und kommt aus Portugal. Im UN-Sicherheitsrat werden die wichtigsten und drängendsten Fragen der Weltpolitik diskutiert und beschlossen. Es gibt fünf ständige Mitglieder: China, Frankreich, Großbritannien, Russland und die USA. Die weiteren zehn Mitglieder werden jeweils für zwei Jahre von der Generalversammlung gewählt.



Infobox: Die Vereinten Nationen und ihre Resolutionen

UN-Resolutionen

Eine UN-Resolution ist ein von den Vereinten Nationen verabschiedeter Beschluss, der nach ausführlicher Aussprache an Staaten oder Konfliktparteien adressiert ist und zu konkreten Handlungen oder Unterlassungen auffordert. Resolutionen können von drei Hauptorganen der UN formuliert werden: a) die Generalversammlung und b) der Wirtschafts- und Sozialrat können Empfehlungen aussprechen; c) der Sicherheitsrat kann dagegen völkerrechtlich verbindliche Resolutionen erlassen, d.h. er kann Folgen und Strafen androhen, wenn der Resolution nicht nachgekommen wird. Hierzu wird üblicherweise die Hilfe der UN-Mitglieder angefordert.

Frauen, Frieden und Sicherheit: die UN-Resolutionen 1325 und 1820

Die **Resolution 1325** wurde am 31. Oktober 2000 vom UN-Sicherheitsrat einstimmig verabschiedet. Dadurch ist sie gültiges Völkerrecht, d.h. die Staaten müssen ihre Politik daran ausrichten. Die Resolution 1325 ist unter dem Titel „Frauen, Frieden und Sicherheit“ bekannt geworden. Sie betont die Bedeutung von Frauenrechten für einen nachhaltigen Frieden. Frauen sollen in einem Friedensprozess von Beginn an gleichberechtigt eingebunden werden. Darüber hinaus soll die Beteiligung (Partizipation) von Frauen in allen Bereichen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gestärkt werden. Gewalt gegen Frauen wird in dem Text stark verurteilt und als Verbrechen bezeichnet, vor allem wenn diese wie eine Kriegswaffe eingesetzt wird. Ein besonderer Schwerpunkt des Textes liegt auf dem Schutz von Mädchen und Frauen in bewaffneten Konflikten und auch in Flüchtlingslagern. Gewalt, die sich speziell gegen Frauen richtet, wird verboten.

2008 wurde die **Resolution 1820** verabschiedet. Sie benennt sexualisierte Gewalt im Krieg klar als Kriegsverbrechen und fordert die Staaten dazu auf, diese zu verhindern und die Täter zu bestrafen. In vielen Bürgerkriegen und bewaffneten Konflikten ist Gewalt an Frauen und Mädchen, z.B. massenhafte Vergewaltigungen, ein spezielles Problem. Die Resolutionen 1325 und 1820 reagieren auf dieses Problem und tragen zum Schutz von Frauen bei.

- Arbeitsaufgabe**
- Lest in Einzelarbeit die Texte über die Vereinten Nationen (UN), das Instrument der UN-Resolution und die speziellen Resolutionen 1325 und 1820. Wenn ihr Begriffe nicht versteht, fragt eure/n LehrerIn!
 - Im Anschluss besprecht ihr mit der ganzen Klasse, was ihr nun über die Vereinten Nationen und UN-Resolutionen wisst und welche Fragen für euch dadurch auftaucht sind.
 - Besprecht auch, wie diese Informationen mit eurem eigenen Verständnis von Frieden zusammenpassen.



Ausgewählte FriedensnobelpreisträgerInnen und ihre Arbeit

Wangari Maathai und die *Green Belt Movement* (Friedensnobelpreis 2004)

Porträt: Wangari Muta Maathai

* 1. April 1940

† 25. September 2011

„Als wir begannen, die Gründe für die Umweltzerstörung zu verstehen, verstanden wir auch die Rolle der Regierungsform. Der Zustand der Umwelt eines Landes reflektiert die vorherrschende Regierungsform. Ohne eine gute Regierung kann es keinen Frieden geben.“

Nobelpreisjahr: 2004

Alter bei der Preisvergabe: 64

Herkunftsland: Kenia

Wirkungsort: Afrika

Wirkungsbereich: Umwelt und Entwicklung



Auszeichnung: Wangari Maathai ist die erste Frau in Kenia, die einen Dokortitel und sogar eine Professur an der Universität erwarb. Sie setzte sich für nachhaltige Entwicklung und Umweltschutz sowie für Demokratisierung und Menschenrechte ein. Sie verkörpert das Motto „*think globally, act locally*“. Durch Entwaldung und Bodenerosion breiteten sich Wüsten aus und die Lebensbedingungen der Bevölkerung (vor allem der Frauen) verschlechterten sich weiter. Maathai gründete die *Green Belt Movement*, die durch Aufforstung und Bewusstseinsbildung den Frauen ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung und zur Verbesserung ihrer Lebenssituation aufzeigt. Gleichzeitig war Maathai in der Demokratiebewegung Kenias aktiv und maßgeblich am demokratischen Übergang beteiligt.

Friedenskonzept: Friede durch Entwicklung, Friede braucht Klima- und Umweltschutz

Friedenskonzept im Detail: Maathai wird dem Friedenskonzept „Klimawandel und Umweltschutz“ zugeordnet, der jüngsten Weiterentwicklung im Rahmen des Friedensnobelpreises. Das Nobelkomitee hob ausdrücklich ihre Umwelt-Arbeit für die Auszeichnung hervor – obwohl ihr Friedensverständnis deutlich breiter und politischer war. Sie konzentrierte sich zuerst auf einen sehr „praktischen“ Aspekt: Verbesserung der Lebensumstände der Frauen im ländlichen Kenia, daher Bekämpfung der Entwaldung und Ausdehnung der Wüsten. Bald jedoch merkte sie, wie eng diese scheinbar klar begrenzte Thematik mit vielen breiteren Aspekten des Zusammenlebens verknüpft ist: Vom Umweltthema kam sie rasch zum Thema Bildung, von dort zur Politischen Bildung, zur Mitbestimmung, Gleichberechtigung und Würde der Menschen. Rasch entwickelte sich also eine ökologische Bewegung zu einer Demokratiebewegung, die sich für mehr (strukturelle) Gerechtigkeit, Empowerment der Frauen und einen gesamtgesellschaftlichen Fortschritt in Richtung Friede einsetzte.

Form der Friedensarbeit: Organisation/Koordination und Wissenschaft

Vermächtnis: Gründung der *Green Belt Movement*

Quelle: Demokratiezentrum Wien, Online-Ausstellung „FriedensnobelpreisträgerInnen im Porträt“

- Arbeitsaufgabe**
- Stellt euch vor, dass eure Gruppe ein Interview für euren Lieblings-YouTube-Kanal machen darf! Bereitet dafür ein Interview mit Wangari Maathai vor.
 - Formuliert drei bis vier Interviewfragen an Maathai und überlegt euch auch, was sie antworten würde. Die notwendigen Informationen dazu findet ihr in den folgenden Materialien. Euer Publikum sollte nach diesem Interview mehr über Wangari Maathais Arbeit wissen, und warum die *Green Belt Movement* auch Friedensarbeit leistet.
 - Welche Verbindung gibt es zu der UN-Resolution 1325 über Frauen, Frieden und Sicherheit?



Ausgewählte FriedensnobelpreisträgerInnen und ihre Arbeit

Infobox: Umwelt, Frauenrechte und Demokratie – ein umfassendes Friedenskonzept

Maathai erkannte, dass durch die starke Waldrodung in Kenia der Alltag für Frauen schwieriger wurde: Die Wüste breitete sich aus, Flüsse vertrockneten, sie hatten keinen Zugang mehr zu genügend Brennholz und sauberem Trinkwasser. Ihre Felder trugen weniger Früchte, weil sie zu wenig Wasser hatten. Dadurch entstand die Idee, Bäume zu pflanzen, um dadurch Schatten, niedrigere Temperaturen, mehr Brennholz und mehr Wasser zu haben.

Daraus ging die *Green Belt Movement* hervor. Bald fragten sich die Frauen aber, warum denn so viele Bäume gefällt worden waren: Sie erkannten, dass es ein Problem war, dass die Frauen kaum in die Entscheidungen der Männer in der Politik eingebunden wurden. Aber die Frauen mussten die Arbeit zuhause und auf den Feldern erledigen, waren also von den Ergebnissen dieser Entscheidungen direkt betroffen. Sie bemerkten schnell, dass sie mehr politische Mitsprache und mehr Gleichberechtigung in der Gesellschaft fordern mussten, wenn sie ihre Lebenssituation verbessern wollten.

Dadurch verwandelte sich die *Green Belt Movement* in eine Bewegung für mehr Demokratie, Gleichberechtigung und Menschenrechte in Kenia. Kenia war damals ein autoritäres Regime unter dem Präsidenten Daniel Arap Moi. Wangari Maathai und die Frauen aus ihrer Bewegung forderten gegenüber ihrer Regierung ein, sich an geltendes Völkerrecht, an die Menschenrechte und an demokratische Grundsätze zu halten.

Interview mit Wangari Maathai: Bäume als Botschafter

Erschienen in der Zeitschrift „Zenith“ im Oktober 2004. Die damalige Umweltministerin Wangari Maathai spricht darin über die Anfänge ihrer Organisation, die Bedeutung von Sprache im Umweltschutz, die Schwierigkeiten des Regierens und mächtige Frauen.

Frage: Frau Maathai, Ihr *Green Belt Movement* gilt als erfolgreichste Umweltorganisation Afrikas. [...] Hatten Sie mit einem solchen Erfolg gerechnet, als [S]ie vor 27 Jahren mit [I]hrer Arbeit begannen?

Maathai: Nein, ich hatte keine Ahnung. Zuerst handelte ich mehr nach meinem Instinkt. Wenn ich Probleme erkenne, dann überlege ich mir, was man tun kann. Ich mag es nicht, lange über Probleme zu reden. Als ich also von den Frauen vom Land gehört habe, dass sie kein Feuerholz, kein Futter für die Tiere und kein sauberes Trinkwasser hatten, kam mir die Idee, Bäume zu pflanzen. Dadurch würden die Frauen Feuerholz, Futter für die Tiere und Baumaterial bekommen. Gleichzeitig könnte die Bodenerosion verhindert werden.

Frage: Wo begannen Sie damit, Bäume zu pflanzen?

Maathai: Die ersten Bäume setzten wir in Nairobi. Am 5. Juni 1977, dem Welt-Umwelttag, haben wir dort sieben Bäume gepflanzt. Nur zwei haben bis heute überlebt. Die sind allerdings ziemlich groß. Viele Leute ruhen sich in ihrem Schatten aus, Vögel machen ihr Nest in den Kronen. Sie stehen mitten in der Stadt in einer sehr belebten Gegend. Wenn ich zu meinen Bäumen will, dann muss ich mich an einer ganzen Menge Leute vorbeidrängen. Aber ab und zu gehe ich dorthin, um mich daran zu erinnern, wo und wie wir angefangen haben. Damals waren es sieben Bäume, heute sind es über 30 Millionen. Wir haben eine weite Strecke zurückgelegt.

Frage: War es leicht, die Leute von Ihrem Projekt zu überzeugen?

Maathai: Bäume sind etwas Tolles. Man pflanzt einen winzigen Setzling und der wächst zu einem großen Baum heran. Und bei uns in den Tropen wachsen die Bäume schnell. Kurze Zeit später hat man schon ein Wäldchen. Bäume sind daher sehr gute Botschafter in eigener Sache. Sehr schnell sprach sich herum, wie großartig es ist, Bäume zu pflanzen. Es war aber auch ein sehr wichtiger Anreiz, dass ich den helf-



Ausgewählte FriedensnobelpreisträgerInnen und ihre Arbeit

den Frauen ein wenig Geld geben konnte. Das Pflanzen wurde zu einer zusätzlichen Einkommensquelle. Mit Hilfe des Geldes konnten sie ihre mangelhafte Ernährung ergänzen, Schulgeld und andere Dinge bezahlen, die sie sich vorher nicht leisten konnten. [...]

Frage: Umweltschutz steckte in den 1970er Jahren noch in den Kinderschuhen. Konnte die kenianische Öffentlichkeit überhaupt etwas mit ihren Plänen anfangen?

Maathai: Anfangs haben wir gar nicht über Umweltschutz geredet, es ging nur um die Grundbedürfnisse der Frauen. Allerdings wurde bereits 1972 das UN-Umweltprogramm UNEP gegründet, das sein Hauptquartier in Nairobi aufschlug. [...] Aber bis wir das Wort Umwelt benutzt haben, hat es lange gedauert. Auch danach haben viele Leute nicht so ganz verstanden, warum ich so sehr auf diesem Umweltthema herumritt. Anfänglich habe ich vermutlich eher Selbstgespräche geführt, weil keiner mir zuhören wollte. Heute allerdings haben wir erreicht, dass das Umweltbewusstsein in den Köpfen der einfachen Leute und in denen der politischen Entscheidungsträger stark verankert ist. Daher war es kein Zufall, dass ich von der neuen Regierung ins Umweltministerium geholt wurde. [...]

Frage: Woran liegt es, dass es hauptsächlich Frauen sind, die sich in Ihrer Organisation engagieren?

Maathai: Das liegt vermutlich daran, dass es bei uns in Kenia die Frauen sind, die auf dem Land arbeiten. Daher war es leichter, sie für das Projekt zu gewinnen, da sie es bereits gewohnt sind zu pflanzen. Um die Männer in Schutz zu nehmen, muss ich sagen: Wenn es darum geht, die Setzlinge einzupflanzen, sind sie schon dabei. Sie betrachten die Bäume häufig als wirtschaftliche Investition. Sie wollen in 20 oder 30 Jahren das Holz verkaufen.

Frage: An schnellere wirtschaftliche Gewinne dachte der ehemalige kenianische Präsident Daniel Arap Moi, ein äußerst korrupter Autokrat. Würde eine Frau als Präsidentin Kenias mehr an die Zukunft denken?

Maathai: Frauen hatten bislang noch nie wirklich die Chance, Führungsstärke zu beweisen. Wenn Frauen Machtpositionen innehaben, sind sie immer von einer Horde Männer umgeben. Oft genau von jenen Männern, die schon jahrelang die Staatsgeschäfte geführt haben. Einige Frauen, die Staaten regierten, waren nicht besser als ihre männlichen Vorgänger. Ich will deshalb nicht verallgemeinern. Aber ich kann über mich selbst reden. Ich würde es auf jeden Fall besser machen als die Männer.

Video

Das Video zeigt eine kurze Rede zur Präsentation eines Filmes über Wangari Maathai auf dem Schweizerischen „Filme für die Erde Festival 2012“. Es werden auch verschiedene Arbeitsbereiche von Maathai genannt.

www.youtube.com/watch?v=i3LdScxRnn0

Interview mit Felix Finkbeiner

14-jähriger Schüler aus Deutschland; inspiriert von der Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai gründete er mit anderen Kindern die Initiative „Plant for the Planet“. Das Video zeigt, welche Handlungsmöglichkeiten auch Kinder und Jugendliche haben.

www.youtube.com/watch?v=u53wEVP1cqk&list=PLsyPLhJ108NfLBpOudvMeDC44-Vtc104F

Dokumentation über die Initiative „Plant for the Planet“

Sie zeigt die wichtige Rolle der Kinder in diesem Prozess auf.

www.youtube.com/watch?v=wagntdw4ojM&list=PLsyPLhJ108NfLBpOudvMeDC44-Vtc104F&index=9

Die globale Jagd nach den Äckern: *Land Grabbing* als Thema des Politikunterrichts



ZIELGRUPPE Sekundarstufe I: ab der 8. Schulstufe, 4. Klasse AHS/NMS/HS



LEHRPLANBEZUG Modul 2 (Historische Bildung): Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert



DAUER 2 Unterrichtseinheiten



METHODISCH-DIDAKTISCHE EINFÜHRUNG

Der Unterrichtsentwurf¹ lässt sich als Abschluss in das Modul 2 der 4. Klasse Unterstufe einbinden, wo auch wirtschaftliche Abhängigkeiten und die Ungleichverteilung von Ressourcen in globaler Perspektive thematisiert werden sollen. Hier ergänzt er die Behandlung der historischen Entwicklung von Globalisierung um politische Aspekte.

Sach- und Methodenkompetenz entwickeln

Im ersten Schritt wird das nötige Arbeitswissen erworben, wobei auch Begriffswissen im Rahmen der **politischen Sachkompetenz** aufgebaut wird. Der zweite Schritt zielt auf die Analyse historischer und zeitgenössischer politischer Manifestationen und damit auf **politikbezogene Methodenkompetenz**. Zwar decken sich die hier thematisierten Phänomene (imperiale Fremdherrschaft vs. globalisierte Formen privatwirtschaftlicher Landnutzung) in mehrerlei Hinsicht nicht, gemeinsam ist ihnen aber der Zugriff auf die Agrarressourcen von schwächer entwickelten Ländern; die Kritik an den damit verbundenen Praktiken verwendet daher auch ähnliche symbolische Bilder und Begriffe.

Rollen einnehmen, Urteilskompetenz aufbauen

Nachdem hier nur eine Perspektive eingenommen wurde, soll das Phänomen im dritten Schritt multiperspektivisch aufgerollt werden. Hierzu wird eine Diskussionsrunde simuliert, die sich im Ablauf an den Methoden der Podiumsdiskussion bzw. der Talkshow orientiert.² Das Ziel ist hier die Anbahnung von **Urteils- und Handlungskompetenz**. Schließlich wird die eigene Urteilsfähigkeit reflektiert (Urteilskompetenz) und über Möglichkeiten der Verbesserung nachgedacht.

Im Unterricht verleitet das kontroverse Thema zu vorschnellen politisch-moralischen Urteilen, was sich bereits am pejorativen Begriff „Land schnappen“ zeigt. Der kolonialistische und imperialistische Schatten der europäischen Geschichte fällt hier besonders weit und stellt für den kompetenzorientierten Politikunterricht eine Herausfor-

derung dar, sollten die SchülerInnen doch durch eine möglichst vorbehaltlose und multiperspektivische Behandlung von politischen Konflikten zu einer eigenständigen Urteilsbildung geführt werden.



ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

- Was versteht man unter dem Begriff *Land Grabbing*?
- Welche Perspektiven gilt es im weltweiten Konflikt um Agrarland zu beachten?



INHALTLICHE HINFÜHRUNG ZUM THEMA

Formen des Landraubs

Nachdem der „globale Landtausch“³ zu Beginn der letzten Dekade viel öffentliche Aufmerksamkeit erhalten hatte, wurde es um das Themenfeld in den letzten Jahren medial stiller – auch, weil das Volumen globaler Landinvestitionen nach einem steilen Anstieg bis 2008 inzwischen wieder abgenommen hat. Allerdings ist die globale Jagd nach Land nicht zum Erliegen gekommen, vielmehr hat sie sich auf ein breiteres und undurchsichtigeres Spektrum von AkteurInnen aufgeteilt. So erwerben nun beispielsweise in einigen Ländern statt internationaler Firmen verstärkt die lokalen und urbanen Eliten Agrarland, während sich ausländische InvestorInnen auf die Finanzierung, die Bereitstellung von Betriebsmitteln wie Saatgut oder den Vertrieb konzentrieren.⁴

Land Grabbing bleibt dadurch ein vielschichtiges politisches Themenfeld, das auch für Lehrkräfte nicht leicht zu erschließen ist – zumal dem Komplex von unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen AkteurInnen sehr unterschiedliche Phänomene zugeordnet werden, bei denen die involvierten Interessen und Auswirkungen selten eindeutig zu bestimmen sind.⁵

Vielfältige thematische Anknüpfungspunkte

Das Thema bildet einen guten Ausgangspunkt für die Diskussion von vielen politischen Grundsatzfragen, etwa jener der globalen und regionalen Verteilungsgerechtigkeit, des wirtschaftlichen Neokolonialismus, der Schutzverpflichtung von Staaten gegenüber Individuen, staatlicher Ressourcensouveränität, ökonomischer Abhängigkeitsverhältnisse oder eines möglichen Menschenrechts auf Nahrungselbstversorgung.



UNTERRICHTSABLAUF

Schritt 1: Problematisierung

Im ersten Schritt werden die SchülerInnen mit dem Phänomen der modernen transnationalen Landnahme und den damit verbundenen Konflikten vertraut gemacht.

Textarbeit

Hierzu lesen sie **Material 1**⁶. Anschließend sollen sie anhand der Arbeitsaufgabe eine erste Einschätzung ihrer Urteilsfähigkeit in diesem Themenkomplex vornehmen.

Schritt 2: *Land Grabbing* in der medialen Kritik

Um dem Phänomen auch eine historische Perspektive zu geben, werden im zweiten Schritt politische Manifestationen aus der Gegenwart und der Ära des europäischen Imperialismus herangezogen (**Material 2**). Ihnen gemeinsam ist, dass sie einen kritischen Blick auf die unterschiedlichen Maßnahmen werfen, mit denen reichere Gesellschaften die Kontrolle über Ländereien in weniger entwickelten Weltgegenden gewinnen wollen.

Historische Parallelen

Schritt 3: Kontroversität erkennen

Wie bei jedem Konflikt gibt es auch beim Thema *Land Grabbing* verschiedene Perspektiven, die im Zuge des Kontroversitätsgebotes zu berücksichtigen sind. Daher sollen die SchülerInnen nun im Rahmen einer Podiumsdiskussion die Perspektiven (fiktiver) AkteurlInnen nachvollziehen und gemeinsam nach Lösungen suchen.

Podiums- diskussion vorbereiten

In der Planungsphase (ca. 10 Minuten) werden die SchülerInnen zunächst mit dem Szenario vertraut gemacht. Anschließend wird ein/e ModeratorIn ausgewählt – er/sie sollte redegewandt und durchsetzungsstark sein und eine konstruktive Haltung mitbringen. Alle anderen SchülerInnen verteilen sich auf vier Gruppen, die sich mithilfe der Rollenkarten (**Material 3**) jeweils mit einer/einem der vier DiskutantInnen auseinandersetzen. Jede Gruppe bestimmt eine/n RepräsentantIn, der/die in der nachfolgenden Spielphase in die Rolle des/der Diskutanten/DiskutantIn schlüpfen wird. Sollten während der Spielphase andere Mitglieder der Gruppe die Rolle des Diskutanten/der DiskutantIn einnehmen wollen (etwa wenn der/die RollenspielerIn nicht mehr weiter weiß oder sich unwohl fühlt), kann jederzeit ein Auswechseln stattfinden.

In der Spielphase (ca. 15 Minuten) nehmen die DiskutantInnen und der/die ModeratorIn ihre Plätze ein, während die übrigen SchülerInnen das Publikum der Talkshow bilden. Der/die ModeratorIn stellt die DiskutantInnen vor, lässt sie ihre Eingangsstatements vortragen, leitet anschließend die Diskussion und schließt sie mit einem persönlichen Fazit ab. Das Publikum ist in der Spätphase der Podiumsdiskussion berechtigt, Fragen an die DiskutantInnen zu richten, tritt aber selbst nicht in die Diskussion ein.

Inhaltliche Analyse

Die Auswertungsphase im Plenum schließt die Podiumsdiskussion ab. Die TeilnehmerInnen berichten über ihre Eindrücke und Schwierigkeiten während der Diskussion, das Publikum schätzt die verwendete Argumentation und die Überzeugungskraft der dargebotenen Positionen ein. Von besonderem Interesse ist nun, ob das Podium nach allgemeiner Einschätzung auch sinnvolle und konsensfähige Lösungsvorschläge zum Konflikt erarbeiten konnte.

Schritt 4: Die eigene Urteilsfähigkeit reflektieren

Zum Abschluss wird die eingangs gestellte Arbeitsfrage aus Schritt 1 („Hast Du selbst eine Meinung zum Thema *Land Grabbing*?“) noch einmal wiederholt und erweitert. Dadurch sollen die SchülerInnen angeregt werden, ihre Lernzuwächse zu reflektieren und weiterhin bestehende Defizite zu identifizieren. Die individuellen Ergebnisse werden im Plenum gesammelt, verglichen und in Überlegungen überführt, durch welche ergänzenden Informationen sich die individuelle Urteilsfähigkeit noch verbessern ließe.

Lernerfolg bewerten

- Das Unterrichtsbeispiel ist im Ablauf an einen früheren Beitrag des Autors angelehnt (Ammerer, Heinrich: Wem gehört die Welt? Land Grabbing als Thema des Politikunterrichts, in: Historische Sozialkunde 1/2015, Wien 2015, S. 37–47).
- Vgl. Hufer, Klaus-Peter: Podiumsdiskussion, in: Reinhardt, Sybille/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 132–134; Kuhn, Hans-Werner: Die Talkshow, in: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts. 2006, S. 117–144.
- Endres, Alexandra: Wie reiche Investoren die Ressourcen Afrikas zu Geld machen, in: Die Zeit online, 27.04.2012. Online unter: www.zeit.de/wirtschaft/2012-04/land-matrix (10.07.2020).
- Vgl. hierzu u.a. Ward, Anseeuw: Warum große Landgeschäfte weiter Landrechte bedrohen, sowie Herre, Roman: Kein Ende in Sicht: die globale Jagd nach Land, beide in: Welternährung 4/2020.
- Kress, Daniela: Investitionen in den Hunger? Globale Gesellschaft und internationale Beziehungen. Wiesbaden 2012, S. 21ff.
- Vgl. dazu Nolte, Kerstin/Chamberlain, Wytske/Giger, Markus: International Land Deals for Agriculture. Fresh insights from the Land Matrix: Analytical Report II. Bern u.a. 2016; Oxfam: Poor Governance, Good Business. How land investors target countries with weak governance. Oxfam Media Briefing, 07.02.2013. Online unter: <https://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/poor-governance-good-business-how-land-investors-target-countries-with-weak-governance-268413> (10.07.2020); Oxfam/International Land Coalition/Rights and Resources Initiative: Common Ground. Securing Land Rights and Safeguarding the Earth. Oxford 2016; <https://landmatrix.org/charts/agricultural-drivers/> (November 2018) (10.07.2020).



Infobox: Transnationale Landaneignung (*Land Grabbing*)

Die Weltbevölkerung nimmt zu, gleichzeitig wird das verfügbare Agrarland knapper: Landwirtschaftliche Nutzflächen werden weltweit für den Straßen- und Städtebau versiegelt und büßen aufgrund des hohen Nutzungsdrucks und der globalen Erwärmung an Fruchtbarkeit ein – Erosion (das Abtragen von fruchtbarem Boden u.a. durch Regen), Versalzung, Desertifikation, Verlust der Biodiversität (ökologische Vielfalt) und fallende Grundwasserspiegel sind die Folge. Das Maximum an fruchtbaren Böden auf dem Planeten (*peak soil*) dürfte bereits überschritten sein. In den Industrieländern sind die Preise für Agrarflächen in den letzten beiden Jahrzehnten stark gestiegen, und Unternehmen reagieren auf diese Entwicklung, indem sie direkt oder indirekt Anbauflächen in Entwicklungs- und Schwellenländern nutzen.

Wenn private oder staatliche InvestorInnen große Landstriche in fremden Ländern kaufen oder pachten, die von der lokalen Bevölkerung zuvor als Acker-, Weide- oder Jagdland genutzt wurden, und sich diese Transaktionen in einem rechtlichen Graubereich abspielen, wird dieses Vorgehen als *Land Grabbing* („Landnahme“ oder „Landraffen“) bezeichnet.

Zwischen 2000 und 2016 haben InvestorInnen aus reichen Staaten weltweit rund 26,7 Millionen Hektar Land für landwirtschaftliche Zwecke erworben – eine Fläche, die etwa so groß wie Großbritannien, Nordirland und Slowenien zusammen ist. Am stärksten war dies in Afrika der Fall, aber auch Osteuropa und Südostasien sind betroffen. Auch Staaten wie Saudi-Arabien, die ihre Bevölkerung aufgrund von Wassermangel nicht selbst versorgen können, erhalten so Zugriff auf riesige Anbauflächen im Ausland – meist legal und mit Billigung der lokalen Regierungen, die sich von dem Geschäft Vorteile versprechen. Dies geschieht vor allem in Staaten, die schlecht regiert werden und den Betroffenen wenig Mitsprache erlauben.

Auf das betroffene Land kann die ausländische Investition grundsätzlich sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Einerseits kann sie zu (dringend benötigten) Produktivitätssteigerungen in den betroffenen Gebieten führen, vor allem dort, wo die bisherige extensive landwirtschaftliche Produktion nicht mehr ausreicht, um die Menschen vor Ort zu ernähren. Auch sorgt sie für Technologietransfers (die Übernahme technologischer Innovationen aus dem Ausland), eine Modernisierung der Anbau- und Vertriebstechniken sowie der Infrastruktur. Andererseits werden einheimische KleinbäuerInnen und NomadInnen von ihren traditionellen Landflächen verdrängt und können sich nicht mehr selbst versorgen. Dies kann vor allem dort geschehen, wo Menschen kein verbrieftes Eigentum am gemeinsamen Land haben – mehr als die Hälfte der weltweiten Landfläche wird bloß nach Gewohnheitsrecht genutzt. Und die Landnahme verschärft lokale Konflikte um Landrechte, die in Afrika zuletzt häufig im Mittelpunkt von Bürgerkriegen standen.

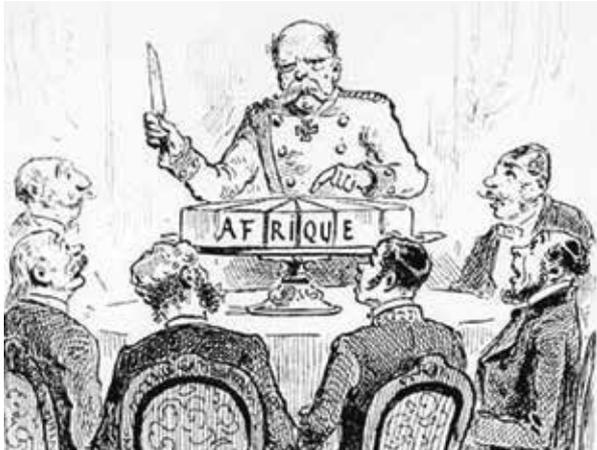
Nicht selten vermischen sich beim *Land Grabbing* legale und kriminelle Handlungsweisen, etwa wenn Menschen durch Drohungen zum Verkauf gezwungen werden, wenn Wälder von LandräuberInnen abgeholzt oder Landtitel gefälscht werden. Die Staaten stehen den Betroffenen häufig nicht zur Seite, sondern verfolgen ihre eigenen Interessen. In der westlichen Öffentlichkeit wird dieses Vorgehen daher sehr kritisch gesehen, zumal bei jenen von Landraub betroffenen Staaten, in denen die Ernährungssituation bereits unsicher ist und wo auf den erworbenen Flächen Viehfutter, Palmöl oder Blumen für den Ressourcenhunger der Industrienationen angebaut werden sollen. Nach Daten der Bodentransferdatenbank *Land Matrix* wurden mindestens 38% der erworbenen Böden für Pflanzen genutzt, die gar nicht zu Ernährungszwecken dienen.

Arbeitsaufgabe

- Lies dir die Infobox (**Material 1**) zum Thema aufmerksam durch.
- Hast du selbst eine Meinung zum Thema *Land Grabbing*? Traust du dir auch ein begründetes politisches Urteil zu, in dem alle wichtigen Argumente berücksichtigt und gegeneinander abgewogen wurden?
- Schätze deine persönliche Urteilsfähigkeit ein, indem du einen Wert von 1 (habe gar keine Meinung dazu) über 3 (habe eine Meinung, kann sie aber noch nicht gut begründen) bis 5 (kann ein sehr gut begründetes Urteil abgeben) angibst.



Historische und zeitgenössische politische Manifestationen zum Thema



Quelle: L'illustration 1885/I, 03.01.1885, S. 17

„Jedem sein Teil“. Französische Karikatur zur „Kongokonferenz“ 1884/85

Die Karikatur nimmt Bezug auf die Berliner Konferenz 1884/85, bei der die Grundlage für die imperialistische Aufteilung Afrikas in europäische Kolonien gelegt wurde.



Quelle: Franziska Koark / dpa / picturedesk.com

Foto einer politischen Protestaktion

Vor der Niederlassung einer deutschen Bank (der Spekulationen um fruchtbares Land vorgeworfen wurden) protestieren AktivistInnen am Internationalen Tag der Landlosen. Verkleidet als Investmentbanker fallen sie über einen Kuchen in Form von Afrika her.

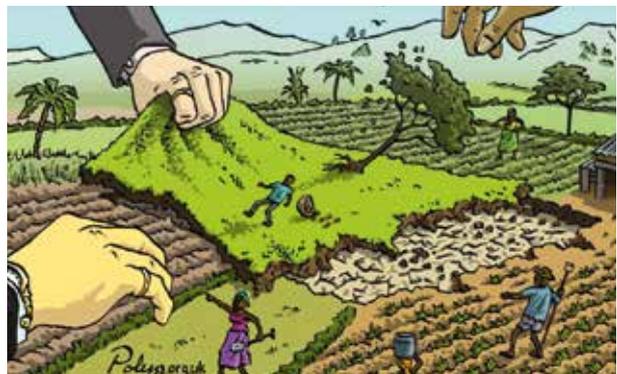


„THE LONGEST REACH IN LAND-GRABBING.“

Quelle: Harper's Weekly, 27.01.1900, S. 76

„Die längste Reichweite bei der Landnahme“. US-Amerikanische Karikatur auf die imperialistischen Mächte

Die Karikatur lenkt die Aufmerksamkeit auf den imperialistischen Wettlauf der europäischen Mächte, in dem das Britische Empire (personifiziert als „John Bull“) erfolgreicher ist als Russland, Frankreich Italien und Deutschland.



Quelle: polyp.org.uk

Politischer Cartoon zum zeitgenössischen Land Grabbing in Afrika von Polyp the cartoonist

Arbeitsaufgabe

- Beschreibe jedes Bild möglichst genau, indem du alle Details erfasst.
- Analysiere jedes Bild, indem Du die verwendeten Symbole (wer/was steht wofür?) deutest und das darin enthaltene Urteil (die Aussage) in 1–2 Sätzen zusammenfasst.
- Stelle Überlegungen an, wen die IllustratorInnen bzw. AktivistInnen jeweils ansprechen und was sie erreichen wollten.
- Vergleiche die Bilder und arbeite ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.



Podiumsdiskussion zum Thema *Land Grabbing*

Fallbeispiel

Im westafrikanischen Kleinstaat Sierra Leone wurde in den letzten beiden Jahrzehnten gut ein Fünftel der landwirtschaftlich nutzbaren Fläche an ausländische InvestorInnen verpachtet. Darauf sollen vor allem Agrarrohstoffe wachsen, die den Nahrungs-, Ressourcen- und Energiehunger in den Industrieländern befriedigen – etwa Zuckerrohr, das in Bioethanol verwandelt wird und dann als Treibstoff Verwendung findet.

Einer der Verpachtungsfälle sorgte zuletzt für mediales Interesse. Ein europäisches Unternehmen hatte von der Regierung Sierra Leones umfangreiche Ländereien für eine Ölpalmenplantage gepachtet; die Regierung wiederum hatte das Land von den lokalen EigentümerInnen gepachtet. Dabei dürften viele EigentümerInnen nur unter dem Druck ihrer Stammeschefs zugestimmt haben. Sie verloren mit den Feldern ihre Existenzgrundlage, erhielten dafür jedoch eine Abfindung und einen jährlichen Pachtzins – der freilich nur die Hälfte dessen ausmacht, was die Regierung durch den Deal einnimmt. Nun fordern viele von ihnen Nachzahlungen.

- Arbeitsaufgabe** → Am Rande eines Weltwirtschaftsgipfels wird auch der Konflikt in Sierra Leone thematisiert. Bei einer Podiumsdiskussion zum Thema *Land Grabbing* treffen hierzu vier DiskutantInnen aufeinander. Teilt Euch in vier Teams auf, die sich mit jeweils einer Rolle auseinandersetzen, diskutiert die Argumente, die der Charakter anführen sollte, und bestimmt jemanden, der/die die Rolle in der Podiumsdiskussion spielen wird.
- Führt anschließend unter Anleitung der Lehrkraft die Podiumsdiskussion durch, bei der nach Lösungen für den politischen Konflikt gesucht werden soll. Auch das Publikum ist (am Rande) in die Diskussion eingebunden, soll aber vor allem beobachtend tätig sein.

Rollenkarten

ModeratorIn

Als ModeratorIn bist du die wichtigste Person auf dem Podium: Du musst ein konstruktives Gespräch zu einem heiklen Thema anbahnen und am Laufen halten. Zu Beginn stellst du die DiskutantInnen kurz vor und führst knapp in das Thema ein (lies dir dazu die Rollenkarten durch). Danach stellst du sicher, dass jede/r DiskutantIn seine/ihre Position mitteilen kann – aber das sollte bei jedem/jeder nicht länger als 2–3 Minuten dauern. Auf diese Position kann dann jeder/jede der anderen DiskutantInnen unmittelbar reagieren.

Versuche im anschließenden Gespräch, sowohl das Trennende als auch das Gemeinsame zwischen den TeilnehmerInnen hervorzuheben, Ungenaues zu präzisieren und nachzufragen. Achte darauf, dass sich alle ähnlich oft und lange zu Wort melden dürfen (Ausgeglichenheit). Inhaltlich versuchst du natürlich neutral zu sein, bzw. bist der/die Anwalt/Anwältin des Publikums, das sich nach einer gewissen Dauer (ca. 15 Minuten) auch selbst aktiv mit Fragen an die DiskutantInnen wenden kann – allerdings nur auf deine Aufforderung hin. Zum Ende der Diskussion sollte gemeinsam nach Lösungen für den politischen Konflikt gesucht werden. Am Schluss bleibt dir nur mehr, ein Fazit zu ziehen.





Podiumsdiskussion zum Thema *Land Grabbing*

Paul Kämmer (53), Vorstandsmitglied eines europäischen Unternehmens, das Palmöl- und Gummipflanzungen in Asien und Afrika betreibt

Deine Firma hat das Land für die Palmölplantage in Sierra Leone gepachtet. Aus deiner Sicht hat sie sich dabei korrekt verhalten und transparente Verträge ausgehandelt. Konflikte um Land gab es hier schon immer, weil die Besitzverhältnisse aufgrund der Stammesstrukturen nicht immer ganz klar sind. Dir wäre es auch lieber, wenn deine Firma ihre Plantagen in politisch stabilen und rechtssicheren Staaten betreiben würde, aber Ölpalmen gedeihen halt nur in den Tropen.

Aus deiner Sicht ist das Investment deiner Firma ein Segen für Sierra Leone, weil so Geld und Know-How in das unterentwickelte Land fließen; gleichzeitig profitieren auch die Industriestaaten, die für ihre Nahrungsversorgung auf Palmöl angewiesen sind. Ölpalmen sind enorm effizient und ertragreich, auf vergleichsweise sehr wenig Fläche kann man sehr viele Kalorien erzeugen. Europäische Firmen müssen sich Anbauflächen sichern, bevor sich Rivalen wie China, Indien oder die USA alles schnappen.

Von gesetzlichen Beschränkungen hältst du daher nicht viel – freies marktwirtschaftliches Handeln führt erfahrungsgemäß zu viel höherer landwirtschaftlicher Produktivität, und die ist in einer Welt, die zusehends unter Nahrungsmangel leidet, enorm wichtig, ansonsten wird auch bei uns bald der Hunger wiederkehren. Mit dem abwertenden Begriff *Land Grabbing* kannst du daher nicht viel anfangen – Investitionen in Land oder Nahrungsmittel sollte man nicht verteufeln, es kommt ja vor allem Gutes dabei raus.



Lamin Bangore (17), Cousin eines betroffenen Kleinbauern

Du bist zwar selbst in Europa geboren und aufgewachsen, aber dein Cousin gehört zu jenen BäuerInnen in Sierra Leone, die von der Palmölplantage betroffen sind. Er hat dir erzählt, dass er und viele andere das Land nicht freiwillig, sondern auf Druck ihres Stammeschefs an den Staat verpachtet haben. Und obwohl ihnen versprochen worden war, dass sie auf der neuen Plantage arbeiten könnten, fanden nicht alle Arbeit, weil die Plantagenwirtschaft technisch anspruchsvoller ist und viele nicht dafür qualifiziert waren. Viele Betroffene verelendeten seither oder wanderten ab.

Du betrachtest die ausländischen Agrarinvestitionen in Afrika mit Skepsis. Oft werden Deals über die Köpfe der Betroffenen hinweg ausgehandelt. Das Land war schon bislang sehr ungleich verteilt, nun verschärft sich die soziale Kluft noch. Und die Plantagen bringen ökologische Probleme mit sich: Die Böden werden ausgelaugt, es werden viel mehr Wasser, Pestizide und Dünger benötigt und umliegende Lebensräume vergiftet – und das alles hauptsächlich, damit die Menschen in den reichen Ländern ihren Lebensstandard halten können, damit sie billig Autofahren und essen können.

Aus deiner Sicht verschärft das *Land Grabbing* die vielen Probleme afrikanischer Länder noch. Du forderst daher, dass die ImporteurInnen von Agrarrohstoffen in der EU rechtlich gezwungen werden, eine sozial faire und nachhaltige Produktionsweise nachzuweisen. Und auf die afrikanischen Staaten soll Druck ausgeübt werden, damit sie die Landrechte sicher regeln.





Podiumsdiskussion zum Thema *Land Grabbing*

Laura Beers (27), Mitarbeiterin einer NGO, die gegen *Land Grabbing* auftritt

Für dich ist der Fall klar: Es gibt ein Menschenrecht auf Nahrung, und daher hat die Ernährungssicherheit in den von *Land Grabbing* betroffenen Ländern immer Vorrang vor jeder anderen Nutzung der Flächen. Sierra Leone zeigt, dass bei diesen Geschäften die reichen Länder am längeren Ast sitzen und ihre eigenen Interessen im Vordergrund stehen: Es werden dann Energiepflanzen, Rohstoffe, Blumen oder Tierfutter angebaut, die in den Industrieländern gebraucht werden, während sich an der Nahrungsmittelsicherheit in den Ländern nichts ändert oder sie sich sogar verschlechtert. Weil nur wenige vom *Land Grabbing* profitieren, wächst die Ungleichheit, und unter den Vertriebenen steigt die Gefahr gewaltsamer Konflikte. Die dörflichen Strukturen werden zerstört und die Menschen wandern in die überbevölkerten Städte ab. Dazu kommt die Umweltzerstörung, die mit der intensiven Landwirtschaft aufgrund von Monokulturen, Überdüngung und Diversitätsverlust fast zwangsläufig einhergeht.

Du forderst, dass die Regierungen das Recht der Menschen auf Eigenernährung stärker schützen, und dass die Betroffenen dieses Recht politisch einfordern und international einklagen können. Bestehende Nutzungs- und Eigentumsrechte müssen anerkannt werden, auch wenn sie nicht formal festgelegt wurden, und wer Land verliert, soll mit einer gleichwertigen Lebensgrundlage entschädigt werden. ✂

Friederike Enger (57), Referentin in der EU-Agrarkommission

Du bist in der *Land Grabbing*-Frage zwiespalten. Auf der einen Seite verstehst du die Lage der betroffenen KleinbäuerInnen in Sierra Leone und sorgst dich, dass die lokale Nahrungsmittelproduktion hier zu kurz kommt. Auch beunruhigen dich die sozialen Verwerfungen.

Auf der anderen Seite romantisieren viele Anti-*Land Grabbing*-AktivistInnen deiner Meinung nach die Armut, die mit der selbstversorgenden Landwirtschaft verbunden ist. In vielen afrikanischen Ländern sind fast drei Viertel der Bevölkerung in der Landwirtschaft tätig, in Österreich genügen dafür lediglich 3% – jede Maßnahme, die zu mehr Effizienz in der Produktion, Lagerung und Verteilung von Lebensmitteln führt, ist hilfreich, und das können auch ausländische Investitionen in die Landwirtschaft sein. Sie geben technische und ökonomische Impulse, mit denen die Nahrungsproduktion und der Wohlstand aller wachsen können. Der Ertrag je Hektar muss in den kommenden Jahrzehnten drastisch steigen, weil sonst die stark wachsende Bevölkerung nicht länger ernährt werden kann und Landkonflikte auch ohne äußeren Einfluss dramatisch zunehmen werden.

Jedenfalls sollen die Verträge transparent verhandelt und die Landbevölkerung dabei einbezogen werden. Und die westlichen KonsumentInnen sollten sich auch selbst in die Pflicht nehmen: Zu viele Lebensmittel werden verschwendet, zu wenig wird regional eingekauft. Viel weniger Land würde zum Beispiel benötigt, wenn die Menschen hierzulande weniger Fleisch essen würden, da die Nutztierhaltung einen bis zu zehnmal höheren Flächenverbrauch mit sich bringt als die Erzeugung gleichwertiger vegetarischer Lebensmittel, und nur rund die Hälfte des Kraftfutters importiert werden muss – von der Klimabelastung mal ganz abgesehen. ✂

- Arbeitsaufgabe**
- Hat sich deine Meinung zum Thema *Land Grabbing* verändert? Wenn ja, inwiefern?
 - Schätze noch einmal deine persönliche Urteilsfähigkeit ein, indem Du einen Wert von 1 (habe gar keine Meinung dazu) über 3 (habe eine Meinung, kann sie aber noch nicht gut begründen) bis 5 (kann ein sehr gut begründetes Urteil abgeben) angibst.
 - Stelle darüber hinaus Überlegungen an, welche Informationen und Sichtweisen du noch benötigen würdest, um die Problematik des *Land Grabbing* gut beurteilen zu können.

AutorInnenverzeichnis

Heinrich Ammerer, Univ.-Ass. PD MMag. Dr.

ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg, davor Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowie der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychogenese historischer Vorstellungen sowie der Theorie, Empirie und Pragmatik des konzeptuellen historischen und politischen Lernens.

Neda Forghani-Arani, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Senior Lecturer und Senior Researcher am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Schwerpunkt der Lehre und Forschung: LehrerInnenbildung und LehrerInnenbildungsforschung, Schulpädagogik, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversität, Inter- und Transkulturalität in der Schule, phänomenologische und lebensweltliche Zugänge in der Bildungsforschung. Derzeit Mitherausgeberin des *International Journal of Development Education and Global Learning*, Mitglied der Strategieguppe Globales Lernen in Österreich, Mitglied des Austrian Development Agency-Beratungsforums Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in Österreich.

Canice Nwaiwu

Geboren in Nigeria, lebt seit 2003 in Österreich. 2006–2010 Ausbildung zum Sportlehrer, unterrichtet seit 2010 an der GTEMS Anton-Sattler-Gasse in Wien Sport, mittlerweile auch Englisch. Vater zweier Töchter.

Susanne Reitmair-Juárez MA

ist Politikwissenschaftlerin und seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf Politischer Bildung, Migrationspolitik, Konzepten von Citizenship und (Online-)Partizipation sowie Digitalisierung und Demokratie.

Verena Schaffer, Mag.^a, MSc.

Studium an der Universität Wien und der University of Edinburgh. Seit 2014 AHS-Lehrerin am Pg3 Sacré Coeur Wien (Deutsch und Geschichte). Lehrbeauftragte am Zentrum Lehrer*innenbildung der Universität Wien im Bereich allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen. Koordinatorin für LehrerInnenfortbildung zu Politischer Bildung und Deutsch als Zweitsprache an der KPH Wien/Krems. Mitarbeit bei unterschiedlichen Schulbuchprojekten und Publikationen zu Themen der LehrerInnenfort- und Weiterbildung.

Arno Sonderegger, Mag. Dr., Priv.-Doz.

Seit 2010 Senior Lecturer für Geschichte und Gesellschaften Afrikas am Institut für Afrikawissenschaften der Universität Wien. Davor Lehrbeauftragter im Projekt Internationale Entwicklung und in Afrikanistik, 2004–2010, sowie Doktratsstipendiat der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2002–2004. Vertretung der Lehrstuhlprofessur für Geschichte Afrikas an der Humboldt-Universität zu Berlin, 2012–2013. Forschungsschwerpunkte: Afrikanische Geschichte, Globalgeschichte, Wissenschaftsgeschichte und historische Rassismusforschung.

Lisa Marie Zchl, Mag.^a

Bilinguale Ausbildung an der Linz International School Auhof und 2013 Abschluss mit dem International Baccalaureate und der Österreichischen Matura. Studierte Deutsch und Geschichte, Soziologie / Politische Bildung auf Lehramt an der Universität Wien und im Rahmen des Non-EU Student Exchange Programs an der Universität von Sydney. War 2018 als Tutorin für Literaturwissenschaft an der Universität Wien tätig. Unterrichtet seit 2018 an der GTEMS Anton-Sattler-Gasse im 22. Bezirk Wiens.

Themenhefte der Informationen zur Politischen Bildung

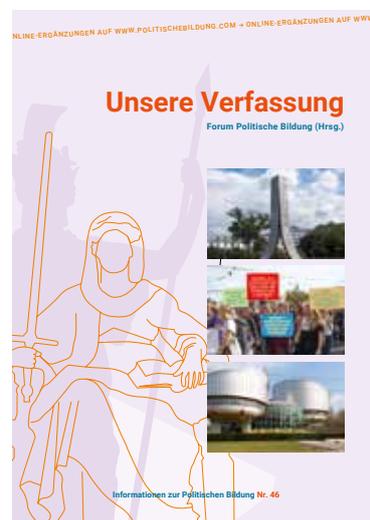
Die Themenhefte bieten für LehrerInnen

- ▶ verständliche fachwissenschaftliche Artikel
- ▶ fachdidaktische Beiträge zu den Neuerungen im Lehrplan, wie Kompetenzorientierung und Basiskonzepte
- ▶ Unterrichtsbeispiele, Materialien und kopierfähige Vorlagen für die Unterrichtspraxis

Themenheft 44 „Demokratiebewusstsein stärken“ fragt danach, welche Formen von Demokratie es gibt, wodurch diese heute bedroht sind und wie Mitwirkung gefördert werden kann.

Themenheft 45 „Umwelt – Klima – Politik“ beschäftigt sich mit internationaler und österreichischer Klimapolitik und weist auf Verbindungen zwischen staatlichen Richtungsentscheidungen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten hin.

Themenheft 46 „Die Verfassung – unsere demokratische Basis“ skizziert die Entwicklung der österreichischen Verfassung, die heuer, 2020, hundertjähriges Jubiläum feiert, und ihren Bezug zur Politischen Bildung.



Bestellmöglichkeiten:

LehrerInnen und Schulbuchbibliotheken können die Hefte der Reihe auf www.politischebildung.com unter der Rubrik „Bestellungen“ sowie unter office@politischebildung.com oder per Telefon unter 01/5123737-11, bestellen. Download unter www.politischebildung.com

ONLINEVERSION

Die Beiträge und Materialien der Hefte sind auch online zugänglich und bieten zusätzliches Material an.

- ▶ Kopierfähige Vorlagen, Arbeitsaufgaben und Materialien als Download
- ▶ Simulationsspiele mit Rollenkarten

www.politischebildung.com → Informationen zur Politischen Bildung → Onlineversion

forumpolitischebildung

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hrsg.)



- Nr. 1 **Osteuropa im Wandel** 1991
- Nr. 2 **Flucht und Migration** 1991
- Nr. 3 **Wir und die anderen** 1992
- Nr. 4 **EG-Europa**
Fakten, Hintergründe, Zusammenhänge, 1993
- Nr. 5 **Mehr Europa?**
Zwischen Integration und Renationalisierung, 1993
- Nr. 6 **Veränderung im Osten**
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, 1993
- Nr. 7 **Demokratie in der Krise?**
Zum politischen System Österreichs, 1994
- Nr. 8 **ARBEITS-LOS**
Veränderungen und Probleme in der Arbeitswelt, 1994
- Nr. 9 **Jugend heute**
Politikverständnis, Werthaltungen, Lebensrealitäten, 1995
- Nr. 10 **Politische Macht und Kontrolle** 1995/96
- Nr. 11 **Politik und Ökonomie**
Wirtschaftspolitische Handlungsspielräume Österreichs, 1996
- Nr. 12 **Bildung – ein Wert?**
Österreich im internationalen Vergleich, 1997
- Nr. 13 **Institutionen im Wandel** 1997
- Nr. 14 **Sozialpolitik**
im internationalen Vergleich, 1998
- Nr. 15 **EU wird Europa?**
Erweiterung – Vertiefung – Verfestigung, 1999
- Nr. 16 **Neue Medien und Politik** 1999
- Nr. 17 **Zum politischen System Österreich**
Zwischen Modernisierung und Konservatismus, 2000
- Nr. 18 **Regionalismus – Föderalismus – Supranationalismus** 2001
- Nr. 19 **EU 25 – Die Erweiterung der Europäischen Union** 2003
- Nr. 20 **Gedächtnis und Gegenwart**
HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft, 2004
- Nr. 21 **Von Wahl zu Wahl** 2004
- Nr. 22 **Frei–Souverän–Neutral–Europäisch**
1945 1955 1995 2005, 2004
- Nr. 23 **Globales Lernen – Politische Bildung**
Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, 2005
- Nr. 24 **Wie viel Europa?**
Österreich, Europäische Union, Europa, 2005
- Nr. 25 **Sicherheitspolitik**
Sicherheitsstrategien, Friedenssicherung, Datenschutz, 2006 noch lieferbar
- Nr. 26 **Geschlechtergeschichte – Gleichstellungspolitik – Gender Mainstreaming** 2006
- Nr. 27 **Der WählerInnenwille** 2007
- Nr. 28 **Jugend – Demokratie – Politik** 2008
- Nr. 29 **Kompetenzorientierte Politische Bildung** 2008
- Nr. 30 **Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen** 2009
- Nr. 31 **Herrschaft und Macht** 2009
- Nr. 32 **Erinnerungskulturen** 2010 noch lieferbar
- Nr. 33 **Wirtschaft und Politik** 2010
- Nr. 34 **Politische Handlungsspielräume** 2011
- Nr. 35 **Medien und Politik** 2012
- Nr. 36 **Das Parlament im österreichischen politischen System** 2012
- Nr. 37 **Religion und Politik** 2013
- Nr. 38 **Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs** 2016
- Nr. 39 **Gesetze, Regeln, Werte** 2016
- Nr. 40 **Identitäten** 2016
- Nr. 41 **Wahlen und Wählen** 2017 noch lieferbar
- Nr. 42 **Politische Mitbestimmung** 2017 noch lieferbar
- Nr. 43 **Medien und politische Kommunikation** 2018
- Nr. 44 **Demokratiebewusstsein stärken** 2019 noch lieferbar
- Nr. 45 **Umwelt – Klima – Politik** 2019 noch lieferbar
- Nr. 46 **Die Verfassung – unsere demokratische Basis** 2020 noch lieferbar

ISBN: 978-3-9504234-9-5



9 783950 423495