

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Kompetenzfeld Deutsch, Kommunikation und Gesellschaft

POLITIK UND GESCHICHTE

EUROZENTRISMUS - EINE ERSTE EINFÜHRUNG



Impressum

Herausgegeben von

das kollektiv – kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrant*innen

Für den Inhalt verantwortlich

das kollektiv – kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrant*innen

Autor_innen

Galina Baeva, Laura Iorga, Maria Steinbauer, 2018

Layout

Entwurf: typothese – M. Zinner Grafik und Raimund Schöftner

Umschlaggestaltung: Adriana Torres

Satz: Kunstlabor Graz von uniT, Jakominiplatz 15/1.Stock, 8010 Graz

Die Verwertungs- und Nutzungsrechte liegen beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Beispiele wurden für Einrichtungen der Erwachsenenbildung entwickelt, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Bildungsangebote durchführen. Jegliche kommerzielle Nutzung ist verboten.

Die Rechte der verwendeten Bild- und Textmaterialien wurden sorgfältig recherchiert und abgeklärt. Sollte dennoch jemandes Rechtsanspruch übergangen worden sein, so handelt es sich um unbeabsichtigtes Versagen und wird nach Kenntnisnahme behoben.

Erstellt im Rahmen des ESF-Projektes Netzwerk ePSA. Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

NETZWERK ePSA



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Inhalt

1. Inhalt und Ziele	3
2. Deskriptoren	6
3. Arbeitsaufträge	7
Arbeitsauftrag 1	7
Arbeitsauftrag 2	8
Arbeitsauftrag 3	9
Arbeitsauftrag 4	11
Arbeitsauftrag 5	13
Arbeitsauftrag 6	15
Arbeitsauftrag 7	16
Arbeitsauftrag 8	20
Arbeitsauftrag 9	21
Arbeitsauftrag 10	22
Arbeitsauftrag 11	23
Arbeitsauftrag 12	24
Arbeitsauftrag 13	26
Arbeitsauftrag 14	28
4. Handouts	30
Handout 1	
Handout 2	
Handout 3	
Handout 4	
Handout 5	
Handout 6	
Handout 7	
Handout 8	
Handout 9	
Handout 10	
Handout 11	
Handout 12	
Handout 13	
Handout 14	
Handout 15	
Handout 16	
Handout 17	

1. Inhalt und Ziele des Moduls

Das Thema des vorliegenden Übungsmoduls ist „Eurozentrismus“. Unter dem Begriff Eurozentrismus versteht man jene Ideologie, nach der alle Gesellschaften der Welt nach europäischen Wertvorstellungen und Kategorienbildungen beurteilt werden. Im Zentrum dieser Vorstellungen stehen die Ideen und Konzepte Europas, die seit den Anfängen der Kolonisierung konsequent in die ganze Welt exportiert und zum Standard erklärt wurden¹. Den historischen Quellen nach wurde die Welt unter den europäischen Großmächten zwischen 1492 und dem 19. Jhdt. zur Gänze aufgeteilt. Die Berliner Kongo Konferenz im Jahr 1885 und der Wiener Kongress 1814-15 markierten die Aufteilung der Welt unter den europäischen Mächten. Das Schicksal der Welt und ihrer Bevölkerung wurde in Berlin und Wien entschieden und damit auch ihre Zukunft. Eine Zukunft damals; heute nennen wir diese Globalisierung. Diese historische Verschränkung zwischen Europa (Berlin/Wien) und die Aufteilung der Welt nach eurozentristischen Vor- und Einstellungen sichtbar zu machen sowie eine Reflexion über scheinbare Selbstverständlichkeiten in der eigenen Wahrnehmung anzuregen, war die Grundlage für uns als Materialentwickler_innen, diesem Thema ein Modul zu widmen. Es ging uns darum, einen klaren Zusammenhang zwischen Kolonisierung und Eurozentrismus zu ziehen; es ging uns darum, das Vokabular des Eurozentrismus zu analysieren, das im Zuge der „Eroberung“ der Welt entwickelt und etabliert wurde und letztendlich in allen Geschichtsbüchern noch heute vorzufinden ist; es ging uns darum, diese Begriffe ins „Hier und Jetzt“ zu kontextualisieren und ihre heutigen Ausprägungen zu enthüllen.

Das Übungsmodul zielt auf eine erste theoretische Annäherung zum Thema Eurozentrismus und dessen Kontextualisierung in den Alltag von heute. Wesentliche Teile des Übungsmoduls sind einzelne Arbeitsaufträge, die bestimmte Begriffe aus dem Themenfeld Eurozentrismus aufgreifen. Das Ziel der Übungen ist es, die Begriffe auf Zweck und Funktion zu beleuchten. Die verwendeten Materialien - Bilder, Videos etc. - haben das Ziel, die Vielfältigkeit der Ausprägungen von Eurozentrismus und dessen Eingeschrieben-Sein im Alltag widerzuspiegeln. Die Lernenden werden sich mit unterschiedlichen Aspekten des Themas auseinandersetzen, was ein Schritt zur politischen Bildung als handelnde Subjekte ist.

Das Thema ist äußerst breit und tief, daher bieten wir eine Einführung für die Lehrenden an, die nicht als fachlicher Text gelesen werden darf, jedoch den Rahmen dieses Moduls abzeichnet. Den Rahmen bildet der Text von Anibal Quijano, „Coloniality of Power, Eurozentrismus and Latin America“, den wir Lehrenden empfehlen.

1 Frei zitiert nach dem Eintrag „Eurozentrismus“ unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Eurozentrismus> (letzter Zugriff: 16.02.2018).

Einführung ins Thema für die Lehrenden²

Mit dem Ankommen und ihrer Ansiedlung in Nord- und Süd Amerika, mussten sich die ersten Europäer_innen gefragt haben, welche Bevölkerung sie dort vorgefunden haben. Die ersten phänomenologischen Unterschiede zwischen Kolonisatoren³ und Kolonisierten, mündeten im Begriff *race*. Ursprünglich bezeichnete der Begriff *race*⁴ eine angeblich biologische Unterscheidung auf der Ebene der Phänomenologie. Im Zuge der Kolonisierung Amerikas entwickelte sich dieser Begriff immer mehr zu einer Bezeichnung phänomenologischer, biologischer und hier die Neuigkeit - soziologischer Differenzen. Die Bezeichnungen Spanier oder Portugiese, die ursprünglich eine geografische Zuordnung bedeuteten, wurden schnell zu Begriffen, die die dominanten sozialen Funktionen im Kontext der Kolonie zum Ausdruck brachten. Ergo mit Bezeichnungen wie Indianer, schwarze und Mestizos wurde zum Ausdruck gebracht, nicht nur wie diese Menschen äußerlich erscheinen, sondern auch ihr konkretes Verhältnis zu der dominanten Gruppe markiert. Also der Begriff *race* ist hier das fundamentale Instrument für soziale Klassifikationen. Verkürzt ausgedrückt: welche Rolle im sozialen Gefüge eine Gruppe im Kontext der Kolonie zu übernehmen hatte, wurde an einen ursprünglichen Begriff, der sich ausschließlich auf das Äußere bezog, gekoppelt. Oder um es anders auszudrücken: „Wie du erscheinst, prädestiniert dich für die eine oder die andere Rolle in der Gesellschaft“. Gerade diese Charakteristika machen den Begriff höchst aktuell, denn das Zusammenspiel zwischen „Erscheinen“ und „Sein“, wenn nicht sogar die Überlappung dieser zwei Perspektiven, ist mehr als relevant. Diese automatisierte Klassifizierung wird im Fall von Nicht-Weißen-Personen noch schneller aktiviert. Es fällt uns sehr leicht, eine kopftuchtragende Frau als Hausfrau zu sehen und einen Anzug tragenden blonden Mann als Bankmanager zu fabulieren. Dieser Aspekt des Begriffs *race* ist eine der Erklärungen, warum Schwarz-Sein nicht mit der Tonalität der Hautfarbe zu tun hat, sondern vielmehr mit der sozialen Position der Person.

Dieses Teilen in Dominant und Dominiert in der Kolonie, baute auf einem älteren binären System auf - Superior und Inferior, das die Beziehung zwischen Mann und Weib⁵ kennzeichnete. Dieses Verhältnis musste legitimiert werden und das passierte, indem die Dominierten als nicht-genügend-Menschen, als unzivilisiert, als ungebildet, als gottlos, als Wilde reglementiert wurden. Im Prozess der Reglementierung, der jahrhundertlang dauerte, waren (Pseudo-) Wissenschaftler und Forscher involviert, deren Arbeit letztendlich in der Rassenlehre der Nationalsozialisten im 20. Jahrhundert kulminierte.

-
- 2 Der Teil für die Lehrenden orientiert sich inhaltlich am Text von Anibal Quijano „Coloniality of Power, Eurozentrismus and Latin America“ in *Coloniality at Large* von M. Moraña, E. Dussel, and C.A. Jáuregui, Duke University Press, 2008. Die Entwickler_innen dieses Moduls bezogen sich auf Autor_innen aus der Peripherie als ein Akt der Anerkennung des minoritären Wissens und Akt gegen das perpetuierende Zitieren von europäischen Autor_innen; also eine bewusste Handlung gegen Eurozentrismus.
 - 3 Es wird hier bewusst auf die weibliche Form verzichtet, da es bekannt ist, dass die ersten Eroberer Amerikas männlich waren.
 - 4 Die Begriffe entlang derer die Analyse des Eurozentrismus von A. Quijano aufgebaut ist und auf die sich das Modul inhaltlich bezieht, sind in kursiv angegeben, zwecks besserer Übersichtlichkeit. Bewusst wurde der Begriff *race* statt Rasse ausgewählt, da dieser im Deutschen historisch sehr belastet ist. Nichtsdestotrotz ist der Begriff *race* mehr als höchst aktuell, wenn dieser nicht auf ethnische Charakteristika reduziert wird, sondern gerade aus der Perspektive des Eurozentrismus als ein Komplex von Differenzen gelesen wird.
 - 5 Hier wird bewusst das Wort Weib benützt, weil das hier angesprochene Verhältnis von strikter Superiorität des Mannes und klarer Inferiorität der Frau damit gekennzeichnet war.

Leider vernichtete das Ende des Zweiten Welt Kriegs nicht das nationalsozialistische Denkparadigma in Europa und in der Welt. Dasselbe behaupten wir über den Kolonialismus, der in anderen Formen weiterlebt. Mit dem kritischen Blick der Postkolonialen Theorie gesehen, haben sich lediglich die Denkmuster verschoben; alles ist von Neo-Kolonisierung durchtränkt!

Die Klassifikation diene dazu, klare Grenzen zwischen den unterschiedlichen Gruppen ziehen zu können und ihre Rollen im Produktionsprozess von Waren zu definieren: die schwarzen Menschen - verschleppt und versklavt - hatten keine Rechte, mussten Waren produzieren und verfügten über diese nicht; sie verfügten auch über ihre Körper nicht; sie waren „im Besitz“; die Indios wurden ursprünglich auch als Besitz behandelt, verfügten nicht über die von ihnen produzierten Waren; ihre Anzahl sank mit den Jahren aufgrund der aus Europa mitgebrachten Krankheiten und somit spielten sie in der kolonialen Gesellschaft keine prägende Rolle; sie waren aus Sicht der weißen Gruppe nicht arbeitsfähig; die mestizos - die Nachfahren von Indios Frauen und weißen Männern, waren in dieser streng kategorisierten Welt Vermittler⁶ zwischen den Dominierten und Dominanten; letztendlich hatten die weißen Einwanderer alleine das Recht, Waren zu verfügen, zu besitzen, zu verkaufen und zu (ver)erben; sie waren diejenigen, die Ämter und Funktionen innehaben durften und ihre Hauptaufgabe war es, die geraubten und produzierten Güter sicher nach Europa zu bringen. Somit wurde ein Mechanismus geschaffen, mit dem alle Produktionsverhältnisse innerhalb der Kolonie kontrolliert wurden. Die Kontrolle der Arbeitskraft, der Produktionsverhältnisse und der Ressourcen muss seit dem 15. Jahrhundert als ein Kontrollmechanismus von globaler Bedeutung betrachtet werden.

Was bedeutet das? Wenn die in Europa wahrgenommene Geschichte sich hauptsächlich im Mittelmeerraum abgespielt hatte, wurden mit der Eroberung Amerikas die Beziehungen auf den atlantischen Raum (Amerikas-Europa-Afrika) verlagert. Das geraubte Gold und Silber hatte Auswirkungen auf die gesamte bis dato bekannte Welt: einerseits führte die Kontrolle der „freien“ Ressourcen für Europa zur großen Kapitalakkumulation, was wiederum in die angehende protokapitalistische Entwicklung investiert wurde und gleichzeitig zu einer progressiven Abwertung der bis dato traditionell geführten Handelsbeziehungen zwischen Europa, Mittlerem Osten und China und einer Abwertung der dort vorhandenen monetären Ressourcen führte. Immer mehr verstand sich Westeuropa als Zentrum der Welt, als natürlich superior den Non-Europäer_innen gegenüber. Ein Kapitalistisches System ist weder damals noch heute ohne Kolonisierung oder Neo-Kolonisierung mach- und denkbar. Verkürzt gesagt: die totale Kontrolle neuer Territorien, von Menschen und deren Arbeitskraft und von Ressourcen fand ihre ideologische Legitimierung im Eurozentrismus.

Die Inkorporierung und Verwertung auf ökonomischer Ebene passierte parallel zu jener auf Ebene der immateriellen Güter, der symbolischen Paradigmen und dem Wissen der kolonisierten Bevölkerung. Hier spielte die Kirche eine Hauptrolle. So ging bekanntermaßen die mündlich überlieferte Geschichte vieler Generationen verloren, Sprachen wurden verboten, Traditionen und Glauben wurden unterdrückt. An deren Stelle musste das europäische Verständnis von Glaube, von Werten, von Erklärung historischer Zusammenhänge, von Medizin rücken und übernommen werden. Das vorhandene Wissen in den Kolonien wurde als nicht relevant und nicht nützlich erklärt und später, mit der voranschreitenden Kapitalisierung der Welt, als nicht modern gesehen. Der Begriff der Moderne ist einer der Schlüsseltermini des Eurozentrismus. Die Analyse des Begriffes verlangt die Thematisierung einer Reihe von parallel stattfindenden Prozessen in Europa und seiner Kolonien:

6 Die männliche Form ist bewusst gewählt: Wie Tzvetan Todorov in seinem bahnbrechenden Buch „Die Eroberung Amerikas“ aus dem Jahr 1982 thematisiert, waren für die Rolle der Vermittler hauptsächlich die männlichen mestizos prädestiniert.

Der Dualismus von Körper und Seele, wie im christlichen Europa bekannt, änderte sich mit Rene Descartes zum Dualismus von Subjekt und Objekt; die Vernunft - die Fähigkeit zum Denken - ist ein Charakteristikum des Subjekts. Übertragen auf die Schemata von Dominierten und Dominanten, führte dies zu einer einfachen Erklärung für die Weißen: die Kolonisierten und Versklavten als primitiv und wild zu sehen, die nicht zur Vernunft fähig waren und eine einzige Aufgabe hatten, nämlich den Weißen zu dienen.

Die voranschreitende Rationalisierung in den Produktionsprozessen und -verhältnissen hatte eine Vergrößerung der Diskrepanz zwischen Produzierenden und Akkumulierenden zur Folge, zwischen Europa und dem Rest der Welt, zwischen Ost und West, zwischen Süd und Nord (eine Tatsache, von der wir heute noch Zeugen sind).

Die Idee des Nationalstaates basierend auf Konzepten von „Volk“ und dessen „Territorium“ diente als Basis des damaligen Imperialismus; diese sind noch heute die tragenden Ideen von „Staat“ im Allgemeinen; das Konzept dient primär dem Ziel, Subjekte mit Rechten auszustatten, um diese von anderen - ohne Rechte - sozial, kulturell und politisch zu unterscheiden; diese Rechte sind per Geburt oder per Verdienst zu bekommen und das noch heute.

Die Etablierung des Konzepts der bürgerlichen Familie als Kern der aufstrebenden Bourgeoisie ausgestattet mit allen Kontroll- und Sanktionsmechanismen hinsichtlich der Rolle der Geschlechter, war eine weitere Strukturierungsmaßnahme, in die sich die Bevölkerungen einschreiben lassen mussten.

Die offizielle Säkularisierung - ein weiterer Bestandteil der Modernisierung der Welt - räumte dem Nationalstaat das Recht ein, zu regulieren, zu kontrollieren, zu sanktionieren und zu bestrafen.

Fazit: Der Eurozentrismus ist kein abgeschlossenes Konzept, vielmehr ein höchst flexibles Paradigma, das nach einer transdisziplinären Analyse verlangt. Dieses bezieht sich nicht auf den Kontinent Europa, sondern umfasst ideologisch die ganze Welt. Um es mit den Worten Anibal Quijano auszudrücken - als Coloniality of Power - als eine allumfassende und globale Matrix.

2. Deskriptoren

1. Texte formal und inhaltlich erschließen
6. Unterschiedliche Medien als Informationsquelle nutzen und kritisch entschlüsseln
7. Das Internet als Informationsquelle für historische und politische Ereignisse nutzen: gezielt nach unterschiedlichen Quellen suchen und die Information mündlich oder schriftlich weiter bearbeiten;
8. Für die heutige Zeit prägende historische Ereignisse kennen
10. Texte mit unterschiedlichen Schreibabsichten verfassen: je nach Aufgabenstellung und eigener Position die adäquate Textsorte aussuchen und entsprechend in schriftlicher Form zusammenfassen
12. Informationen bearbeiten und schriftlich mitteilen
15. Grundregeln der Rechtschreibung sowie die Grundgrammatik richtig anwenden
16. Sich selbst als handelnde Person mit spezifischen Rechten begreifen: einen Bezug zum Thema aufbauen und eine eigene Position beziehen und diese vermitteln können.

3. Arbeitsaufträge

Arbeitsauftrag 1 - „Ein Bild: Eine Geschichte - Eine (un)wahre Geschichte“

Setting: Plenum (PL) oder Einzelarbeit (EA)

Methode(n): Bildimpuls, Verfassen einer fiktiven Geschichte

Dauer: ca. 30 Minuten

Materialien: Handout 1 „Ein Bild: Eine Geschichte – Eine (un)wahre Geschichte“, Schreibmaterialien, Entschlüsselung der Fotos mit Namen

Ablauf:

Die Lernenden bekommen Handout 1 „Ein Bild: Eine Geschichte – Eine (un)wahre Geschichte“, in dem Fotos von fünf Personen zu finden sind. Die Lehrende teilt die Fotos nach folgendem Prinzip zu: Die Lernenden zählen von 1 bis 5 durch; anschließend bekommt jede_r mit Nummer 1 das Foto Nr. 1, jede_r mit Nummer 2 das Foto Nr. 2 und so weiter. Die Lernenden schreiben eine kurze fiktive Biografie zur jeweilig abgebildeten Person im Umfang von 100 Wörtern. Die Lernenden können die Fragen in Handout 1 zur Unterstützung nutzen. Nachdem die Lernenden ihre fiktiven Biografien geschrieben haben, lesen sie nacheinander im Plenum die Geschichten zu Bild 1, dann die Geschichten zu Bild 2 und so weiter vor. Anschließend teilt die Lehrende die Namen aller abgebildeten Personen mit.

Entschlüsselung der abgebildeten Personen:

1. Simon Inou
2. Vina Yun
3. Sandra Selimovic
4. Célia Mara
5. Araba Evelyn Johnston-Arthur

Arbeitsauftrag 2 -

Welche Vor-Informationen lieferten den Stoff einer/Ihrer Geschichte?

Setting: PL, Gruppenarbeit (GA)

Methode(n): Beantworten der Fragen im PL, Diskussion

Dauer: ca. 50 Minuten

Materialien: Flipchart, Flipchartpapier oder direkt auf der Tafel

Ablauf:

Schritt 1:

Nachdem alle ihre fiktiven Geschichten gelesen haben, werden sie mit den Fragen konfrontiert, welche ihre ersten Assoziationen zu der abgebildeten Person, unmittelbar nachdem sie das Bild gesehen haben, waren. Wichtig ist es, den Lernenden nicht so viel Zeit zu lassen, sondern „aus dem Bauch“ heraus die ersten 5 Assoziationen mitzuteilen. Jede_r sollte seine/ihre Assoziationen jedoch nur anhand der Wortarten „Adjektive“, „Verben“, „Nomen“ ausdrücken: zum Beispiel Gruppe 1 nur Adjektive, Gruppe 2 nur Verben und so weiter. Währenddessen schreibt die Lehrende die Assoziationen gruppiert nach den Wortarten auf die Tafel/dem Flipchart mit.

Schritt 2:

Die Gruppen, die ihre Assoziationen in Adjektiven ausgedrückt haben, beschäftigen sich mit der Komparation der aufgeschriebenen Adjektive; diejenige, die ihre Assoziationen in Verben ausgedrückt haben, trennen diese nach schwachen und starken Verben und konjugieren diese anschließend im Präsens, Perfekt, Präteritum und gegebenenfalls im Plusquamperfekt; die Gruppe, die ihre Assoziationen in Nomen ausgedrückt hat, bestimmt die bestimmten Artikel aller Nomen und dekliniert diese in Akkusativ und Dativ, Singular und Plural. Anschließend tauschen die Gruppen ihre Ergebnisse aus und korrigieren diese gegebenenfalls.

Schritt 3:

Alle diskutieren gemeinsam darüber, woher diese Assoziationen kommen, sobald wir eine Person sehen. Die Diskussion läuft im Plenum. Die/der Lehrende übernimmt die Rolle der Moderatorin/des Moderators der Diskussion. Es wäre zu beachten, dass alle Lernenden zu Wort kommen.

Folgende Fragen können dabei unterstützen:

- Bei der ersten Begegnung mit jemandem Unbekanntem, was sind die ersten Merkmale, die Sie bei der Person bewusst wahrnehmen?
- Welche Merkmale hinterlassen bei Ihnen einen positiven Eindruck? Und welche hinterlassen einen eher negativen Eindruck?

- Welche äußerlichen Merkmale einer Person liefern Ihnen automatisch Informationen zum Beruf dieser Person?
- Worauf sollte eine Person besonders achten, wenn sie sich in einer Bewerbungssituation befindet? Welche Äußerlichkeiten einer Person können sich eher negativ in einer Bewerbungssituation auswirken?
- Stellen Sie sich vor, eine kopftuchtragende Frau bewirbt sich für die Stelle einer Büroassistentin in einer Werbeagentur. Wird sich die Tatsache, dass sie ein Kopftuch trägt und angeblich religiös ist, auf ihre Chancen für die Stelle auswirken, und wenn ja, wie? Und wie hoch sind die Chancen auf dieselbe Stelle für eine schwarze eher mollige Frau, falls sie sich für die Stelle bewirbt? Und die letzte Variante: Wenn sich eine junge, besonders hübsche und europäisch aussehende Frau bewirbt, wie groß sind ihre Chancen? Falls es für Sie Unterschiede bei den diversen Kandidat_innen gibt, womit hängen diese, Ihrer Meinung nach, zusammen?

Arbeitsauftrag 3 - „Ein Bild: die wahre Geschichte“

Setting: GA, PL

Methode(n): Internetrecherche, Zusammenstellen einer Präsentation, Präsentation

Dauer: ca. 200 Minuten

Materialien: PC/Tablet/Book und Internetanschluss, Schreibzeug, Flipchartpapier, Marker, eventuell Drucker, Beamer und PC/Tablet/Book für Schritt 2

Ablauf:

Schritt 1:

Nachdem alle Gruppen die richtige Identität der Personen aus Handout 1 „Ein Bild: Eine Geschichte – Eine (un)wahre Geschichte“, erfahren haben, werden sie aufgefordert, im Internet Informationen über diese Personen zu suchen, zu selektieren und diese als Präsentation aufzubereiten. Danach werden sie im Plenum die Ergebnisse ihrer Recherche vorstellen. Wichtig ist es, Informationen über die Herkunft und die Berufe/Tätigkeiten dieser Personen zu sammeln, da gerade diese in einem Widerspruch zu den von den Lernenden im Arbeitsauftrag 1 „Ein Bild: Eine Geschichte – Eine (un)wahre Geschichte“ geschriebenen Geschichten stehen können! Empfehlenswert ist es, nach jeder Präsentation einer Person, die im Arbeitsauftrag 1 „Ein Bild: Eine Geschichte – Eine (un)wahre Geschichte“ geschriebenen Geschichten in Erinnerung zu rufen. Es geht bei dieser Übung nicht darum, richtig oder falsch festzustellen, sondern vielmehr darum, den Widerspruch zwischen „Schein“ und „Sein“ aufzudecken. Gerade dort, wo Widersprüche zwischen fiktiven und wahren Geschichten/Biografien auftauchen, sollen diese im Plenum besprochen werden.

Schritt 2:

Die Lernenden sehen sich folgende kurze Videos an und besprechen diese anschließend im Plenum:

„Wenn Rassismus ehrlich wäre – Das Bewerbungsgespräch“: <https://www.youtube.com/watch?v=q8on-p5Kjqls> (letzter Zugriff: 04.05.2018)

„Wenn Rassismus ehrlich wäre – Wohnungsbesichtigung“:
<https://www.youtube.com/watch?v=KuBNboBBYtc&t=155s> (letzter Zugriff: 04.05.2018)

Die angeführten Fragen können die Lernenden bei der Diskussion unterstützen. Vor allem die letzten Fragen, die auf die Widerständigkeit der Personen abzielen, sind sehr wichtig zu stellen und zu besprechen! Diese Übung ist für Gruppen/Lernende geeignet, die versierter im Sprechen sind und Sarkasmus und (Selbst-)Ironie auf Deutsch erkennen und thematisieren können.

Fragen zu den Videos:

- Haben Sie Unterschiede im Verhalten des Arbeitgebers/des Vermieters gegenüber den unterschiedlichen Kandidat_innen bemerkt?
- Was waren die Unterschiede? Worin könnten diese liegen?
- Waren Sie schon in einer ähnlichen Situation? Wie haben Sie reagiert? Waren Sie mit ihrer Reaktion zufrieden?
- Wie kann sich eine Person in einer ähnlichen Situation wehren?

Arbeitsauftrag 4 - Zur Zusammenfassung: Woher kommt der Rassismus?

Setting: PL, EA

Methode(n): Sehen und Hören eines Videos, Wörter hören, erkennen bzw. kennenlernen, Wortbedeutungen suchen und Wortschatz richtig anwenden

Dauer: mind. 400 Minuten

Materialien: PC/Tablet/Book und Internetanschluss, Beamer, Handout 2 „Woher kommt der Rassismus?“, evt. Handout 3: „Woher kommt der Rassismus?“ – Richtig oder Falsch, Handout 4 „Recherche zu relevanten historischen Ereignissen im Kontext von „Woher kommt der Rassismus?“, Schreibzeug, PCs oder Tablets ausgestattet mit Präsentationssoftware oder einem alternativen Präsentationsprogramm, Kärtchen in unterschiedlichen Farben, Flipchartpapier

Voraussetzungen: Für diese Übung werden ein sicherer Umgang mit Internet zwecks Recherche und Kenntnisse sowie Anwender_innenkenntnisse eines Präsentationsprogramms vorausgesetzt. Falls das nicht erfüllt ist, ist es empfehlenswert davor eine Einheit „Einführung in die Rechercharbeit“ und „Präsentationsprogramme“ einzubauen.

Ablauf:

Schritt 1:

Die Lernenden sehen sich das Video unter dem folgenden Link an:

„Die Entstehung des Rassismus“: <https://www.youtube.com/watch?v=3XzyycYm3XE>. (00:13:40). (letzter Zugriff: 04.05.2018)

Schritt 2:

Bevor die Lernenden sich das Video ein zweites Mal ansehen, wird das Handout 2 „Woher kommt der Rassismus?“ verteilt. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, die Schlüsselwörter und -begriffe aus dem Beitrag in drei Kategorien aufzuteilen:

- „Wörter, die ich kenne“
- „Wörter, die ich gehört habe, aber deren Bedeutung ich nicht kenne“
- „Wörter, die ich zum ersten Mal höre“

Diese Aufgabe wird in Form von selbstständigem Arbeiten durchgeführt. (Falls nötig, könnte der Beitrag mehr als zwei Mal gehört und gesehen werden.)

Schritt 3:

In einem nächsten Schritt lesen die Lernenden ihre „Ergebnisse“ im Plenum vor; dabei schreibt eine Person der Gruppe die „Wörter, die ich gehört habe, aber deren Bedeutung ich nicht kenne“ und „Wörter, die ich zum ersten Mal höre“ auf Kärtchen auf und hängt die Kärtchen entsprechend dieser zwei Gruppen auf.

Nachdem diese gesammelt wurden, widmet sich die Gruppe gemeinsam der Liste „Wörter, die ich gehört habe, aber deren Bedeutung ich nicht kenne“: Diejenigen, die die festgehaltenen Wörter kennen, erklären dem Rest der Gruppe die Bedeutung des Wortes.

Sobald ein Wort erklärt wurde, wird dieses von der Liste entfernt. Dieselbe Prozedur gilt für die Wörter der Gruppe „Wörter, die ich zum ersten Mal höre“. Ziel ist es, unbekannte Wörter zu reduzieren und das vorhandene Wissen der Gruppe einzusetzen. Die übrig gebliebenen Wörter werden von der/dem Lehrenden auf kleinen Zetteln festgehalten und anschließend zusammengefaltet.

Schritt 4:

Diese Zettel werden nun bis zur Gänze unter allen Lernenden verteilt (ähnlich wie bei einer Tombola).

Jede_r der Lernenden hat nun die Aufgabe, über die gewählten Wörter nach ihrer Semantik in Wörterbüchern, duden.de oder ähnlichen Internetseiten zu recherchieren. Die Bedeutungen werden notiert.

Schritt 5:

Anschließend lesen die Lernenden laut die Ergebnisse ihrer Recherche im Plenum vor. Das Ziel dieser Übung ist es, danach den Inhalt des Videobeitrags lückenlos zu verstehen. Anschließend wird der Beitrag noch einmal angesehen und angehört.

Schritt 6:

Die Lernenden bilden Sätze mit den Wörtern, zu denen bereits recherchiert wurde. Sie sollen bemüht sein, die Sätze anders als im Beitrag zu formulieren, jedoch passend zu deren Bedeutung.

Schritt 7:

Jede_r der Lernenden reicht die aufgeschriebenen Sätze der/dem Nachbar_in rechts weiter. Die aufgeschriebenen Sätze werden - nach Grammatik und richtiger semantischer Anwendung reihum korrigiert. Jene Sätze werden rausgenommen, in denen das Schlüsselwort nicht richtig angewendet wurde. Diese werden von der/dem Lehrenden für die Gruppe sichtbar aufgeschrieben. Die Person, die das Schlüsselwort als „nicht richtig angewendet“ klassifiziert hat, erklärt, was in jenem Fall nicht plausibel formuliert wurde. Alle diskutieren, ob sie mit ihrer Meinung richtig liegt und wie das Wort zu verwenden ist.

Schritt 8:

Dieser Übungsteil kann als Alternative für die Schritte 5-7 durchgeführt werden. Die Lehrende verteilt das Handout 3: „Woher kommt der Rassismus?“ – Richtig oder Falsch?

In diesem sind Behauptungen zu lesen, die von den Lernenden als falsch oder richtig identifiziert werden sollen. Um dies zu evaluieren, hören und sehen sie den Videobeitrag noch einmal an.

Schritt 9:

Die Lernenden werden aufgefordert, zu den historischen Ereignissen und Begriffen, die im Videobeitrag erwähnt werden, mehr Information zu sammeln und diese ihren Kolleg_innen zu präsentieren. Diese Übung eignet sich als Gruppenarbeit. Je nach Größe der Gruppe könnten Kleingruppen von 2-3 Lernenden gebildet werden. Die Kleingruppen können sich selbstständig für das eine oder andere Thema entscheiden. Unterstützung dabei bietet Handout 4 „Recherche zu relevanten historischen Ereignissen im Kontext von „Woher kommt der Rassismus?““

Folgende historische Ereignisse und Begriffe aus dem Beitrag sollten behandelt werden, da diese eng mit dem Thema Eurozentrismus verbunden sind:

- Die Aufklärung in Europa des 18. Jahrhunderts
- Die Reisen von spanischen und portugiesischen Seefahrern im 15. Jahrhundert - die so genannten „Großen Entdeckungen“
- Der Atlantische Dreieckshandel
- Die Nürnberger Prozesse
- „Civil Rights Act“
- Die Apartheid in Südafrika

Arbeitsauftrag 5

Setting: EA, PL

Methode(n): Wortschatz erarbeiten, Begriffe diskutieren, Begriffe in Kategorien einteilen, Austausch im PL

Dauer: mind. 60 Minuten

Materialien: Handout 5 „Dualismen“

Ablauf: Die Lernenden erarbeiten sich – je nach Niveau entweder gemeinsam im Plenum oder in Einzelarbeit – die in Handout 5 „Dualismen“ enthaltenen Begriffe, ordnen sie in die Tabelle ein und diskutieren sie anschließend. Dabei übernimmt der/die Lehrende die Moderation der Diskussion. Ziel dieses Arbeitsauftrages ist es, dass die Lernenden die verwendeten Begriffe verstehen und Dualismen erkennen. Dies soll vor allem in der gemeinsamen Diskussion erfolgen – jedenfalls hinsichtlich der Fragen: Welche Definitions- und Markierungspraktiken gibt es? Was bedeuten diese? Besonders relevant in Zusammenhang mit diesem Modul erscheint vor allem der Dualismus „Wir – Die Anderen“, mit dem in den folgenden Arbeitsaufträgen weiter gearbeitet wird.

Hier sei beispielhaft ein diesem Arbeitsauftrag zugrundeliegendes Konzept angeführt, das einen wesentlichen Bestandteil in der Diskussion einnehmen sollte:

OTHERING. „Othering hat sich als Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung etabliert, der auch seinen Eingang in aktuelle rassismuskritische Analysen gefunden hat. In diesem Kontext wird Othering als Prozess beschrieben, in dem durch diskursive Praxen sowohl hegemoniale – in machtvollen Positionen befindliche – als auch den machtvollen Bedingungen unterworfenen Subjekte hergestellt werden. Eine andere Perspektive fokussiert gerade jene diskursiven Praxen, die Andere zu „Anderen“ machen (und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugen). Diese Perspektive wurde vor allem durch die einflussreichen Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des „Orients“ als antagonistisches Gegenbild des „Okzidents“ bekannt. Ohne den Begriff des Othering zu verwenden – dieser wurde 1985 durch Spivak theoretisch geprägt – analysiert Said in seinem Werk „Orientalism“ (Said 2003, [1978]), das als Gründungsdokument postkolonialer Theorie angesehen werden kann (Castro Varela / Dhawan 2005, 29), jene diskursiven Praxen, die „den Orient“ und „die Orientalen“ erst hervorbringen und in eine konstitutive Relation zum Selbstbild des „Westens“ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praxen lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Kolonialismus als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten Anderen verstehen. In dieser Perspektive lässt sich Othering als doppelter Prozess beschreiben: Die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die die epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt.

Der Prozess des „Menschen-Zu-Anderen-Menschen-Zu-Machens“ ist also das „Othering“. Wichtig bei diesem Konzept ist die Verbindung zwischen der epistemologischen und der herrschaftskritischen Dimension. So entsteht eine hegemonial-intentionale Wissensproduktion, die dann die Unterwerfung selbst legitimiert. Im Zuge dieser machtförmigen Wissenspraxen werden „Informationen“ über „die Anderen“ gesammelt und zu einem Wissenskörper formiert, der „die Anderen“ erklärt, sich ihrer bemächtigt und dadurch dominiert. Diese „Erklärung“ setzt freilich voraus, dass in einem Prozess der Essentialisierung die Anderen als homogene Gruppe konstruiert werden. Kollektivierung und Essentialisierung sind zwei Momente ein und derselben epistemologischen Operation. „Epistemologie“ (verstanden als die Frage nach den Wissensformationen, welche die Konzeptualisierung der Welt konditionieren) ist in diesem Verständnis nie „neutral“, sondern immer sozial und „politisch“. Besonders wirkmächtige Formen dieser hegemonialen Wissensproduktion sind z.B. literarische Erzählungen über die Anderen, die diese „essentialisieren“, aber auch die Bildproduktion, die Etablierung von stereotypen Darstellungen, die diskursive Hervorbringung von vermeintlich homogenen Kollektiven, die Reproduktion von abwertenden sprachlichen Codes, die Deutung inferiorisierender Praktiken als „normal“, die obsessive (wissenschaftliche und politische) Beschäftigung mit dem diskursiv hervorgebrachten Kollektiv etc.

Durch Essentialisierungspraktiken werden heterogene „Wissensbestände“ zu einer kompakten „Wissenshülle“ gemacht, die es ermöglicht, produzierte „Informationen“ zu relevanten (dominanten und machteffektiven) Aussagen über die „Wesenhaftigkeit“ der Anderen zu machen. Diese konstruierte „Wesenhaftigkeit“ ist nach Said immer durch die Ambivalenz gekennzeichnet, die Andere im Sinne des Anderen als des ahistorischen, quasi-metaphysischen Subjekts repräsentiert und gleichzeitig mit der „Historizität“ des eigenen produzierten Wissens argumentiert. Für Said sind Wissen (das immer von einer bestimmten Position aus hergestelltes Wissen ist) und Herrschaftsverhältnisse miteinander verknüpft.

online siehe: Deutsch als Zweitsprache: https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (letzter Zugriff: 20. April 2018)

Literatur

Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und anti-muslimischem Rassismus. Bielefeld.

Castro Varela, María Do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.

Kilomba-Ferreira, Grada (2003): Die Kolonisierung des Selbst – Der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, Hito / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und post-koloniale Kritik. Münster. 146-165.

Messerschmidt, Astrid (2010): Zwischen Entnormalisierung und Distanzierung – vier Muster im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.

Said, Edward (2003): Orientalism. London. Penguin Books.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Landry, Donna / MacLean, Gerald (Hg.). New York, London. Routledge.

Velho, Astrid (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. 113-137.

Wollrad, Eske (2007): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. Online unter: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf (letzter Zugriff: 21.11.2011).

Arbeitsauftrag 6

Setting: Partner_innenarbeit (PA)

Methode(n): online Recherche, Beantwortung von Fragen, Notizen, Verfassen eines zusammenhängenden Texts, Präsentation der Ergebnisse, Diskussion

Dauer: 120 Minuten

Materialien: Computer mit Internetzugang, Handout 6: Zur Konstruktion von „Wir“ und „Die Anderen“ in einem kolonialgeschichtlichen Kontext - Die „Völkerschauen“

Ablauf: Die Lernenden recherchieren online in Partner_innenarbeit-Arbeit zu den sogenannten „Völkerschauen“ Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts, machen Notizen und schreiben anschließend einen zusammenhängenden Text, der die im Handout 6: Zur Konstruktion von „Wir“ und „Die Anderen“ in einem kolonialgeschichtlichen Kontext - Die „Völkerschauen“ angeführten Fragen berücksichtigt. Die Ergebnisse werden abschließend im Plenum präsentiert und diskutiert. Wesentliches Ziel dieses Arbeitsauftrages ist, die Konstruiertheit der in Handout 5 und Handout 6 entwickelten „Dualismen“ nachvollziehen zu können.

Folgende online-Artikel können den Lernenden zur Recherche zur Verfügung gestellt werden:

Ohlow, Kimberley: Ausgestellt! – Völkerschauen in Hagenbecks Tierpark: <http://www.hh-geschichten.uni-hamburg.de/?p=3089> (letzter Zugriff: 20. April 2018).

Scholl, Sabine: Die Fremden bestaunen: <http://www.zeit.de/kultur/2016-10/voelkerschauen-rassismus-hagenbeck-10nach8> (letzter Zugriff: 20. April 2018).

Zeitler, Annika: Völkerschauen: Menschen zur Schau gestellt wie im Zoo: <http://www.dw.com/de/voelkerschauen-menschen-zur-schau-gestellt-wie-im-zoo/a-17187997> (letzter Zugriff: 20. April 2018).

Arbeitsauftrag 7

Setting: PA, PL, Kleingruppe (KG)

Methode(n): online Recherche, Dokumentation der Online-Recherche in Form einer Powerpoint-Präsentation, Bildanalyse, Bildbeschreibung, Diskussion in KG, Notizen, Präsentation der Ergebnisse, Diskussion im PL

Dauer: 180 Minuten

Materialien: Computer mit Internetzugang, Handout 7: „Zwei unentdeckte „Amerindians“ besuchen den Westen – Eine Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña“, Präsentationssoftware

Ablauf: Die Lernenden erhalten Handout 7: „Zwei unentdeckte „Amerindians“ besuchen den Westen („Two Undiscovered Amerindians Visit the West“) – Eine Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña“ und lesen die kurze Einleitung zum Arbeitsauftrag unter Anleitung der Lehrenden. Anschließend recherchieren sie in Partner_innenarbeit Bilder zur Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña. Die Bildrecherche wird auf dem Computer in einem Dokument festgehalten. Möglicherweise braucht es hier Anleitungen von Seiten der/des Lehrenden zum Download von Bildern (zum Beispiel jpeg) und Erstellen eines Dokuments zur Dokumentation der Rechercheergebnisse. In einem nächsten Schritt werden die gesammelten Bilder in Partner_innenarbeit analysiert und beschrieben, wobei die Ergebnisse in Form von Notizen festgehalten werden. Weiterführende Fragen in Handout 7: „Zwei unentdeckte „Amerindians“ besuchen den Westen („Two Undiscovered Amerindians Visit the West“) – Eine Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña“ werden ebenfalls erarbeitet und abschließend gemeinsam im Plenum diskutiert sowie mit den Ergebnissen aus Arbeitsauftrag 6 verglichen.

Hintergrundinformation zur Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña „Two Undiscovered Amerindians Visit the West“ (1992-1994):

Unter folgendem Link ist die Dokumentation der Performance auf Englisch abrufbar: „The couple in the cage“ <https://www.youtube.com/watch?v=qv26tDDsuA8> (32:30), (letzter Zugriff: 24. April 2018).

Die beiden Künstler_innen ließen sich für drei Tage in einem goldenen Käfig einsperren. Fusco war mit einem Baströckchen, einem Tiger-BH, mehreren Ketten um den Hals, Rastahaaren und einer Sonnenbrille bekleidet; Gómez-Peña wie ein „Indio-Häuptling“ – mit einer „Fierce Mexican Wrestler“-Maske auf dem Kopf und kiloschwerem Schmuck um den Hals. Die beiden präsentierten sich als Vertreter_innen der noch unentdeckten Insel Guatinau im Golf von Mexiko. Gerahmt war der Käfig von einer falschen Karte des Golfes von Mexiko, worauf auch die Insel abgebildet war und einem falschen Auszug aus der Encyclopaedia Britannica, die den Zuschauer_innen erklärte, dass es sich um zwei Amerindians handelte. Die beiden Performer nähten Voodoo Puppen, stemmten Gewichte, schauten fern, massierten sich gegenseitig oder arbeiteten auf einem Laptop. Die von ihnen gesprochene Sprache war dem Publikum nicht verständlich und sie verstanden offensichtlich die Sprache des Publikums nicht. Gegen Bezahlung tanzte Fusco zu Hip-Hop Musik, Gómez-Peña las dem Publikum Geschichten aus seiner „Heimat“ vor.

Sie ließen sich zusammen mit Besucher_innen fotografieren oder mit Bananen füttern.

Fusco und Gómez-Peña schrieben ihre Protagonist_innen und ihr Publikum in den kolonialen Diskurs ein: Sie kleideten sich wie sogenannte „Exotische/Primitive“ mit Lendenschurz und Rastahaaren, schmückten sich aber auch mit Gegenständen aus der „westlichen Kultur“ – Sonnenbrille und Wrestler-Maske – als einer Art kitschiger Trophäen, die sie von Tourist_innen, die ihre Insel besucht hätten, ergattert hätten (Fusco 2003).

Durch diese Inszenierung entsteht eine Groteske zwischen Exotik und Kitsch. Durch das groteske Bild der Protagonist_innen vollzieht sich eine „aliennation“, durch das Lachen auf Seiten des Publikums, ausgelöst durch das Groteske, verschwindet die Distanz zwischen den Akteur_innen und dem Publikum (Bachtin 1990).

Das Ein- bzw. Weiterschreiben von Stereotypen erfolgt ebenso auf Handlungsebene, die sich im Käfig vollzieht: Gewichte stemmen als Verbildlichung des „schwarzen Sportlers“, Puppen nähen als Assoziation zur manuellen Sklav_innenarbeit, gegenseitige Massage als Metapher der Hypersexualität der „Primitiven“. Auf sprachlicher Ebene, die konstitutiv für den kolonialen Diskurs ist (Fanon 1985)¹, vollzieht sich folgendes: Die Performer verstanden die Sprache des Publikums nicht, was laut Fusco in keiner Weise in Frage gestellt wurde. Sie sprachen eine unverständliche und unübersetzbare Sprache. Die Hierarchie hält also hier ihre Bestätigung: der Meister – das Publikum – spricht für die Subalternen – die Performer (Vercoe 2001). Real verstanden allerdings die Performer das Publikum und somit verschiebt sich die „Betrachtungsebene“. Das Publikum wird vom Voyeur zum Objekt der Betrachtung. Die Absurdität der Fremdzuschreibungen ist hier entblößt.

Im Sinne von Homi Bhabas` Konzept der mimicry (die partielle Assimilation des Fremden, um es zu reformieren und zu erkennen als „subject of difference that is almost the same, but not quite“) (Bhaba 1994) ist die Performance von Fusco-Gómez-Peña als eine Materialisierung der Ambivalenz des kolonialistischen Diskurses zu sehen. Die Stereotypen und mimicry in der Performance verstärken die koloniale Hegemonie, wobei aber gerade deren Aufrechterhaltung beweist, dass die Wahrnehmung von „Fremden“ oder „Fremdheit“ schon immer ein politischer Akt ist, da diese mit Zuschreibungen und Kontrollmechanismen Hand in Hand geht.

Quelle: Galina Baeva, „The Bodies that were not Ours: Künstlerische Praxis aus Sicht der Postkolonialen Kritik“ (Bachelorarbeit, Linz 2011)

1 nach Fanon: „Denn sprechen heißt, absolut für den anderen zu existieren“; nach Spivak zeichnet die Subalterne „Das-Nicht-Sprechen-Können und für sie den Meister sprechen lassen“ aus.

Literatur

Bachtin, Michail: Über die Charakteristika des Grotesken und des Lachens, Literatur und Karneval, Frankfurt 1990.

Bhaba, Homi: The Location of Culture, London 1994.

Fanon, Frantz: Schwarze Haut, Weisse Masken, Frankfurt 1985.

Fusco, Coco: The Other History of Intercultural Performance. In: Jones, Amelia (Hsg.) The Feminism and Visual Culture Reader, New York 2003.

Vercoe, Caroline: Agency and Ambivalence. In: Fusco, Coco, The Bodies that were not ours and other Writings, New York 2001.

Arbeitsauftrag 8

Setting: KG, PL

Methode(n): konkrete Überlegungen zu „Wir – Die Anderen“, Performance, Diskussion

Dauer: 200 Minuten

Materialien: Anleitung zu Statuentheater für die Lehrende, Handout 8

Ablauf: Die Lernenden teilen sich eigenständig in Gruppen auf. Sie überlegen sich in einem ersten Schritt, welche Faktoren konstituierend für ein „Wir“ sind und halten dies in Form von Notizen fest - jede Gruppe für sich.

Außerdem stellt jede Gruppe der Lernenden Überlegungen zu folgenden Fragen an und macht Notizen:

- Wieviel bzw. was wissen wir über „die Anderen“? (in diesem Fall die Gruppe der Anderen Lernenden)
- Wieviel bzw. was wissen „die Anderen“ (wiederum die Gruppe der Anderen Lernenden) über „das Wir“?
- Was ist die Norm bzw. der Standard? Was erscheint „selbstverständlich“?

Ziel dieser Übung ist es, die permanente Konstruktion des „Wir“ und „Die Anderen“ zu performen. Was verbindet das Wir? Was verbindet die Anderen? Die Gruppenkonstellationen sollen immer wieder aufgelöst werden, die Gruppen der Lernenden sollen sich immer wieder neu und nach neuen Kriterien formieren. Abschließend diskutieren die Lernenden ihre Erfahrungen und Emotionen während der Performance.

Alternativ könnte auch eine ausgewählte Zuschreibung in Form eines Statuentheaters, das zu den Methoden des Theaters der Unterdrückten zählt, performt werden.

Unter folgenden Links finden sich genauere Informationen und Anleitungen zum Statuentheater für die Lehrenden:

Statuentheater: <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Statuentheater.pdf> (letzter Zugriff: 25.4.2018).

Methoden des Theater der Unterdrückten: http://www.theater-erleben.de/Theater_Erleben/Blog/Eintrage/2012/1/10_Theater_der_Unterdrueckten_-_Methode_1,_Das_Statuentheater.html (letzter Zugriff: 25.4.2018).

Wie bereits im Teil „Einführung für Lehrende“ dargelegt, erfordert die Thematisierung von Eurozentrismus auch die Benennung der Kontrolle der Verhältnisse „Kolonialherrn und Kolonisierte“ bis hin zur Kontrolle aller sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse und Ressourcen. Eine direkte Kontrolle der Arbeitskräfte sichert die Kontrolle aller Ressourcen - materieller sowie immaterieller - so die einfache Formel der kolonialen Welt. Diese Formel wurde nach dem Erlangen der Unabhängigkeit aller vorher kolonisierten Länder und Regionen beibehalten und ist bis heute die einfachste und effizienteste Methode wirtschaftlicher Gewinnsteigerung. Die These lautet: Im Grunde wurde nach der Ent-Kolonisierung nichts geändert; die Kontrollmechanismen, die im 16. Jahrhundert die Beziehungen zwischen Europa und dem Rest der Welt prägten, sind auch noch heute, allerdings in neuen unterschiedlichen Formen vorhanden.

Die Akteur_innen mögen sich teilweise geändert haben; allerdings lebt der Mechanismus des zivilisatorischen Fortschritts, gespeist von europäischen Werten der alten Kolonialherrscher gegenüber dem Rest der Welt, weiter - in einer undurchsichtigen Verflechtung von ökonomischen Investitionen, Weltbankkrediten, sogenannten Entwicklungshilfen, Steuerflucht, Diktatorenregimen etc.

Im folgenden Teil (Arbeitsauftrag 9 bis Arbeitsauftrag 12) werden die Lernenden am Beispiel Afrika - damals und heute - diese Kontinuität aus der Nähe betrachten.

Dieser Teil kann sowohl als Teil des gesamten Übungsmoduls als auch als separate Übungseinheit angeboten werden. Er zeichnet sich durch seine Transdisziplinarität - Geografie, Wirtschaftskunde und politische Bildung - aus.

Arbeitsauftrag 9

Setting: EA, PL

Methode(n): Arbeit mit geografischen Karten

Dauer: 50 Minuten

Materialien: Handout 9 „Der kolonisierte afrikanische Kontinent um 1914“, Handout 10 „Die „Unabhängigkeit“ der afrikanischen Staaten“, Schreibzeug

Ablauf: Das Lesen von Karten jeglicher Art ist insofern relevant, da sie Informationen zu politisch-historischen und geografischen Ereignissen geben und eine gute Basis für Diskussionen und ein Sich-In-Kritik-Üben bieten.

Schritt 1:

Handout 9 „Der kolonisierte afrikanische Kontinent um 1914“ wird ausgeteilt. Die Lernenden haben die Aufgabe, diese in Einzelarbeit zu „lesen“ und der Frage nachzugehen: „Welche afrikanischen Länder wurden von Europäer_innen kolonialisiert?“, „Welche europäischen Länder hatten aufgrund größerer Territorien vermutlich auch größeren Einfluss?“

Schritt 2:

Die Lernenden widmen sich der historischen Karte der politischen Unabhängigkeitskämpfe auf dem afrikanischen Kontinent im 20. Jahrhundert in Handout 10 „Die „Unabhängigkeit“ der afrikanischen Staaten“. Sie versuchen - aufbauend auf ihrem subjektiven Wissen - zu bestimmen, welche Länder des afrikanischen Kontinents eher früher und welche eher später ihre Unabhängigkeit erlangten. Die Lernenden halten ihre Antworten in zweier Gruppen jede_r für sich fest. Anschließend tauschen sie sich im Plenum aus.

Arbeitsauftrag 10 - „In welchem Zusammenhang stehen Europa und Afrika heute?“

Setting: EA, KG und PL

Methode(n): Hören, Sehen und Verstehen; Fragen zum Film beantworten

Dauer: 120 Minuten

Materialien: Handout 11 „Die Rüschlikon-Initiative - In welchem Zusammenhang stehen Europa und Afrika heute“, Schreibzeug, Film „Afrika – Der ausgeraubte Kontinent“, PC/anderes Übertragungsgerät, Beamer, Soundboxen

Ablauf: Eckdaten und kurze Einführung zum Film: „Afrika - Der ausgeraubte Kontinent“

Originaltitel: Stealing Africa

Regie: Christoffer Guldbrandsen

Cinematographie: Lars Skree

Schnitt: Bodil Kjærhauge

Produktion: Henrik Veileborg

Dokumentarfilm, 53 Min.

Der Dokumentarfilm geht den Geschäftspraktiken von internationalen Konzernen in Afrika am Beispiel von Gambia nach, wo sich weltweit die drittgrößten Vorkommen an Kupfer befinden. Trotz der reichen Bodenschätze des Landes zählt Gambia zu den weltweit 20 ärmsten Ländern. Die internationalen Konzerne, vor allem Glencore International AG, die die Kupferminen dort betreiben, erzielen hohe Gewinne, zahlen jedoch kaum Steuern.

In welchem Verhältnis stehen Afrika und Europa/der Globale Norden? Dieser Frage geht der Film nach. Anhand dieses Beispiels werden die Lernenden die Kontinuität kolonialer Verhältnisse nachvollziehen können.

Schritt 1:

Die Lernenden sehen sich gemeinsam die ersten 4 Minuten des Dokumentarfilms an. In diesem Teil wird die „Rüschlikon-Initiative“ vorgestellt. Anschließend teilen sie sich in Kleingruppen auf und beantworten die Fragen in Handout 11 „Die Rüschlikon-Initiative - In welchem Zusammenhang stehen Europa und Afrika heute“.

Schritt 2:

Nachdem die Fragen beantwortet sind, wird der Rest des Filmes gemeinsam angesehen. Danach wird der Film im Plenum zusammengefasst und zur Diskussion übergegangen. Unterstützend kann folgende Frage im Plenum gestellt werden: „Welche Zusammenhänge zwischen Europa und Afrika werden im Film konkret angesprochen?“

Arbeitsauftrag 11

Setting: KG, PL

Methode(n): Themenbezogene Recherche, schriftliche Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse

Dauer: 90 Minuten

Materialien: Laptops, Schreibutensilien, Handout 12 „Wasser ist Gesundheit!“ und Handout 13 „Wasser ist Leben!“, Handout 14 „Soziale und ökonomische Aspekte“

Ablauf: Um eine sehr direkte Perspektive zur Thematik zu gewinnen, werden die Lernenden in diesem Arbeitsauftrag zwei fiktive Texte lesen, analysieren und anschließend darüber diskutieren.

Schritt 1:

Die Lernenden teilen sich in zwei Gruppen auf. Die eine Gruppe bekommt Handout 12 „Wasser ist Gesundheit!“, die zweite Gruppe Handout 13 „Wasser ist Leben!“. Falls unbekannte Wörter vorhanden sind, erklären sich die Mitglieder jeder Gruppe diese gegenseitig bzw. recherchieren eigenständig. Dann unterstreicht jede Gruppe die Konjunktionen in den jeweiligen Texten.

Schritt 2:

Ausgehend von Schritt 1 schreibt jede Gruppe einen fiktiven Text einer fiktiven Person (nach ihrer Wahl) zum Thema „Konsum vom Wasser“. Die Lernenden sollten in dieser Übung die in Schritt 1 unterstrichenen Konjunktionen benutzen.

Schritt 3:

Die Gruppen tauschen die geschriebenen Texte aus. Zusammen mit den Texten in den Handouts 12 „Wasser ist Gesundheit!“ und 13 „Wasser ist Leben!“ hat jede Gruppe nun zwei Texte zur Verfügung. In einem weiteren Schritt sollen soziale und wirtschaftliche Aspekte, die den zwei Texten zu entnehmen sind, ausgewählt werden und in den Tabellen in Handout 14 „Soziale und ökonomische Aspekte“ aufgelistet werden. Die Aufgabe kann folgendermaßen erledigt werden: sozialer Aspekt: „lebe in einer europäischen Metropole“; wirtschaftlicher Aspekt: „habe zwei Arbeitsstellen“. Anschließend stellt jede Gruppe die Ergebnisse der Anderen vor.

Schritt 4:

Abschließend führt die gesamte Gruppe eine Diskussion zur Fragestellung: „Welche sind die Zusammenhänge zwischen den beiden Stimmen, der Stimme „aus Europa“ und jener „aus der Wüste“ in Bezug auf die sozialen Aspekte? Und welche in Bezug auf die ökonomischen?“

Arbeitsauftrag 12

Setting: PL

Methode(n): Forum Theater, Interaktion in Form von Rollenspiel, Gestalten von Plakaten, Reflexion

Dauer: 180 Minuten

Materialien: Schreibutensilien, Papier

Ablauf:

Einführung für die Lehrenden

Das Theater der Unterdrückten, zu dem auch das Forum Theater gehört, ist ein Werkzeug, mit dem Alltagsszenen nachgestellt werden können, um bestimmte Situationen zu verändern. Einfache Szenen, in denen ein Konflikt und ein_e Unterdrückter_in vorkommen. Im Theater der Unterdrückten verwandelt sich die/der Zuschauer_in in die/den Protagonist_in der Aktion. Nicht nur durch die Reflexion und Gruppenrepräsentation einer vergangenen Situation, sondern indem sie/er für die Zukunft eine andere Form der Entwicklung für die angesprochene Situation vorschlägt.

(...) „Wenn der oder die Beob-akteur_in selbst auf die Bühne steigt, um ihre/seine Realität zu zeigen und sie ihrem/seinem Geschmack nach zu transformieren, kehrt sie/er verändert zu ihrem/seinem Platz zurück, weil der Akt der Transformation selbst transformierend ist“ (...) Augusto Boal

Das Forum besteht in der gemeinsamen Suche nach möglichen Lösungen für bekannte Situationen. Indem sie die Realität der Gestalt transformieren, repräsentieren die „Beob-akteure“ („espec- actores“) eine gemeinsame Idee. Der oder die Protagonist_in ist nicht eine, sondern viele. Die Realität spiegelt sich in den Gestalten aller Lernenden. Dies nennt der Gründer des Forum Theaters Augusto Boal den „multiplen Spiegel im Blick der anderen“. Die Beob-akteur_innen zeigen die Realität und transformieren sie. Ziel ist es, durch gezielte Übungen, der Gruppe Erfahrungsprozesse vom Individuellen zum Kollektiven zu ermöglichen. Durch die gemeinsamen Erfahrungen werden Werkzeuge erarbeitet, um an verschiedenen Themen als Gruppe arbeiten zu können. Die Übungen lehnen sich an Improvisationstechniken sowie an Techniken Augusto Boals Theater der Unterdrückten an. Die Lernenden sollen anhand von körper- und positionsbasierten Gruppendynamiken ihren eigenen kooperativen Prozess erfahren können.

Schritt 1:

Die Lernenden beschäftigen sich mit ökonomischen und sozialen Aspekten, die in Handout 14 „Soziale und ökonomische Aspekte“ erarbeitet wurden und ergänzen diese um eigene bzw. weitere. Durch das Kleben von ökonomischen sowie sozialen Inseln auf dem Boden wird nach und nach gemeinsam ein riesiger Archipel erschaffen, der über verschiedene Stege verbunden ist. Diese Inseln können auch besucht werden.

Schritt 2:

Es wird eine Bewegungsübung durchgeführt. Die ganze Gruppe geht durch den Raum und alle Lernenden versuchen, immer wieder andere Richtungen einzunehmen. Ziel ist ein kollektives Stoppen und Gehen wegen der persönlichen ökonomischen und sozialen Barrieren einer oder mehrerer Lernenden.

Schritt 3:

Die Gruppe stellt sich in einem Kreis auf und jede Person dreht sich nach außen, um in Ruhe über eine Position in einem Forum Theater nachzudenken. Hat jede_r für sich eine Position gefunden, dreht sich jede_r einzeln im Stillen um und wartet bis alle wieder zurück im Kreis sind. Die Lernenden positionieren sich in drei Rollen. Als erste Position wird eine unterdrückte Person interpretiert. Die zweite Rolle wird als Machtperson interpretiert und die dritte Rolle als eine Person, die von einer Organisation für Menschenrechte ist. Die Lernenden, die sich noch nicht aktiv positioniert haben, können das Spiel stoppen und die Rolle der Kolleg_innen übernehmen. Alle Lernenden sollen aktiviert werden und verschiedene Verhältnisse spielen.

Schritt 4:

Anschließend wird gemeinsam über die Übungen und die Protagonist_innen reflektiert und die Eindrücke, Gefühle oder Ergebnisse auf einem Plakat festgehalten, um die kollektive Reflexion zu einem gemeinsamen Thema und die kollektive Kreation zu ermöglichen.

Arbeitsauftrag 13 - „Was ist ein Nationalstaat?“

Setting: EA, PA und KG

Methode(n): Auseinandersetzung mit Begriffsdefinitionen, Identifizieren von Schlüsselideen im Text und aus der Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs 2 „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ von ÖIF

Dauer: 300 Minuten

Materialien: Handout 15 „Was ist ein Nationalstaat?“, Handout 16: „Orientierungs- und Wertekurse in Österreich – Eine kritische Auseinandersetzung mit konstruktiven Aspekten zum Nationalstaat Österreich“, eventuell PC/Tablets zur Recherche, die ausgedruckte Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs 2 „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ von ÖIF, Kärtchen in unterschiedlichen Farben

Ablauf:

Schritt 1:

In diesem Arbeitsauftrag ist es Ziel, sich mit dem Konzept des Nationalstaates auseinanderzusetzen. In einem ersten Schritt lesen die Lernenden selbstständig die Begriffsdefinition in Handout 15 „Was ist ein Nationalstaat?“. Sie markieren die für sie unbekannt Wörter und besprechen diese im Plenum. An erster Stelle soll hier das vorhandene Wissen der Gruppe zur Geltung gebracht werden; falls Begriffe oder Wörter der ganzen Gruppe unbekannt sind, sollen die Lernenden diese in online Nachschlagwerken recherchieren und anschließend das Gelesene der Gruppe mitteilen.

Hier einige online Nachschlageplattformen:

<http://www.enzyklo.de> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

<http://www.bpb.de/nachschlagen/> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

<https://www.openthesaurus.de> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

<http://www.bedeutung-von-woertern.com> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

<https://educalingo.com/de/dic-de> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

<https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> (letzter Zugriff: 09.04.2018)

Nachdem der Text für alle verständlich ist, sollten die Lernenden in der Grafik unterhalb des Textes in Handout 15 „Was ist ein Nationalstaat?“ die wichtigsten Begriffe den Kreisen zuordnen: im Innenkreis jene Begriffe, die konstitutiv für einen Nationalstaat sind und im Außenkreis jene Begriffe, die konstruktiv für das Konzept des Nationalstaates sind.

Hinweis für die Lehrenden:

Die Erklärung konstitutiv/konstruktiv findet sich im Handout 16 „Orientierungs- und Wertekurse in Österreich – Eine kritische Auseinandersetzung mit konstruktiven Aspekten zum Nationalstaat Österreich“.

Schritt 2:

Nachdem die Gruppe die erste Aufgabe erledigt hat, teilt sich diese in zwei kleinere Gruppen auf. Bei dieser Aufgabe werden sich die Lernenden der „Lernunterlage zum Werte und Orientierungskurs 2“¹ widmen. Eine Gruppe nimmt sich die konstitutiven Begriffe vor; die zweite die konstruktiven Begrifflichkeiten. Die Aufgabe besteht darin, in der Lernunterlage die Manifestationen dieser zwei für einen Nationalstaat wichtigen Komponenten zu durchsuchen und zu identifizieren. Um die Suche zu unterstützen, wird das Handout 16 „Orientierungs- und Wertekurse in Österreich – Eine kritische Auseinandersetzung mit konstruktiven Aspekten zum Nationalstaat Österreich“ verteilt, auf dem Informationen zur Lernunterlage (Seit wann gibt es Orientierungs- und Wertekurse in Österreich, wer muss diese besuchen und wer darf diese anbieten bzw. abprüfen? etc.) und Fragen dazu formuliert sind. Die Gruppen notieren die entsprechenden gefundenen Stellen, am besten als Zitate, auf Kärtchen. Anschließend stellen sie sich die Resultate ihrer Textrecherche im Plenum vor, indem sie die Kärtchen aufhängen oder aufkleben.

Schritt 3:

Nachdem die Lernenden sich mit dem Inhalt der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ beschäftigt haben, werden sie sich in diesem letzten Schritt den Fragen widmen „Welche Aufgaben, Funktionen, Rechte und Pflichten werden mir als Nicht-EU-Ländern-Angehörige vom österreichischen Staat zugeteilt? Kann mich so ein Orientierungs- und Wertekurs in meinem Leben hier in Österreich unterstützen? Was wird von mir hier erwartet? Bietet mir diese Orientierung Informationen an, wie ich meine Erwartungen an den österreichischen Staat artikulieren kann und wo? Garantiert mir das Lernen und das Leben dieser Werte eine vollständige Inklusion in Österreich?“. Die Antworten dieser Fragen sollten als zusammenhängender Text im Ausmaß von 150 Wörtern geschrieben werden.

1 Diese steht zur Verfügung unter: <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse/?L=2> (letzter Zugriff: 17.04.2018).

Arbeitsauftrag 14 - „Wissen, Wissensproduktion“

Setting: EA, PL

Methode(n): Brainstorming zum Begriff „Wissen“, evt. Input zu Grammatik „Wenn, dann ...“ - Sätze, Austausch im PL, Cluster, Verfassen eines Textes, Präsentation, Diskussion, Arbeit mit Zitat, Erfahrungsaustausch

Dauer: 300 Minuten

Materialien: Handout 17 „Wissen, Wissensproduktion“, bunte Kärtchen, Textmarker

Ablauf:

Die Lernenden erhalten Handout 17 „Wissen, Wissensproduktion“ und sammeln zuerst in Einzelarbeit Assoziationen zum Begriff „Wissen“, die sie dann im Plenum austauschen. Die Lehrenden halten diese Assoziationen auf Kärtchen fest. Sollte die Aufgabenstellung zu abstrakt sein, kann der Begriff übersetzt werden und/oder die Lehrenden unterstützend die Frage nach dem Wissen der Lernenden stellen. Danach folgt von Seite der Lehrenden ein Input zu unterschiedlichen „Wissensformen“:

- Expert_innenwissen (zum Beispiel Wissen als Tischler_in)
- Alltagsweltwissen (und damit verbundene Zuweisungen des Individuums in der Gesellschaft; zum Beispiel Geschlechterwissen und damit verbundene (Nicht-) Sanktionierungen, Migrant_in/Nicht-Migrant_in und damit verbundene Zuweisungen)
- Subjektives Wissen
- Anerkanntes objektives Wissen (Externalisierung von Wissen durch Sprache; in der hegemonialen Gesellschaft herrschende soziale Ordnung)
- Nicht-anerkanntes objektives Wissen (und hegemoniales Hören)

Weiterführende Informationen für Lehrende finden sich in der Publikation zur Pädagogischen Reflexivität in der Basisbildung von das kollektiv im Zusammenhang mit der Reflexivitätswerkstatt Wissen, online siehe:

https://das-kollektiv.at/sites/default/files/downloads/das_kollektiv-paedagogische_reflexivitaet_in_der_basisbildung-2017.pdf (letzter Zugriff: 04.05.2018).

Im Plenum werden gemeinsam Beispiele gefunden.

In einem nächsten Schritt ordnen die Lernenden die zuvor gesammelten Assoziationen zu Wissen den unterschiedlichen Wissensformen geclustert zu.

Anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Wissensproduktion“: Wer produziert Wissen? Welches Wissen wird vermittelt/transferiert? Die Lernenden verfassen in Einzelarbeit einen kurzen fantasievollen Text zu Wissensproduktion im Umfang von 100 Wörtern und präsentieren diesen im Plenum. Anschließend folgt hier wiederum ein kurzer Input von Seite der Lehrenden und eine Rückführung zum Punkt „anerkanntes objektives Wissen“ sowie eine Diskussion zu Wissen, Macht, damit verbundenen Positionszuweisungen sowie Sprechen und hegemonialem Hören. Die Lehrenden leiten über zum Konzept des „Sprachvermögens“ – darunter zu verstehen ist der Wert von Sprachen als sozial geordnet und somit hierarchisch (verkürzt dargestellt).

Die Lernenden arbeiten mit diesem Zitat von Bourdieu, 1990, weiter:

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu, 1990)

Sie lesen das Zitat im Plenum Schritt für Schritt – Satz für Satz - und tauschen sich zu hegemonialem Hören sowie zu Erfahrungen mit Nicht-Gehört-Werden an bestimmten Orten aus (zum Beispiel: auf dem Amt, auf dem Gericht, etc.)



4. Handouts

Handout 1

Handout 2

Handout 3

Handout 4

Handout 5

Handout 6

Handout 7

Handout 8

Handout 9

Handout 10

Handout 11

Handout 12

Handout 13

Handout 14

Handout 15

Handout 16

Handout 17



Handout 1 - „Ein Bild: Eine Geschichte - Eine (un) wahre Geschichte“



1.



2.



3.



5.



4.



Schreiben Sie zum Bild, das Sie bekommen haben, eine kurze fiktive Biografie der abgebildeten Person im Umfang von 100 Wörtern.

Folgende Fragen können Sie dabei unterstützen:

- Wer kann diese Person sein?
- Wie könnte diese Person heißen?
- Wo lebt diese Person?
- Woher kommt diese Person?
- Was macht diese Person, um ihr Geld zu verdienen?
- Kann diese Person eine Berühmtheit sein?

Lassen Sie Ihrer Fantasie freien Lauf!



Handout 2 - „Woher kommt der Rassismus?“

Folgende Schlüsselbegriffe und -wörter werden Sie im Videobeitrag „Woher kommt der Rassismus“ hören:

Rassistische Einstellungen	Ethnografische Karte		
Rassen	Kategorien	Naturforscher	
	Aufklärung des 18. Jahrhunderts	Varianten des Homo Sapiens	
	Kriterium	Bindeglied	Anthropometrie
Rassentheorien	Große Entdeckungen	Handelsrouten	
	ausbeuten	Atlantischer Dreieckshandel	Sklaven
	Neue Welt	Sklavenhandel	Karibik, Brasilien, Afrika
	Denkmuster	Synonym	Nürnberger Prozesse
	Nationalsozialisten	Amerikanischer Bürgerkrieg	
Bürgerrechtsbewegung	Civil Rights Act	Zivilisatorischer Auftrag	
	Fortschritt	Kolonialismus	Imperialer Auftrag
	Arische Rasse	Sinti und Roma	Mischlinge
Homosexuelle	Arisches Ideal	Prinzip der Minderwertigkeit	
	Rassenwahn	Antisemitismus	gesetzliche Rassentrennung
Alltagsrassismus	Unabhängigkeit	Staatlicher Rassismus	
	Apartheid	Erbgut	Art
		Melanin	Sonnenstrahlung
	Rangordnung	Eigennamen	Mieter
Berliner Kongo Konferenz		Herkunft	Migrant_innen
	anpassungsfähig	politisches Konstrukt	Vernunft



Ordnen Sie die eben gehörten Begriffe in die unten angeführten Tabelle ein. Benutzen Sie dazu bitte Farben oder eine entsprechende Reihung (1., 2., 3.).

Wörter, die ich kenne	Wörter, die ich schon gehört habe, aber deren Bedeutung ich nicht kenne	Wörter, die ich noch nie gehört habe



Handout 3 - „Woher kommt der Rassismus?“ – Richtig oder Falsch?

Hören Sie den Videobeitrag „Entstehung des Rassismus“ genau an und bestimmen Sie, ob die unten angeführten Behauptungen richtig oder falsch sind:

	richtig	falsch
Der ethnografischen Weltkarte aus dem Jahr 1907 zufolge existieren neun Rassen, also Bevölkerungsgruppen, die sich durch bestimmte Merkmale voneinander unterscheiden.		
Die Aufteilung der Menschen nach Kategorien beruht auf der Arbeit von Naturforschern, denen mitten in der Aufklärung um einer Klassifizierung ging.		
So entstand Mitte des 19. Jahrhunderts eine neue Wissenschaft, deren Ziel es war, diese Unterschiede zu messen und in Kategorien einordnend zu bewerten.		
Die Rassentheorien wurden im 18. und 19. Jahrhundert durch wissenschaftliche Beiträge untermauert und konnten sich somit allgemein verbreiten.		
Die spanischen und portugiesischen Seefahrer - Vasco Da Gama, Bartolomeo Diaz, Christopher Kolumbus, Magelan und Francisco Cabral - waren im 15. Jahrhundert diejenigen, die sich die Welt untereinander aufgeteilt hatten. Damit bekamen die Europäer Zugang zu neuen Handelswegen und Ressourcen, die es auszubeuten galt.		
Der Sklavenhandel war ein bedeutender Aspekt der Weltgeschichte. Es wurden 5 Millionen Menschen aus Afrika nach Amerika verschleppt.		
Neben der wirtschaftlichen, institutionellen, technischen und militärischen Überlegenheit fühlten sich die Europäer nun auch in moralischer und religiöser Hinsicht allen anderen überlegen. Sie glaubten, einen zivilisatorischen Auftrag in der Welt zu haben.		
In Europa trieben die Nationalsozialisten die Überzeugung, dass es Rassen gäbe und die sogenannte arische darunter die wertvollste sei, auf die Spitze. Sie ermordeten systematisch zwischen 1939 und 1945 1 Million Juden, Sinti und Roma, Schwarze und „Mischlinge“, Homosexuelle und Behinderte.		
Der Bürgerkrieg in den USA im Jahr 1861 schaffte die Sklaverei ab. Von da an gab es in den USA keine Trennung mehr zwischen schwarzer und weißer Bevölkerung.		
In Südafrika dauerte die Trennung zwischen schwarzer und weißer Bevölkerung als Apartheid bis ins Jahr 1991.		
Wir wissen, dass wir alle derselben Art - Homo Sapiens - angehören. Unser Erbgut ist weder schwarz, noch weiß, noch gelb.		
Die ersten Menschen - Homo Sapiens - lebten vor 150.000 Jahren in Afrika und von dort besiedelten sie alle Kontinente und letztendlich die ganze Erde.		



Handout 4 - Recherche zu relevanten historischen Ereignissen im Kontext von „Woher kommt der Rassismus?“

Im Videobeitrag „Entstehung des Rassismus“ werden folgende historische Ereignisse und Begriffe erwähnt.

Bilden Sie bitte Kleingruppen von 2-3 Personen und wählen Sie eines der historischen Ereignisse aus. Recherchieren Sie darüber und arbeiten Sie eine Präsentation zu diesem Thema aus.

Nutzen Sie dafür jene Präsentationssoftware, die auf den PCs/Tablets zur Verfügung steht. Präsentieren Sie gemeinsam mit Ihren Kolleg_innen die ausgearbeiteten Ergebnisse.

Historische Ereignisse:

- Aufklärung im Europa des 18. Jahrhunderts
- Die Reisen von spanischen und portugiesischen Seefahrern im 15. Jahrhundert - die sogenannten „Großen Entdeckungen“
- Der Atlantische Dreieckshandel
- Die Nürnberger Prozesse
- Der „Civil Rights Act“
- Die Apartheid in Südafrika

Unterstützende Fragen:

- Was versteht man unter diesem Begriff/Ereignis?
- Wann ist das geschehen? Wer war beteiligt? Wo ist das passiert?
- Welche Auswirkungen hatte dieses Ereignis in wirtschaftlicher, sozialer, kultureller, demographischer oder philosophischer Hinsicht für die Welt?
- Was ist danach anders als vorher geworden?
- Was hat dieses Ereignis/dieser Begriff Ihrer Meinung nach mit dem Thema Eurozentrismus zu tun?
- Haben Sie darüber etwas gehört? Wo war das und in welchem Zusammenhang?



Handout 6 - Zur Konstruktion von „Wir“ und „Die Anderen“ in einem kolonialgeschichtlichen Kontext - Die „Völkerschauen“

Recherchieren Sie bitte online zu den sogenannten „Völkerschauen“ Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts.

- Was ist unter „Völkerschau“ zu verstehen?
- Wer organisierte diese als erster und erlangte damit traurige Berühmtheit?
- Wer waren die „Ausstellungsobjekte“? Wer besuchte diese Ausstellungen?
- Wie waren die Reaktionen darauf? Gab es auch kritische Stimmen?
- Was ist problematisch an diesen Ausstellungen? Inwiefern findet hier eine Konstruktion „der Anderen“ statt?

Machen Sie bitte Notizen zu Ihren Rechercheergebnissen und schreiben Sie einen zusammenhängenden Text, der die oben angeführten Fragen berücksichtigt. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse abschließend im Plenum und diskutieren Sie.



Handout 7 - „Zwei unentdeckte „Amerindians“ besuchen den Westen“ – Eine Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña

Das Ausstellen ermöglichte dem weißen europäischen Publikum aus sicherer Distanz das Fremde, das Andere zu beobachten, zu genießen und zu begehren. Solche ethnischen Ausstellungen waren Ausgangspunkt für die künstlerische Performance „Two Undiscovered Amerindians Visit the West“ von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña. Die Performance wurde von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña geplant und an verschiedenen Orten zwischen 1992 und 1994 durchgeführt.

Coco Fusco ist eine kubanisch-amerikanische Künstlerin. Sie versucht in ihren Arbeiten und Texten jene kolonialen Machtstrukturen aufzudecken, die dazu führen, dass die Konstruktionen von „kultureller Identität“ im Vordergrund der Erfahrungswelt bleiben.

Arbeiten Sie bitte mit Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen und machen Sie Notizen zur gemeinsamen Diskussion der unten angeführten Fragen!

- Recherchieren Sie bitte online Fotos zur Performance von Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña.
- Dokumentieren Sie bitte Ihre Recherche-Ergebnisse auf dem Computer in einem Dokument in Form einer Powerpoint-Präsentation.
- Was ist auf diesen Bildern zu sehen?
- Wie gestalteten die beiden Künstler_innen die Performance? Wer waren hier die „Ausstellungsobjekte“ und wer besuchte diese Ausstellungen/Performances?
- Was versuchten Coco Fusco und Guillermo Gómez-Peña mit ihrer Performance zu zeigen? Inwiefern findet hier eine Konstruktion „der Anderen“ statt?
- Vergleichen Sie bitte mit Handout 6 und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum!



Handout 8 - „Das Wissen über die Anderen und das Wissen der Anderen über das Wir“

Überlegen Sie bitte zunächst gemeinsam mit Ihren Partner_innen in der Kleingruppe und machen Sie Notizen.

- Wieviel bzw. was wissen Sie über „die Anderen“? Wählen Sie bitte ein konkretes Beispiel für „die Anderen“ (zum Beispiel: Die Lehrenden)?
- Wieviel bzw. was wissen „die Anderen“ (zum Beispiel: Die Lehrenden) über „das Wir“?
- Was ist die Norm bzw. der Standard? Was erscheint für Sie „selbstverständlich“?

Performance einer ausgewählten Zuschreibung – Statuentheater?

Anleitung Statuentheater für die Lehrenden:

Statuentheater: <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Statuentheater.pdf> (letzter Zugriff. 25.4.2018).

Methoden des Theater der Unterdrückten: http://www.theater-erleben.de/Theater_Erleben/Blog/Eintrage/2012/1/10_Theater_der_Unterdruckten_-_Methode_1,_Das_Statuentheater.html (letzter Zugriff. 25.4.2018).



Handout 9 - „Der kolonisierte afrikanische Kontinent um 1914“

Sehen Sie sich die Karte des kolonisierten afrikanischen Kontinents um 1914 an. Versuchen Sie zu bestimmen, welche europäischen Länder mehr Einfluss besaßen und welche weniger. Tauschen Sie sich anschließend im Plenum aus.



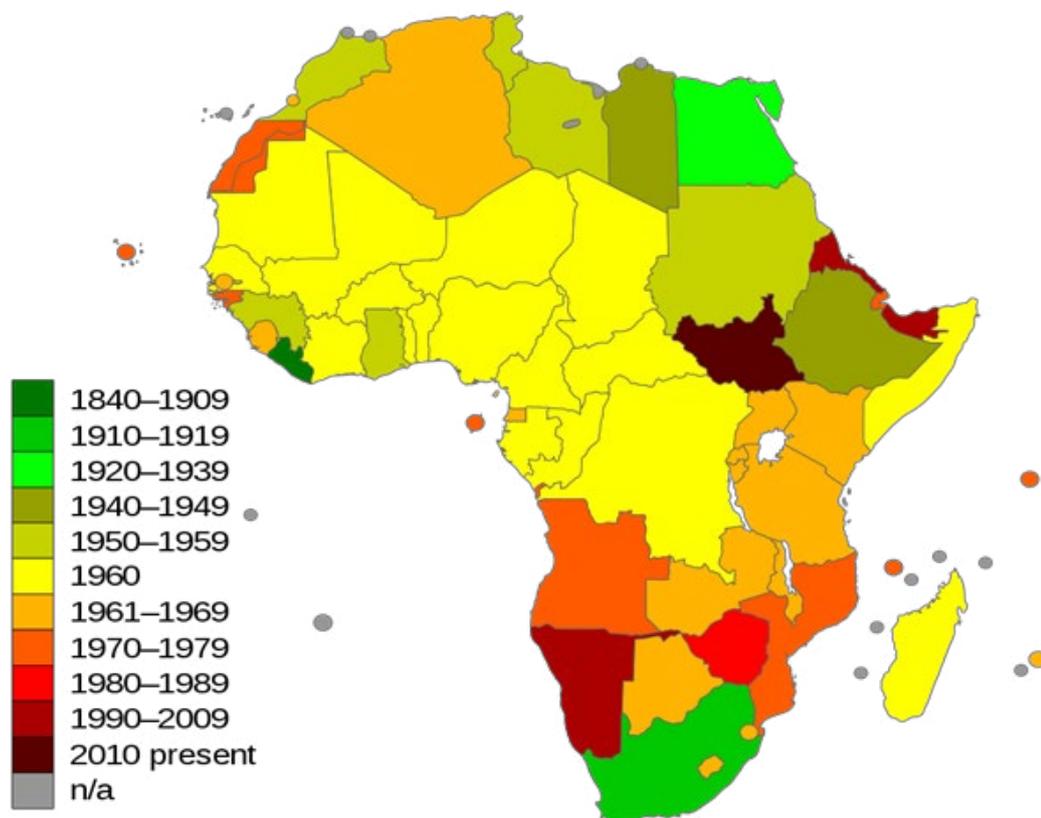
Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Afrika_Kolonisation_Farben.png
(letzter Zugriff: 19.04.2018)



Handout 10 - Die „Unabhängigkeit“ der afrikanischen Staaten

Sehen Sie sich die historische Karte der Unabhängigkeitskämpfe in den afrikanischen Staaten an. Welche Länder erlangten ihre Unabhängigkeit von den „europäischen Kolonialherrn“ „eher früher“ und welche „eher später“?

Bilden Sie zwei Gruppen. Von welchen Kolonialmächten haben sich die Gruppen der „eher früher“ befreit? Was könnten Gründe dafür sein? Können Sie einen Zusammenhang zwischen der Geschichte der Kolonialmacht/der Kolonialmächte und deren Kolonien in Afrika herstellen?



https://de.wikipedia.org/wiki/Dekolonisation_Afrikas#/media/File:Africa_independence_dates.svg

(Letzter Zugriff: 19.04.2018)



Handout 11 - „Die Rüşchlikon-Initiative - In welchem Zusammenhang stehen Europa und Afrika heute“

Nachdem Sie die ersten 4 Minuten des Films gesehen haben, lesen Sie folgende Fragen und beantworten Sie diese in Ihrer Kleingruppe. Glencore International AG ist ein weltweit tätiger Konzern, der hauptsächlich den Abbau von Kupfer, Aluminium und Erdöl betreibt.

Wie stehen die Rüşchlikon-Initiative und der Konzern zueinander? Wer profitiert von wem und wie?

Einer der Vorschläge der Rüşchlikon-Initiative ist, 2% der Einnahmen des Konzerns als Entwicklungshilfe in jene Länder rückfließen zu lassen, in denen Bodenschätze von internationalen Konzernen abgebaut werden. Wie finden Sie diesen Vorschlag? Warum wurde dieser Vorschlag gemacht?

Wie beurteilen Sie den Ausgang der Abstimmung der Rüşchlikon-Initiative? War das eine Überraschung für Sie? Wie würden Sie abstimmen?



Handout 12 - „Wasser ist Gesundheit!“

Lesen Sie bitte den Text und markieren Sie alle Konjunktionen im Text. Nutzen Sie anschließend die markierten Konjunktionen und schreiben Sie in Kleingruppenarbeit einen fiktiven Text aus der Position einer fiktiven Person (Ihrer Wahl) zum Thema „Konsum von Wasser“ im Umfang von 120 Wörtern.

„Wasser ist Gesundheit!“

Ich lebe in einer europäischen Metropole und möchte immer fit, gesund, hübsch und jung bleiben. Deshalb trinke ich täglich viel Wasser und ernähre mich ausschließlich mit gesunden Lebensmitteln. Da gesunde Ernährung viel Geld kostet, habe ich zwei Arbeitsstellen, um mir das alles leisten zu können. Weißes Brot esse ich zum Beispiel schon lange nicht mehr; es ist nicht gesund! Es wurde meinen Kindern sogar gesagt, dass die Jause in der Schule nur aus dunklem Brot erlaubt ist. Es war für mich schwer am Anfang, weil in meinem Herkunftsland die Menschen sehr oft weißes Brot essen. Vor kurzem las ich, dass das Wasser von Nestlé rein ist und das ist genau, was ich will! Darüber hinaus möchte ich schlank bleiben, um in der westlichen Welt besser akzeptiert und integriert zu sein. Gut auszusehen ist in Europa sehr wichtig: aufgrund meines gepflegten Aussehens konnte ich meine zweite Arbeitsstelle als Beauty Shop Verkäuferin annehmen.

Ich mag auch Blumen sehr. Sie machen mir gute Laune. Die Rosen aus Kenya mag ich besonders. Wenn ich gute Laune habe, kann ich besser arbeiten und dann kann ich am Abend auch weiter lernen für eine bessere Ausbildung, die in Europa immer wichtiger ist. Ich war schon immer ein guter Mensch, aber ich muss jede Chance nützen, um ein noch besseres Leben zu erreichen.



Handout 13 - „Wasser ist Leben!“

Lesen Sie bitte den Text und markieren Sie alle Konjunktionen im Text. Nutzen Sie anschließend die markierten Konjunktionen und schreiben Sie in Kleingruppenarbeit einen fiktiven Text aus der Position einer fiktiven Person (Ihrer Wahl) zum Thema „Konsum von Wasser“ im Umfang von 120 Wörtern.

„Wasser ist Leben!“

Ich lebe in der Wüste und muss täglich einige Kilometern zu Fuß gehen, um Wasser zu holen. Das Wasser ist oft gelb. Ich vermute, dass es nicht sauber ist. Mein Mann arbeitet bei Nestlé, nicht weit weg von meinem Slum, wo wir mit unseren Kindern wohnen. Bei Nestlé wird das Wasser für die westliche Welt eingepackt und exportiert. Dieses Wasser, so habe ich erfahren, ist dort sehr gefragt. Manchmal bekommt mein Mann eine Flasche mit nach Hause und so können unsere Kinder auch ein wenig sauberes Wasser trinken. Obwohl mein Mann sehr wenig verdient, freue ich mich, dass er diese Arbeitsstelle hat, da wir hier keine anderen Möglichkeiten haben. Es wäre noch besser, wenn unsere Kinder in die Schule gehen könnten. Bei uns im Slum gibt es leider keine Schule. Ich selbst habe auch keine Schule besucht und das Bisschen, das ich lesen und schreiben kann, habe ich mir selbst beigebracht. Wir haben auch keine Ärzte da ... Es bleibt uns nur die Hoffnung, dass wir lange gesund bleiben ...



Handout 14 - „Soziale und ökonomische Aspekte“

Listen Sie bitte aus den beiden Texten - einer von Ihnen geschrieben und jener aus Handout 5 bzw. 6 - in der Tabelle jene Aspekte auf, die Informationen zu sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Sprechsubjekts geben.

soziale Aspekte	ökonomische Aspekte



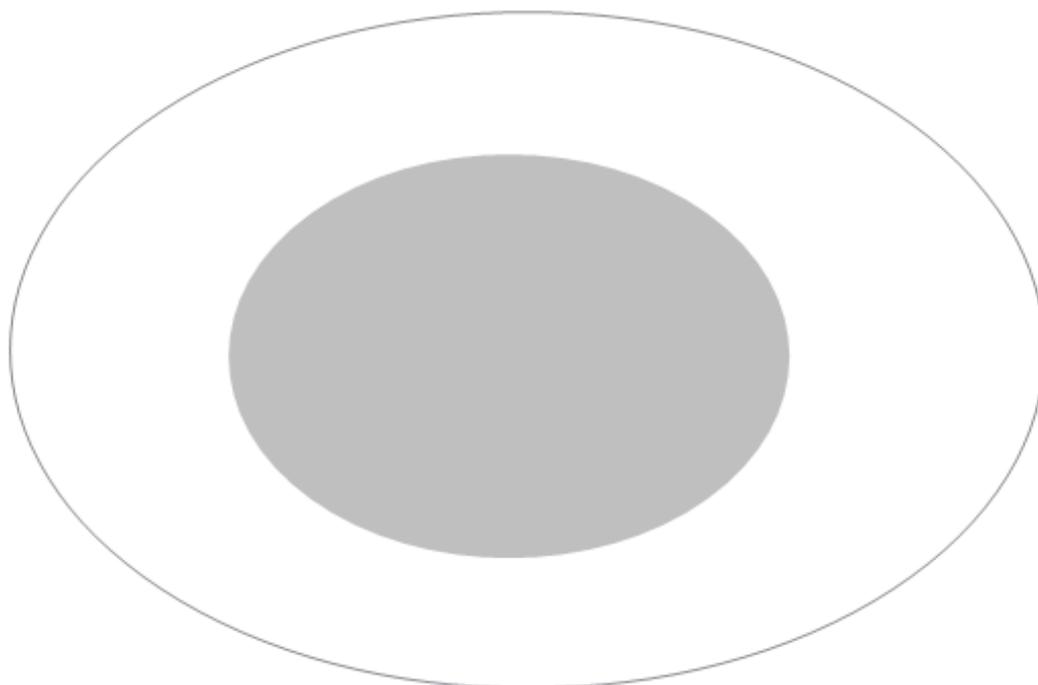
Handout 15 - „Was ist ein Nationalstaat?“

Lesen Sie die folgende Definition zum „Nationalstaat“. Markieren Sie unbekannte Wörter im Text. Tauschen Sie sich mit Ihrer Gruppe über die Bedeutungen dieser Wörter aus. Nur wenn es Wörter oder Begriffe gibt, die für alle unbekannt sind, suchen Sie deren Bedeutungen in Online Nachschlageplattformen. Die Lehrende unterstützt Sie dabei. Notieren Sie die Bedeutungen der Begriffe und teilen Sie diese der ganzen Gruppe mit.

Der Nationalstaat ist eine Staatsform, die sich historisch entwickelte und keine „natürliche“ Voraussetzung fürs Zusammenleben von Menschen ist. Voraussetzung für den Nationalstaat ist die Existenz von einem Staat auf einem abgegrenzten Territorium. Ein Nationalstaat ist dann gegeben, wenn die auf dem abgegrenzten Territorium lebenden Menschen, gemeinsame Merkmale wie Sprache, Tradition, Sitten, Bräuche oder Abstammung teilen und sich mit diesen identifizieren. Der Prozess der Identifizierung muss in dem Fall permanent lebendig gehalten werden und um dies zu sichern, errichtete der Nationalstaat etliche Autoritäten, die die Gemeinsamkeiten aufbewahren und ausbauen. Deswegen spricht man von einem Nationalstaat als eine Konstruktion. Nationalstaatliche Autoritäten wie Einbürgerung, Bildung, Justiz, Polizei, Politische Gewalt tragen die wichtige Funktion, die Identität dieser bestimmten Menschengruppe - die s.g. Bevölkerung - gegenüber anderen großen Gruppen von Menschen zu schützen und die nachkommenden Generationen im Sinne dieser Identität zu erziehen.



Ordnen Sie bitte die wichtigsten Begriffe den Kreisen zu: im Innenkreis jene Begriffe, die konstitutiv für einen Nationalstaat sind und im Außenkreis jene Begriffe, die konstruktiv für das Konzept des Nationalstaates sind





Handout 16 - „Orientierungs- und Wertekurse in Österreich – Eine kritische Auseinandersetzung mit konstruktiven Aspekten zum Nationalstaat Österreich“

Die hier zur Verfügung stehende Lernunterlage wurde vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt. Seit Oktober 2017 müssen Menschen aus Nicht-EU-Staaten, sogenannte Drittstaatsangehörige, nach dem neuen Integrationsgesetz innerhalb von zwei Jahren eine Integrationsprüfung ablegen. Der Inhalt: Deutschkenntnisse auf A2-Niveau sowie „Werte“. Asylwerbende, Asylberechtigte sowie subsidiär Schutzberechtigte sind von der Prüfung ausgenommen, müssen aber verpflichtende Deutsch- und Wertekurse besuchen. Das neue Gesetz schreibt einen in die Sprachprüfung integrierten Werteteil vor, der nicht getrennt abgelegt werden darf. Die Orientierungs- und Wertekurse darf nur der ÖIF anbieten und diese abprüfen. Hinzu kommt, dass bei „zu vielen“ Fehlstunden oder wenn die Integrationsprüfung nicht innerhalb von zwei Jahren abgelegt wird, Sanktionen wie die Kürzung der Mindestsicherung drohen. Es handelt sich um eine Lernunterlage, die direkt von einer staatlichen Institution – dem ÖIF - eingeführt wurde und die extra für Menschen aus Nicht-EU-Ländern gedacht ist. Oder um es anders auszudrücken: Die Lernunterlage muss von Nicht-EU-Ländern-Angehörigen gelesen und gelernt werden.

Ausgehend von Ihrer Gruppenzuteilung lesen und suchen Sie, wo sich konstitutive/fundamentale Begriffe und konstruktive/darauf aufbauende Begriffe zu einem Nationalstaat in dieser Lernunterlage befinden. Sammeln Sie die Zitate und schreiben Sie diese auf Kärtchen. Stellen Sie anschließend der anderen Gruppe Ihre Resultate vor. Folgende Fragen können Sie dabei unterstützen:

- Was sieht die Lernunterlage als notwendig für Menschen, die in Österreich leben wollen, vor? Und was als nötig?
- Was sieht die Lernunterlage als zentral für den Nationalstaat Österreich?
- Was soll immer wieder im Nationalstaat Österreich gemacht werden, damit dieser Staat weiterhin existiert?
- Woran sollen sich alle im Nationalstaat Österreich lebenden Menschen in ihrem Alltag orientieren? Welche sind die angeblich für alle geltenden Prinzipien?
- Wie würden Sie diese Prinzipien nach „es muss so sein“ und „es wäre gut, wenn es so ist“ einteilen? Gibt es Unterschiede?



Handout 17 - Wissen, Wissensproduktion

Wenn Sie an „Wissen“ denken, dann ...

Welche Assoziationen haben Sie persönlich zum Begriff „Wissen“?

Tauschen Sie sich bitte diesbezüglich im Plenum aus.

Hier ist Platz für Notizen zu den unterschiedlichen Wissensformen samt Beispielen:

Expert*innenwissen:

Alltagsweltwissen:

subjektives Wissen:

anerkanntes „objektives“ Wissen:

nicht-anerkanntes „objektives“ Wissen:

Wenn Sie an „Wissensproduktion“ denken, dann ...

Wer produziert dieses Wissen?

Welches Wissen wird vermittelt/transferiert?

Schreiben Sie bitte einen kurzen Text im Umfang von 100 Wörtern und lassen Sie dabei Ihrer Fantasie freien Lauf.

Arbeit mit Zitat

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu, 1990)