

Die Ambivalenz Globalen Lernens und die Grenzen der Kritik

-

Eine diskursethnografische Studie zu Rassismus- und
Privilegienkritik in der entwicklungspolitischen
Bildungspraxis des ASA-Programms

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Sozialwissenschaften (Dr. rer. soc.)
am Fachbereich 03
Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Eingereicht von
Eugenia van Engelenhoven

Erstbetreuung:
Prof. Dr. Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Institut für Soziologie
Justus-Liebig-Universität Gießen

Zweitbetreuung:
Prof. Dr. Nausikaa Schirilla, Abteilung Soziale Arbeit mit Schwerpunkt
Migration und interkulturelle Kompetenz
Katholische Hochschule Freiburg

Gießen, Januar 2023

Dank

Ich schreibe diese Danksagung über die Weihnachtstage 2022 und entsinne ich mich plötzlich, dass ich im selben Zeitraum vor genau 10 Jahren die Weihnachtstage damit verbracht hatte eine Bewerbung für das ASA-Programm zu verfassen. Voller Spannung hoffte ich damals darauf, im Auswahlverfahren zu bestehen und die Chance zu erhalten in Südafrika ein Praktikum zu machen, neue Menschen kennenzulernen und mich weiterzuentwickeln – Globales Lernen in a nutshell. Mir war zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst, dass ich mich auf eine zehnjährige Bildungsreise mit und über ASA begeben würde. Das Resultat ist die vorliegende Dissertation und die Einsicht, dass kritische Bildungsprozesse – ob in Form der Erstellung einer Dissertation oder sozialem Engagement für institutionellen Wandel – das Ergebnis zwischenmenschlicher Arbeit miteinander, aneinander und manchmal auch gegeneinander sind.

Ohne das Vertrauen, die Freundschaft und das Engagement der ASAt:innen, die ich für diese Studie interviewen durfte, wäre diese Arbeit nicht denkbar. Ich danke Euch allen für Eure Offenheit und Euren Mut auch die unbequemen Wahrheiten mit mir zu teilen, ebenso wie Eure Visionen einer gerechteren Zukunft. Auch danke ich den Expert:innen, mit denen ich für diese Studie sprechen durfte und die den Spagat zwischen ihrer persönlichen Positionierung und der professionellen Verantwortung gegenüber ihrer Rolle aufbringen, nicht nur in den Interviews für diese Studie, sondern in ihrer täglichen Arbeit.

Auch akademisch war diese Studie das Ergebnis mehrjähriger, persönlicher und institutioneller Kollaborationen. Zuerst danke ich meiner Erstgutachterin Encarnación Gutiérrez Rodríguez dafür, mich von Beginn an ermuntert zu haben, kulturwissenschaftlich und interdisziplinär zu arbeiten. Ich danke ihr für die exzellente Betreuung und das kontinuierliche theoretische und methodologische Feedback, welches mir im Gewimmel der Ideen und Fragen einen Fokus herauszuarbeiten verhalf. Meiner Zweitgutachterin Nausikaa Schirilla danke ich insbesondere herzlich für die stets aufmunternden Worte und ihre methodologische Kritik, die mich aufforderte mich den Fallstricken meiner interdisziplinären Studie zu stellen.

Ein großer Dank gilt nicht zuletzt den Institutionen die diese Arbeit ermöglicht haben. Das Giessen Graduate Center for the Study of Culture (GCSC) der Justus-Liebig-Universität Gießen förderte diese Arbeit nicht nur mit einem Stipendium. Das Zentrum war auch ein Brunnen der Inspiration internationaler, kulturwissenschaftlicher Forschung und der Ort an dem ich akademische Webbegleiter:innen getroffen habe, welche mit ihrem Wissen viele Kapitel dieser Studie inspiriert haben und deren Freundschaft mir geholfen hat, über über die schweren Zeiten einer Promotion hinweg zu kommen. Ein weiterer besonderer Dank gilt meinen Kolleg:innen Julia Mohr, Stefanie Armbrrecht und Nadyne Stritzke vom Gleichstellungsbüro der Justus-Liebig-Universität und ihrem unermüdlichen und inspirierenden Einsatz für institutionellen Wandel. Ohne die finanzielle Unterstützung durch das Promotionsabschlussprogramm des Gleichstellungsbüros wäre die Fertigstellung dieser Arbeit nach der Geburt meiner Zwillinge nicht möglich gewesen.

Auch möchte ich einigen Menschen persönlich danken, die als Kolleg:innen, Freund:innen und Inspirationen eine besondere Rolle in diesem Lebensabschnitt gespielt haben: Teresa Streiß, Marah Theurl, Sebastian Garbe, Eva Raimann, Oliver Klaassen, Stefan Trajković-Filipović, Katrin Antweiler, Ruben Pfizenmaier, Hannes Kaufmann, André Keet, Vanessa Andreotti, Berrie Vugts und Looi van Kessel.

Das letzte Wort des Dankes gilt meiner Familie und insbesondere meiner Mutter sowie meinem Partner Gerlov – Alles für Euch und durch Euch!

1. Einleitung – Das ASA-Programm als Beispiel Globalen Lernens zwischen Entwicklungspolitik und Rassismus- und Privilegienkritik.....	1
1.1 Interdisziplinär-kulturwissenschaftliche Verortung der Forschungsarbeit	4
1.2 Forschungsstand.....	7
Globales Lernen und das ASA-Programm.....	7
Entwicklungspolitische Entsendeprogramme in Deutschland und rassismuskritische Perspektiven	13
Kritische Organisationsforschung in Bildungsinstitutionen und rassismuskritische Perspektiven	22
1.4 Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit	27
1.5 (Diskurs-)Feldzugang zum ASA-Programm, eigene Positionierung im Feld und Institutionsethnographie als machtkritische Methode.....	31
2. Sensibilisierende Konzepte und Methodologie	36
2.1 Hegemoniekritik	37
2.2 Diskurs und Wissen/Macht	39
2.3 Ambivalenz und Antagonismus	42
2.4 Kolonialität/Moderne	46
2.5 Subjektivierung und Wandlungsprozesse von Subjektpositionen	47
Zusammenfassung.....	48
II Hauptteil: Analyse der Bildungspraxis Globalen Lernens zwischen Diskurs, Institution und subjektiver Erfahrung.....	49
3. Diskursanalytische Einführung: Ambivalenz als Geschichte von Bildungsdiskursen der Globalisierung.....	49
3.1 Interkulturelle Bildung zwischen Differenz und Ausgrenzung	51
Kulturelle Hybridität und Transkulturalität als Kritik interkultureller Kolonialität.....	55
Die individualistische Umformulierung von Transkulturalität im Diskurs Globalen Lernens.	56
Transkulturelle Pädagogik als Machtanalyse und Kontaktzone	58
Fallanalyse: Transkulturelle Kontaktzonen und Rassismuskritik als interkulturelles Lernen am Beispiel der Lernbroschüre „Mit kolonialen Grüßen“ des Vereins <i>glokal e.V.</i>	59
Zusammenfassung: Die Bewusstmachung von Privilegien durch Ambivalenzherstellung im interkulturellen Lernen bei ASA	62
3.2 Menschenrechts- und Friedensbildung zwischen Universalismus und entwicklungspolitischen Partikularinteressen.....	63
Die Ambivalenz der imaginierten Weltgesellschaft von Individuen im Globalen Lernen	67
Die Kolonialität der Weltgesellschaft im Friedens- und Menschenrechtsdiskurs.....	69
Fallanalyse: Menschenrechte und Frieden als entwicklungspolitische Praxis im ASA-Programm.....	74

Zusammenfassung – Ambivalenz als entwicklungspolitisches Instrument in der Menschenrechts- und Friedensbildung	79
3.3 Der Oikos des Westens - Entwicklungspolitische Bildung und Umweltbildung zwischen Aktivismus und Neoimperialismus	81
Entwicklung und ihre Pädagogik als Diskursfeld.....	82
Umwelt und ihre Pädagogik als Diskursfeld.....	84
Die Verbindung von Entwicklungspolitik und Ökologie im Diskurs um Nachhaltige Entwicklung.....	86
Fallanalyse: „Öko war gestern, öko-sozial ist heute“- Analyse eines öffentlichen ASA-Erfahrungsberichtes beim Unternehmen Lemon-Aid	90
3.4 Zwischenfazit – Die Ambivalenz Globalen Lernens als neoliberale Produktivkraft.....	98
4. Die Feldforschung in der Institution ASA-Programm	101
4.1 Methodisches Vorgehen	101
Expert:inneninterviews	102
Narrativ-episodische Interviews	107
4.2 Kodierprozess und Materialanalyse	110
Themenfindung, Auswahl und Sammlung der Daten	110
Erste Materialsichtungen und Offenes Kodieren.....	113
Kategorienbildung und Axiales Kodieren.....	116
Verfeinern der Kategorien und Selektives Kodieren.....	120
4.3 Ergebnis I: <i>Lernen statt Helfen als Globales Lernen der 2000er Jahre</i>	122
4.3.1 Ursachen	123
Die Legitimationskrise der internationalen Entwicklungspolitik	123
Subjektzentrierung und Neoliberalisierung als pädagogische Antwort auf die Krise des Entwicklungsdiskurses	127
4.3.2 Kontext und intervenierende Bedingungen.....	130
Kompetenzorientierung und Einbindung der Zielgruppe	131
Lernen als Qualifizierung und Selbstentfaltung.....	136
4.3.3 Institutionelle Strategien	143
Ausdifferenzierung der Stakeholder	143
Fokus auf Lernen und Multiplikator:innen-Ausbildung und der Boom der Entsendeprogramme	147
Machtkritisches Globales Lernen als Alleinstellungsmerkmal.....	149
Einbindung von Subjekten über Peer-to-Peer-Ansatz	153
Subjektive Transformation als institutionelles Paradigma	155
4.3.4 Subjektwirkungen	158
Lernen als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt.....	159

Lernen als personalisierte Selbsterfahrung.....	161
Lernen als Partizipation am ASA-Netzwerk.....	168
4.3.5 Konsequenzen	172
Expert:innen ohne Expertise – Das sinnlose Auslandspraktikum und die sinnstiftende Selbsterfahrung	172
Partizipative Didaktik als transformative Erfahrung	184
Lernen statt Helfen als Projekt neoliberaler Citizenship.....	187
4.3.6 Zwischenfazit – Die ambivalenten (Neben-)Wirkungen subjektzentrierter Pädagogik bei ASA	196
4.4 Ergebnis II: <i>Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen der 2010er Jahre</i>	204
4.4.1 Ursachen.....	205
Die Radikalisierung der Kritik an Entwicklung im Post-Development-Diskurs.....	205
Institutionelle Wirkungen des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG)	209
Die Verknüpfung der Sustainable Development Goals mit Diversitätsmanagement	210
4.4.2 Kontext	212
Rassismus- und Privilegienkritik als institutioneller Auftrag	212
4.4.3 Institutionelle Strategien.....	214
Einbindung von Süd-Teilnehmer:innen im Format ASA-global.....	214
Mehr Diversität zwischen den Nord-Teilnehmer:innen sowie Critical Whiteness und Empowerment in der pädagogischen Begleitung	221
4.4.4 Intervenierende Bedingungen.....	226
Strukturelle Transformation als Paradigma rassismuskritischer Bildung.....	226
Einflussnahme von Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit und Boykott des ASA- Programms	229
4.4.5 Subjektwirkungen.....	238
Reproduktion und Reflektion von Machtverhältnissen im Auslandspraktikum	238
Fokus auf die Lernprozesse der Vorbereitungsseminare	243
Hinterfragung von ASA als entwicklungspolitischer Institution	246
Lernen Weiß zu sein – Aneignungen, Widerstände und die Critical Whiteness Bubble	249
Die Anderen der Critical Whiteness – Empowerment, Verletzungen und Ausschlüsse	274
ASA als ein (Un)Safe Space – Das Double-Bind von Verletzung und Verletzbarkeit	288
4.4.6 Konsequenzen	297
Intersektionale Sensibilität und Dekonstruktion des Wunsches auf der richtigen Seite zu stehen.....	297
(A)Politisierung und die identitätspolitische Wende im pädagogischen Raum	307
Diversitätsmanagement und radikaler Wandel in der Institution	322

Fallanalyse Transformation: Von der Aktion Globalen Lernens zur Global Learning Attitude.....	339
III Schlussbetrachtungen.....	347
5. Von Globalem Lernen zu Glokaler Gerechtigkeit – Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA als Success-in-Failure.....	347
6. Forschungsbeitrag anhand von drei forschungspolitischen Thesen und Ausblick	360
Epilog: Das Ende einer radikalen Ära? – Die Umstrukturierungsprozesse im ASA-Programm nach 2018.....	369
Literaturverzeichnis	379
Anhang 1: Tabellarische Übersicht des empirischen Samplings der Feldforschung und Übersicht aller Interviews.....	390
Anhang 2: Eigenständigkeitserklärung	394

I Einführung

1. Einleitung – Das ASA-Programm als Beispiel Globalen Lernens zwischen Entwicklungspolitik und Rassismus- und Privilegienkritik

„Es bleibt die Frage offen, ob Globales Lernen mehr als eine Diskursart sein wird, die über den Überbau hinaus die Basis erreichen wird. Damit meine ich ob die wichtige Schnittstelle zwischen Diskurs und Sozialstruktur - der Angelpunkt für sozialen Wandel - genügend beachtet werden wird. Deshalb muss Globales Lernen durch andere soziale Strategien unterfüttert werden, sonst bleibt es eine Modeerscheinung. Die weltweiten Hegemonialstrukturen werden sonst weiterhin dominant bleiben.“

Neville Alexander 1998

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist entwicklungspolitische Bildungspraxis, die im deutschsprachigen Raum insbesondere als Globales Lernen bekannt geworden ist. Der Ausgangspunkt für das Interesse an diesem Thema war meine eigene Bewerbung beim sogenannten „ASA-Programm“. In den Semesterferien meines Masterstudiums der Kultur- und Sozialanthropologie wollte ich, wie viele meiner Kommiliton:innen, ein Praktikum im Ausland machen – gerne weit weg reisen und etwas „Sinnstiftendes“ für globale, soziale Gerechtigkeit tun. Bei meiner Recherche stieß ich auf das ASA-Programm und eine Ausschreibung auf der Homepage des Programms¹, die mich genau zu adressieren schien: „Du möchtest dich für eine global gerechte Welt einsetzen, deine Kenntnisse einbringen und Neues lernen?“ Ja, genau das wollte ich! Ich bewarb mich beim Programm und machte mich im Frühjahr 2013 auf den Weg zu einem Vorbereitungsseminar, bei dem es um das mir noch neue Thema Globales Lernen und eine Vorbereitung auf mein anschließendes Praktikum in einer NGO in Südafrika gehen sollte.

Im Curriculum für dieses Seminar fand ich überraschenderweise jedoch nicht viel über das Praktikum oder Südafrika wieder, sondern stattdessen viele Einheiten zu Kritischem Weißsein, Rassismus in der Entwicklungspolitik, Postkolonialer Theorie und anderen machtkritischen Themen. Dies war der Anfang einer nun fast zehnjährigen, persönlichen und akademischen Reise in die Welt entwicklungspolitischer Austauschprogramme, rassismus- und machtkritischer Bildung und von

¹ <https://asa.engagement-global.de/bewerbende.html>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2022.

Diversitätsmanagement in Bildungsinstitutionen, deren Ergebnisse nun in Form dieser Dissertation vorliegen.

Die Frage die mich dabei von Anfang an beschäftigte betraf die *Aneignung von Kritik*: Wie kam es dazu, dass ein entwicklungspolitisches Bildungsprogramm (ASA) die Kritik an Entwicklungspolitik scheinbar offen annahm? Mich interessierte wie Konzepte von Gleichheit, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit zwischen Subjekten (Teilnehmer:innen des ASA-Programms) und der Institution (institutionellen Akteur:innen im ASA-Programm) verhandelt werden. Methodologisch folgte ich dabei einem induktiven Forschungsansatz in Form einer Institutionsethnographie. Das Ziel meines Projektes war es, die zunächst offene Frage zu beantworten *wie* Machtverhältnisse in der Bildungspraxis Globalen Lernens bei ASA *erzeugt, aufrechterhalten* und *transformiert* werden.

Konkreter fokussiere ich in dieser Studie dabei die Wirkungen von ideologischen Aspekten globaler Entwicklungspolitik und gegenhegemonialen Bewegungen der Rassismus- und Machtkritik auf die intersubjektive Ebene entwicklungspolitischer Bildungspraxis. Empirisch zugänglich wird dieses Verhältnis zwischen Makro- und Mikroebene an der Schnittstelle der Mesoebene: der institutionellen Praxis. In einer diskursethnografischen Feldforschung über die Institution ASA-Programm beschäftige ich mich mit den verschiedenen diskursiven Materialien, Akteur:innen und Praxen, die bei der Konstruktion einer Bildungswirklichkeit Globalen Lernens beteiligt sind in der sich persönliche Lebenserfahrungen und professionelle Positionen ausgebildet und möglicherweise verändert werden. Dazu kommen verschiedene Methoden zum Einsatz. Zum einen diskursanalytische Elemente, wie eine historische Herleitung des Bildungsdiskurses um Globales Lernen und daran angeschlossene diskursive Fallanalysen aus der Bildungspraxis des ASA-Programms (Lernbroschüren, Praktikumsaus-schreibungen für Bewerber:innen, Erfahrungsberichte auf der Homepage des Programms und mediale Berichterstattungen). Zum anderen eine institutionsethnographische Feldforschung zum ASA-Programms über Expertinneninterviews mit zentralen, institutionellen Akteur:innen und episodisch-narrativen Interviews mit ehemaligen Teilnehmer:innen des ASA-Programms. Die resultierenden Forschungsergebnisse ergaben sich über einen zirkulär-induktiven Erkenntnisprozesses, bei dem Erkenntnisse die durch eine der jeweiligen Methoden offengelegt werden konnten, in den weiteren Forschungsprozess mit der jeweils anderen Methode miteinbezogen wurden.

Beginnen möchte ich nun auch im Sinne dieses zirkulären Forschungsansatzes mit dem Zitat einer Interviewpartner:in und ehemaligen Teilnehmer:in des Programms:

B: (...) Na, also wenn ich irgendwie mitkriege, dass sich jemand für ASA interessiert oder beworben hat/ Also meistens kommt ja so: „Ja, ich bin dabei, mich für ASA zu bewerben. Kennst du ASA?“ Und dann sage ich: „Ja, ich war da selber Teilnehmerin und habe geteamt.“ „Ach ja? Erzähl doch mal.“ Und dann erzähle ich das halt auch. Also in viel kürzerer Form, als wir jetzt hier in diesem Interview hatten, aber schon halt so dieses: „Okay, für mich waren diese Seminare sehr prägend, und dafür bin ich unglaublich dankbar, und diese Struktur finde ich unglaublich wichtig. Aber alles, was irgendwie danach kommt, das, ja, ist nicht zu empfehlen.“ Also ja, ich versuche einfach, das Ideal, was ich eine ganze Zeit lang hatte von ASA, so ein bisschen zu rekonstruieren. Vielleicht ist das auch so ein bisschen Verarbeitungsstrategie meinerseits, um mit dieser Geschichte irgendwie umzugehen, aber ich bin keine Befürworterin und auch keine Freundin von ASA, ja, also das auf gar keinen Fall, dafür richtet es einfach zu viel Schaden an. [03_Ma_Nar_Int_Position: 287-290].

Diese kurze Schilderung der Interviewpartner:in berührt das wesentliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit an der Ambivalenz Globalen Lernens. Warum war die Teilnahme an diesem Bildungsprogramm so prägend für die junge Frau? Welches Ideal von ASA versucht sie zu rekonstruieren? Warum spricht sie von einer Verarbeitungsstrategie, um „mit dieser Geschichte umzugehen“? Und was meint sie mit dem Schaden, den das Programm anrichtet? Ein Ziel dieser Arbeit ist, der Erfahrungsebene der Subjekte in dieser Bildungspraxis einen (diskursiven und institutionellen) Kontext zu verleihen. Ich erhoffe mir, dass sich den Leser:innen dieser Studie nach Abschluss der Lektüre mögliche Antworten auf diese Fragen erschlossen haben und sie ein Verständnis für die Ambivalenz Globalen Lernens entwickelt haben.

In einem Beitrag zum Einfluss post-und dekolonialer Kritik auf konkrete institutionelle Bildungspraxen verweist Aparna Mishra Tarc auf das Spannungsverhältnis, welches dabei auch im Fokus dieser Studie steht:

“Postcolonial studies are slow to come to education, in part, because postcolonial studies threaten to undo education, and unravel the passionately held-onto thought and knowledge of the modern Western-educated student and scholar”. (Mishra Tarc 2009: 195).

Ein Grund für Wahl des ASA-Programms als Forschungsgegenstand für diese Studie war, dass es in dieser pädagogischen Praxis Anfang der 2010er Jahre zu Versuchen kam, rassismus- und privilegienkritische Pädagogik in die Institution zu integrieren. Die

vorliegende Studie setzt an diesen Diskursen post- und dekolonialer Bildungspraxis im Feld entwicklungspolitischer Institutionen an und möchte einen empirischen Beitrag zu den konkreten subjektiven und institutionellen Wirkungen dieser noch wenig untersuchten kritischen Bewegungen leisten.

1.1 Interdisziplinär-kulturwissenschaftliche Verortung der Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit wurde am International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC) der Justus-Liebig-Universität Gießen verfasst und im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder über ein Promotionsstipendium gefördert. Das Profil des Graduiertenzentrums fokussiert insbesondere inter- und transdisziplinäre kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Forscher:innen am Zentrum werden über verschiedene Formate der Kollaboration (Kolloquien, Forschungsgruppen etc.) dazu angeregt sowohl methodische als auch theoretische Inspirationen über die eigene Disziplin hinaus in ihr Promotionsprojekt einzubinden. Diese interdisziplinäre Forschungsumgebung prägte die vorliegende Arbeit nachhaltig. Mein eigener disziplinärer Hintergrund liegt in der deutschen Sozialwissenschaft sowie der Kultur- und Sozialanthropologie und einem Fokus auf qualitative und ethnografischen Methoden der Sozialforschung. Die Zusammenarbeit mit internationalen Promovierenden am GCSC, die einen Hintergrund in Literatur- und Medienwissenschaften hatten, inspirierte insbesondere die Methodologie der vorliegenden Studie, indem sie mich dazu anregte, mir zunächst weniger bekannte, literaturwissenschaftliche Methoden der Fallanalyse mit ethnografischen Forschungsmethoden zu verknüpfen.

Methodologisch kann diese Verbindung zwischen Diskursanalyse und ethnografischer Feldforschung insbesondere in kulturwissenschaftlichen Denktraditionen der angelsächsischen Cultural Studies verortet werden. Diese Forschungsperspektive zeichnet sich insbesondere dadurch aus, Alltagspraxen von einzelnen Subjekten oder Gruppen als kulturelle Prozesse zu verstehen und auf ihre Einbindung in Machtverhältnisse hin zu erforschen. Die hervorgehobene Rolle einer Machtanalyse bezeichnet der Kulturwissenschaftler Rainer Winter als Merkmal der Abgrenzung gegenüber anderen Strängen der deutschsprachigen und internationalen Kulturwissenschaften:

„Deren bestimmender und prägender Einfluss auf kulturelle Praktiken soll herausgestellt werden. Deshalb sind z.B. eine semiotische Analyse eines Hollywoodfilms oder die ethnographische Erforschung kultureller Welten ohne Bezug zum Verhältnis von Kultur und Macht keine Cultural Studies.“ (Winter 2001: 46)

Dieser Strang kulturwissenschaftlicher Forschung betrachtet kulturelle Prozesse als politische Prozesse im Sinne von machtvollen Kämpfen um Bedeutungen und versteht gleichermaßen Forschung über diese Prozesse selbst als politische Praxis. Letzterer Aspekt findet sich auch in dem forschungspolitischen Anliegen, die kreativen Elemente in kulturellen Aneignungsprozessen aufzuzeigen und damit „Formen des »Widerstands« zu bestimmen und »Wissen« bereitzustellen, damit die Beteiligten diese Prozesse besser verstehen können.“ (ebd.: 47). Dabei wird ein umfassender Kulturbegriff verwendet, der nicht nur kulturelle Texte, sondern auch Erfahrungen und Praktiken von Subjekten und sozialen Gruppen umfassen kann. Dieser Zugang beruht auf der Annahme, dass sich wandelnde gesellschaftliche Machtkonstellationen in „Praxen kultureller Selbstvergewisserungen von Subjekten“ (Göttlich 2001: 36) und sozialen Gruppen nachzeichnen lassen und diese Mikroebene kultureller Praxis gleichermaßen sozialen Wandel vorantreibt. Diese Forschungsperspektive verschreibt sich explizit keinem spezifischen Set an Forschungsinstrumenten. Methodisch bezieht sich die Interdisziplinarität oft auf eine Verbindung zwischen diskursanalytischen Werkzeugen und ethnografischen Erforschung einer konkreten Praxis und ihrer Subjekte. Eine Verortung von Forschung in den Cultural Studies zeichnet sich daher über eine strategische und pragmatische Unterordnung der Forschungsmethoden unter das spezifische Erkenntnisinteresse aus, die strukturellen Machtbeziehungen aufzuzeigen, die eine spezifische kulturelle Praxis untergründig prägen und diese Einsichten den an ihr beteiligten Subjekten zugänglich zu machen.

Das spezifische machtanalytische Erkenntnisinteresse meiner Forschungsarbeit gilt dabei dem Aufkommen von Rassismuskritik in der pädagogischen Praxis Globalen Lernens. Ein Ausgangspunkt für dieses Interesse war, dass Weißsein, sowie Rassismus- und Privilegienkritik in den beginnenden 2010er Jahren zunehmend populär im ASA-Programm wurden. Die vorwiegend deutschen Teilnehmer:innen des Programms beschäftigten sich neben ihren Auslandspraktika in Ländern des Globalen Südens zunehmend mit ihrem eigenen Weißsein. Bezogen auf Globales Lernen als Bildungspraxis ist Kritisches Weißseins im Kontext dieser Studie also von besonderer Bedeutung.

Eine Verortung dieser Studie erfolgt im Feld *Kritischer Weißseinstudien*, einer Teilrichtung interdisziplinärer Forschung zu Rassismus und Kolonialismus, die den Fokus auf Weißsein als Kategorie für die Analyse von historischen und gegenwärtigen globalen Machtbeziehungen lenkt (hooks 1994; Sow 2008; Arndt 2005). Im Projekt Kritischer Weißseinsforschung geht es darum, Diskriminierung, Ausschluss und strukturelle Ungleichheit anhand derjenigen sozialen Strukturen und Subjektpositionen heraus zu analysieren, die von diesen Phänomenen profitieren (Eggers et al 2005; Kiesel & Bendix 2010; Piesche 2013). Eng verknüpft mit intersektionalen Forschungsprojekten der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung wird Weißsein als ein sozialer Mechanismus analysiert, der Subjekte oder soziale Gruppen eine unsichtbare Norm zuweist, dem ein abweichendes Anderes gegenübersteht, welches über Praktiken der Zuweisung und Sichtbarmachung konstruiert und diskriminiert wird. Es geht also um eine Verschiebung der Perspektive in der Analyse von Rassismus hinzu der Norm und einer Hervorhebung der Annahme, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus ohne Bezug auf Weißsein nicht erfolgen kann (Tißberger et al 2006).

Einerseits bildet diese Ausrichtung rassismuskritischer Forschung eine theoretische Perspektive, aus der heraus die Praxis Globalen Lernens im ASA-Programm in dieser Studie analysiert wird. Andererseits geht es auch um die Wirkungen dieser Kritik auf die pädagogische Praxis selbst. Damit soll die vorliegende Studie auch einen innovativen Beitrag für die Bildungsforschung im Bereich Kritischen Weißseins leisten und Aufschlüsse darüber liefern, welche Subjektwirkungen aus pädagogischen Praxen resultieren können, die Weißseins, Rassismus und Privilegien in den Fokus nehmen.

Ein weiteres zentrales Forschungsinteresse dieser Studie betrifft die Rolle von (Bildungs-)Institutionen als Vermittlungsinstanzen zwischen gesellschaftlichen Diskursen und Subjekten. Genauer positioniert sich die folgend eingenommene Forschungsperspektive im Bereich der Kritischen Organisationsforschung. Ein zentraler theoretischer Ausgangspunkt für eine „kritische Ontologie der modernen Organisationen“ (Hartz/Rätzer 2014: 11) bilden die Arbeiten von Michel Foucault. Über eine historische Herleitung „gesellschaftlicher Problematisierungen und Interventionsräume und den damit verschränkten Formen des Organisierens“ sollen „herrschende Wissensordnungen, Machtmechanismen und Subjektivierungsformen“ offengelegt werden (ebd.). Dieser Perspektive folgend sind Institutionen die Schaltstellen zwischen gesellschaftlichen Diskursen und Subjekten. Die

Analyse einer konkreten institutionellen Praxis erscheint besonders vielversprechend, um die Funktionsweise dieser Schaltstelle zu erforschen. In diesem Sinne geht es in der vorliegenden Arbeit insbesondere darum, die *Wechselwirkungen* zwischen Diskursen, Institution und Subjekten zu erfassen und Momente des Wandels zu dokumentieren, welcher sowohl von breiteren gesellschaftspolitischen Motiven beeinflusst sein kann, als auch durch Interventionen auf der subjektiven Mikroebene:

„So sind dann ›Management‹ und ›Organisation‹ keine bloßen Objekte oder gegebene Einheiten, die man unvermittelt beobachten, beschreiben, vermessen oder klassifizieren könnte, sondern »Produkte oder Effekte von Diskursen und Praktiken, die bestimmen, was gesehen wird und was nicht gesehen wird, was sichtbar und sagbar wird und zugleich, was unsichtbar und unsagbar wird.« (Weiskopf 2003b: 14 zit. in: ebd: 10).

Bezogen auf den Forschungsgegenstand geht es um die Frage, welche Rolle der Institution (ASA-Programm) in der Vermittlung Globalen Lernens und im Umgang mit Rassismus- und Privilegienkritik zukommt. Auch hier folgt die Forschungsperspektive dem programmpolitischen Anliegen der Cultural Studies, indem die Lern- und Bildungsprozesse in Institutionen in Beziehung mit machtförmigen Marktinteressen und gesellschaftspolitischer Einflussnahme betrachtet werden.

1.2 Forschungsstand

Globales Lernen und das ASA-Programm

An der Schnittstelle zwischen Politik und Zivilgesellschaft erfahren Bildungskonzepte mit Bezug zur Globalisierung seit den späten 1990er Jahren eine zunehmende Institutionalisierung, die von einer Vielzahl von kirchlichen, zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen mitgetragen wird. International bekannt geworden sind in diesem Zuge Begriffe wie Global Citizenship Education (GCE) und Education for Sustainable Development (ESD). Dabei handelt es sich nicht um getrennte Konzepte, sondern eher eine unterschiedliche Gewichtung politisch-bürgerschaftlicher (GCE) oder umweltbezogener (ESD) globaler Themenbereiche und regionaler pädagogischer Traditionen, die über den Begriff Global Learning/ Education vereint werden können. Im deutschsprachigen Raum wurden *Globales Lernen* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu leitenden

Bezeichnungen für Bildungspraxen mit Bezug zu globaler Nachhaltigkeit und sozialer Verantwortung. Nach einer Definition der UNESCO ist Globales Lernen

„der Begriff, der international verwendet wird, um eine Form der Bildung zu beschreiben, die es Menschen ermöglicht, die Verbindungen zwischen ihrem eigenen Leben und denen von Menschen auf der ganzen Welt zu verstehen; das Verständnis für die wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und umweltbedingten Einflüsse zu erhöhen, die unser Leben prägen; die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte zu entwickeln, die es den Menschen ermöglichen, zusammenzuarbeiten, um Veränderungen zu bewirken und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu übernehmen; und auf eine gerechtere und nachhaltigere Welt hinarbeitet, in der Macht und Ressourcen gerechter verteilt werden.“ (David Hicks 2009 / UNESCO).

Diese Definition gibt einen Einblick in eine spezifische Form der Bildung, die nicht fachgebunden ist, die persönlichen Wahrnehmungen und Handlungen der Lernenden fokussiert und versucht soziale Einstellungen zu beeinflussen und zu verändern. Es werden Bezüge zu expliziten Wertorientierungen hergestellt, wie die Befähigung zum Hinarbeiten zu einer *gerechteren* Verteilung von *Macht* und *Ressourcen* in einer *nachhaltigeren Welt*. Gleichzeitig lassen sich aus dieser Beschreibung Globalen Lernens keine historischen Ursprünge des Konzepts herleiten, welches konkrete Fachwissen einem solchen Globalem Lernen zugrunde gelegt wird oder wer die Empfänger:innen dieser Bildungspraxis sein sollten. In dieser Offenheit erscheint das Konzept so inklusiv, dass es jeden Menschen in einer globalisierten Welt betreffen sollte „global zu lernen“. Ein Blick auf die konkrete Umsetzung Globalen Lernens zeigt jedoch auf, dass diese Bildungspraxis oft durchaus im Rahmen spezifischer staatlicher Institutionen verortet und auf eine spezifische Zielgruppe ausgerichtet ist.

Ein Bildungsprogramm, welches sich im deutschsprachigen Raum auf Globales Lernen bezieht ist das ASA-Programm. Die historischen Anfänge des Programms begannen klein und in studentischer Selbstorganisation in den frühen 1960er Jahren im Rahmen der Berliner Studentenbewegungen. Im selben Zeitraum der ersten offiziellen Erwähnung des Begriffs „Entwicklungshilfe“ während der Gründung der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Jahr 1961 und der Gründung des deutschen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), reiste eine Gruppe deutscher Student:innen nach Peru, um dort zu arbeiten und zu studieren und damit das ASA-Programm zu begründen. Die Idee war es auch fortan „Auslands- und Studienaufenthalte“ (ASA) in Länder der so genannten Dritten Welt zu organisieren, damit sich deutsche Student:innen dort durch freiwillige Arbeit engagieren können. Im Laufe der Jahre fand die Idee „entwicklungspolitischen

Engagements“ sowohl in der Politik als auch bei jungen Menschen immer mehr Anklang. Ab den 1980er Jahre wurde die einst kleine Graswurzel-Initiative zunehmend in staatliche Trägerschaft übernommen und über Zuwendungen des BMZ finanziert. Seit nun über 50 Jahren ist ASA auf stetigem Wachstumskurs und finanziert bis heute bis zu 300 Stipendien jährlich, um Teilnehmer:innen zwischen 21 und 30 Jahren ein Praktikum im Globalen Süden anzubieten und in Verbindung mit pädagogischen Begleitseminaren eine Erfahrung Globalen Lernens zu ermöglichen. Von den Graswurzel-Ursprüngen verblieben zum einen Partizipationsstrukturen im Programm, die die Zusammenarbeit von ehemaligen ASA-Teilnehmer:innen mit der Geschäftsstelle des Programms auf verschiedenen institutionellen Ebenen ermöglichen sollten. Nach dem Motto „ASA gehört den ASAt:innen“ konnten diese in Gremien einer Programmkommission und eines Programmbeirats Einfluss auf die Programmpolitik nehmen und als so genannte Teamer:innen selbst die pädagogischen Seminare für neue Jahrgänge gestalten. In dieser Tradition galt das ASA-Programm als avantgardistisch und kritisch-linksorientiert, veranschaulicht zum Beispiel in der Anekdote, dass sich Rudi Dutschke im Jahr 1964 bei ASA um eine Reise nach Afrika beworben habe, und aufgrund dominanten Verhaltens abgelehnt wurde; aufgrund „toxischer Männlichkeit“ wie aktuelle Alumni des Programms in einem Facebook-Beitrag scherzten².

Seit den frühen 2000er Jahren machte insbesondere ASA das Konzept Globalen Lernens in Deutschland populär, wobei bis heute die Frage, was Globales Lernen von entwicklungspolitischer Bildung unterscheidet nicht eindeutig geklärt ist. Aus der Sicht von Anita Reddy und Jennifer Ichikava, zwei Mitarbeiterinnen von *Engagement Global gGmbH*, sind die Begriffe deckungsgleich:

„The two terms development education and Global Learning are used synonymously in the German context. The main actors in Global Learning that are funded by BMZ and Engagement Global are development NGOs. The work they perform is complemented by the activities of other civil society actors, municipalities, the private sector, and Germany’s national and federal state structures (Reddy, Ichikava 2013: 68)

² „Aber auch Dutschke hatte ein Klubhaus-Erlebnis, weit harmloser und doch unerfreulich: 1964 habe er sich im Klubhaus bei einer Studentenorganisation für einen Arbeits- und Studienaufenthalt in Afrika beworben, erzählt der spätere Chef der Studienabteilung der FU, Traugott Klose. Doch Dutschke wurde abgelehnt. Er sei so dominant aufgetreten, dass man ihn nicht für teamfähig hielt, sagt Klose, der damals noch Physikstudent an der TU und Mitglied der Auswahlkommission war.“ (Walther 2021 in: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/geschichte-des-klubhauses-der-freien-universitaet-vom-imma-tee-zur-wasserschlacht-mit-dem-sds/26773884.html> , aufgerufen 20.07.2022)

Die Organisation Engagement Global gGmbH ist ein deutsches gemeinnütziges Unternehmen und die zentrale Dachorganisation für entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland. Die zentrale Servicestelle bündelt seit 2012 im Auftrag der Bundesregierung alle vom BMZ finanzierten Einrichtungen und Programme zur Förderung des bürgerschaftlichen und kommunalen Engagements und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Das ASA-Programm ist eines der größten von Engagement Global betreuten Projekte.

Im selben Zeitraum einer wachsenden Popularität Globalen Lernens im ASA-Programm wurden jedoch zunehmend auch kritische Abgrenzungen zu dieser Bildungspraxis populär. Unter Leitbegriffen wie „Developmental Turn“³ oder „Development Diversity“⁴ formulierten zivilgesellschaftliche Initiativen, Organisationen sowie Wissenschaftler:innen in Deutschland zunehmend Forderungen zur Verlagerung des Fokus entwicklungspolitischer Ausbildung auf die „Helfenden“ im Globalen Norden, weg von den „Hilfebedürftigen“ im Globalen Süden.⁵ Die in den 1990er Jahren entwickelten Konzepte Globalen Lernens und insbesondere die Praxis entwicklungspolitischer Praktika für junge Menschen aus dem Globalen Norden in Länder des Südens wurden hinsichtlich der Reproduktion paternalistischer und rassistischer Konstruktionen des Globalen Südens kritisiert⁶. Aus Sicht ihrer Kritiker:innen, sollte Globales Lernen nicht einfach eine Fortführung der Entwicklungshilfe unter neuen Vorzeichen sein, sondern eine kritische Transformation erleben. Die Idee war, dass die Bildung eines Bewusstseins für Rassismus- und Privilegien bei denjenigen Subjekten didaktisch herzustellen sei, die von diesen Strukturen (unbewusst) profitieren. In Anlehnung an die Bildungskritik postkolonialer Theorie sollte dabei die Offenlegung und Bewusstwerdung der persönlichen und sozialen Komplizenschaft innerhalb (global-)gesellschaftlicher Strukturen sozialer

³ Broschüre: Developmental Turn Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit 2013, Landeswerk der Berliner entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen.

⁴ Reddy, Prasat (2013): Development Diversity. Über Umgang mit den fünf Rassismusfallen der EZ. In: Developmental Turn Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit 2013, Landeswerk der Berliner entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen.

⁵ 80 migrantisch-diasporische, rassismuskritische und postkoloniale Initiativen, Organisationen, Verbände und Wissenschaftler:innen eine kritische Stellungnahme und eine Forderung zur Dekolonisierung des offiziellen deutschen Orientierungsrahmens für Globale Entwicklung und Globales Lernen (2014) unterschrieben, die von den der Organisationen glocal e.V., karfi, moveglobal, Berlin Postkolonial und IMAFREDU verfasst wurde.

⁶ Ebd.

Ungleichheiten und hegemonialer, rassistischer Subjektivierungsformen angeregt werden (vgl. Danielzik 2013). In den offiziellen Definitionen wurde Globales Lernen als eine Form der transformativen Bildung beschrieben, die normativ als auch didaktisch zur Mündigkeit im Umgang mit den Herausforderungen einer globalisierten Welt erziehen möchte. Dieselben Werte und Ziele wurden auch von Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit hervorgehoben, um auf die notwendige Synergie⁷ zwischen Kritischer Weißseinsforschung und politischer Bildungsarbeit, wie dem Konzept Globales Lernen, zu verweisen.

Zum Zeitpunkt des Beginns dieser Forschungsarbeit im Jahr 2016 war diese postkoloniale Kritik an Globalem Lernen im ASA-Programms bereits seit einigen Jahren sehr populär. Ehemalige Teilnehmer:innen, die sich als Teamende oder in den Gremien des Programms engagierten, organisierten die Vorbereitungsseminare für neue Teilnehmer:innen rund um die Themen Kolonialismus, Rassismus und Kritisches Weißsein sowie Empowerment. Auch bezogen sich die offiziellen Leitlinien des Programms zunehmend auf Themen antirassistischer Bildungsarbeit. Das Motto Globalen Lernens bei ASA schien zu sein: „Rassismuskritische Bildungsarbeit ist en vogue.“ (Flechtker et al. 2013: 68). So wurde zum Beispiel auf der damaligen Homepage des Programms eine kritische Akzentuierung Globalen Lernens präsentiert:

„Globales Lernen ist ein in Europa entstandenes pädagogisches Konzept, das sich als Antwort auf die Globalisierung und die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung der Weltgesellschaft versteht. Globales Lernen ist klar werteorientiert und stellt die Frage nach globaler Gerechtigkeit und nach den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten des Zusammenlebens auf der Erde. Neben dem in Europa entwickelten Konzept des Globalen Lernens werden gezielt Methoden und Erkenntnisse von Konzepten aus anderen Teilen der Erde, wie der Global Citizenship Education, aufgegriffen. *Damit soll die Nutzung kolonialer und ethnozentrischer Wissensbestände hinterfragt werden.*“ (Homepage ASA-Programm 2016, H.d.A.)⁸

Im Jahr 2018 kam es plötzlich zu einer Wende in der offiziellen Darstellung des ASA-Programms. In der oben genannten Definition Globalen Lernens bei ASA wurde zum Beispiel der hier kursiv hinterlegte Verweis auf koloniale und ethnozentrische Wissensbestände gestrichen. Darüber hinaus wurde die gesamte Homepage des Programms durch den Träger Engagement Global überarbeitet mit Verweis auf einen internen

⁷ Der Erziehungswissenschaftler Bernd Overwien beschreibt hierzu, dass zum Zeitpunkt der frühen 2010er Jahre eine Verschiebung in der Kritischen Weißseinsforschung von einem Analysewerkzeug hin zu einem pädagogischen Auftrag zu beobachten war (Overwien 2013:1).

⁸ <https://asa.engagement-global.de>, zuletzt aufgerufen am 20.10.2018

Reformprozess, insbesondere bezogen auf die Beteiligungsstrukturen von Ehemaligen des Programms:

„Die Einbindung von engagierten ehemaligen Teilnehmenden in die Programmdurchführung kann zur Steigerung der Programmqualität beitragen. Aktuell werden die Strukturen zur Mitwirkung engagierter Ehemaliger im ASA-Programm überarbeitet. In Kürze werden wir diese Seite aktualisieren und über die Ergebnisse des Reformprozesses informieren.“ (ASA-Homepage 2022)⁹

An anderer Stelle wurde zum Zeitpunkt 2022 auf konkrete Reformmaßnahmen verwiesen:

„Weitere Bereiche im ASA-Programm werden derzeit umfangreich geprüft, evaluiert und angepasst. Beispielsweise wird derzeit an einer Umstrukturierung der ASA-Seminare gearbeitet. Erste Änderungen wurden bereits zu Beginn des aktuellen Lernzyklus vorgenommen, indem die Rolle der Seminarleitungen stärker geschärft wurde. Derzeit wird diese Anpassung evaluiert und weitere strukturelle Veränderungen in Bezug auf die pädagogische Arbeit des ASA-Programms in den Blick genommen. (...) Darüber hinaus verortet die Konzeption der ASA-Seminare das Programm heute deutlicher als bisher im Kontext der Entwicklungspolitik.“ (ASA-Homepage 2022)¹⁰

Im selben Zeitraum veröffentlichten ehemalige ASA-Teilnehmer:innen eine Online-Petition gegen diesen Reformprozess. In dieser Petition wurde der Reformprozess hinsichtlich einer Einschränkung der Mitbestimmungsstrukturen von Ehemaligen an der Institution ASA kritisiert und eine Verbindung mit dem Aufkommen der Themenschwerpunkte Rassismus und Kolonialismus im Programm suggeriert:

„Das BMZ und die Engagement Global bekräftigen bis heute, dass die Mitbestimmung trotz jeglicher vorheriger Absprachen, trotz des ASA-Statuts, trotz unseres Protestes, nach jahrelanger paritätischer Entscheidungsfindung (und damit gegen das Gewohnheitsrecht) abgeschafft bleiben soll. Statt von Ehrenamtlichen wird von Engagierten gesprochen, statt von Mitbestimmung soll es nur noch ein Minimum an Mitgestaltung geben. Die Seminare werden nicht mehr von den Teamenden gemeinsam geplant und gestaltet, sondern mitsamt der Inhalte weitgehend vorgegeben. Rassismus und Kolonialismus sollen dabei einen weniger präsenten Stellenwert bekommen als bisher. [...] Das asa-Netzwerk brachte in den letzten Jahren verstärkt postkoloniale, rassismuskritische und diskriminierungssensible Themen in das ASA-Programm ein. Diese Schwerpunktsetzung ist mit Abschaffung der etablierten Mitbestimmungsstrukturen und Arbeitsweisen durch Engagement Global bedroht. Das ASA-

⁹ <https://asa.engagement-global.de>, zuletzt aufgerufen am 21.07.2022

¹⁰ Ebd.

Programm ist ohne die Mitbestimmung der Ehrenamtlichen und Ehemaligen nur noch ein Entsendeprogramm und keine lernende, selbstkritische Organisation mit einem Anspruch an eine inklusive, gerechte Arbeitsweise.“ (change.org-Petition “Erhalt zivilgesellschaftlicher Mitbestimmung in der Entwicklungszusammenarbeit“)¹¹

Diese aktuellen Entwicklungen bei ASA verdeutlichen, dass eine Verbindung zwischen rassismuskritischer Bildung und dem Bildungskonzept Globalen Lernens nicht als gegeben hingenommen werden kann, sondern Gegenstand einer aktuellen und nicht abgeschlossenen Auseinandersetzung ist.

Entwicklungspolitische Entsendeprogramme in Deutschland und rassismuskritische Perspektiven

Der internationale Boom von Nord-Süd-Freiwilligenprogrammen für junge Erwachsene und die wachsende Popularität von Bildungskonzepten Globalen Lernens begann in den 2000er Jahren und wurde von Beginn an von Beiträgen postkolonialer Kritik begleitet. In Deutschland wurde die Debatte zunächst insbesondere im Berliner Raum zivilgesellschaftlichen Aktivismus und zwischen Bildungspraktiker:innen geführt. Besonders aktiv waren dabei die Berliner Vereine *Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER)* und *glokal e.V.*. Unter Leitbegriffen wie *Developmental Turn*¹² oder *Development Diversity* (Reddy 2013) veröffentlichten diese Vereine Beiträge von zivilgesellschaftliche Initiativen, Bildungspraktiker:innen sowie Wissenschaftler:innen die sich aus rassismuskritischer Perspektive mit Entwicklungspolitik in Deutschland beschäftigten. Einen frühen Beitrag zu einer postkolonialen Kritik an Globalem Lernen in entwicklungspolitischen Entsendeprogrammen im deutschsprachigen Raum bildete die Broschüre „*Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*“, die 2013 durch den Verein *glokal e.V.* veröffentlicht wurde. In dieser Veröffentlichung analysieren die Autor:innen Chandra-Milena Danielzik, Timo Kiesel und Daniel Bendix die entwicklungspolitische

¹¹ <https://www.change.org/p/bundesministerium-f%C3%BCr-wirtschaftliche-zusammenarbeit-und-entwicklung-bmz-erhalt-zivilgesellschaftlicher-mitbestimmung-in-der-entwicklungszusammenarbeit>, zuletzt aufgerufen am 21.07.2022

¹² Broschüre: *Developmental Turn* Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit 2013, Landeswerk der Berliner entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen.

Bildungsarbeit in Deutschland und konkrete didaktische Methoden und Bildungsmaterialien aus einer postkolonialen Perspektive und argumentieren, dass rassistische Vorurteile und koloniale Dominanzverhältnisse in der Bildungspraxis Globalen Lernens fortwirken. In ähnlichen Beiträgen zur Bildungspraxis Globalen Lernens beschrieben Annette Kübler (2007) und Christian Geißler-Jagodzinski (2009 und 2013) wie kolonialer Exotismus und Paternalismus in der pädagogischen Praxis weiterhin fortwirken.

Andere Broschüren wurden noch direkter zum Zwecke einer Handreichung für die Lernenden in entwicklungspolitischen Entsendeprogrammen erstellt, wie zum Beispiel die vom BER veröffentlichte Broschüren „*Wer andern einen Brunnen gräbt ...*“ (2012) und „*Mit kolonialen Grüßen...*“ (2013). Diese wurde laut Beschreibung „von jungen Leute für junge Leute gemacht, die von Themen wie Empowerment, Rassismus, Entwicklungszusammenarbeit und Internationale Freiwilligendienste bewegt werden und ein Interesse haben, sich damit kritisch auseinanderzusetzen. Ein zehnköpfiges Redaktionsteam – People of Color und Weiße – hat sich dem Thema Rassismuskritik im Globalen Kontext angenommen und versucht, eine Orientierungshilfe anzubieten.“ (Homepage BER¹³)

In Anlehnung an die Bildungskritik postkolonialer Theorie argumentieren die Autor:innen in diesen Lernmaterialien, dass die Offenlegung und Bewusstwerdung der persönlichen und sozialen Komplizenschaft innerhalb (global-)gesellschaftlicher Strukturen sozialer Ungleichheiten und hegemonialer, rassistischer Subjektivierungsformen angeregt werden sollte (vgl. Danielzik et al. 2013). Neda Forghani-Arani und Helmuth Hartmayer warfen in diesem Kontext die Frage auf, inwiefern dabei jedoch bereits der Zugang zu Globalem Lernen ein Privileg der Privilegierten darstellt (Forghani-Arani, Hartmayer 2013). Auch Chandra-Milena Danielzik kritisiert in ihrer Analyse von Bildungsmaterialien von Globalem Lernen die Adressat*innenausrichtung auf deutsche und weiße Lernende als ein „Weiß-Weißes Selbstgespräch“ (Danielzik 2013: 31) und die neutral und inklusiv scheinende individuelle Kompetenzerweiterungsorientierung als eine Verschleierung von zugrundeliegenden paternalistischen Wertannahmen, die „globalisierende“ Subjekte des Nordens von den „globalisierten“ Subjekten des Südens unterscheiden (ebd.).

¹³ <https://eineweltstadt.berlin/publikationen/broschuere-wer-andern-einen-brunnen-graebt/>, zuletzt aufgerufen am 28.04.2022.

Diese rassismuskritischen Beiträge zu entwicklungspolitischer Bildungspraxis in Deutschland waren akademisch informiert, indem zum Beispiel Methoden der kritischen Diskursanalyse für die Analyse von Lernmaterialien angewendet und in Bezug zu Theoriebeiträgen postkolonialer Denker:innen gesetzt wurden. Gleichzeitig wurde die Debatte nicht vornehmlich mit dem Ziel akademischer Forschung betrieben, sondern zivilgesellschaftlich und praxisbezogen. Bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit bilden diese Beiträge eine methodologische und theoretische Inspiration und gleichzeitig einen Teil des Forschungsgegenstandes selbst, da die institutionelle Rolle dieser Akteur:innen, der genannten Lernmaterialien in der Bildungspraxis des ASA-Programms und damit verbundene Wirkungen auf die Lernenden untersucht werden.

Auf diese ersten Debatten, die durch Bildungspraktiker:innen und Aktivist:innen losgelöst wurden, folgten eine Reihe von Studien im akademischen Bereich in denen Bezüge zwischen postkolonialer Kritik, Rassismusforschung und entwicklungspolitischen Freiwilligen- und Lernprogrammen vorgenommen wurden. Auf der Ebene politikwissenschaftlicher Diskursforschung zu der Verbindung von Entwicklungspolitik und dem kolonialen Konzept von Entwicklung veröffentlichten Aram Ziai und Daniel Bendix eine Reihe von Forschungsbeiträgen. Dabei machte insbesondere Ziai Methoden der genealogischen Diskursanalyse für das Themenfeld ansatzfähig (Vgl. Ziai 2004, 2006, 2007 und 2016) und trug zu einer Übersetzung internationaler Debatten um Dekolonisierung, Post-Wachstum und Post-Development auf den Kontext deutscher Entwicklungspolitik bei. Daniel Bendix, der selbst zum zuvor genannten Kreis rassismuskritischer Bildungspraktiker:innen gehörte und Lernbröschüren für global e.V. mitverfasste, fokussierte in seinen anschließenden diskursanalytischen Beiträgen auch die Wirkungen dieser kritischen Bewegungen auf das Feld entwicklungspolitischer Bildung in Deutschland. Im 2018 erschienenen Artikel “Decolonizing development education policy: The case of Germany” analysiert Bendix aktuelle Leitdokumente deutscher Bildungs- und Entwicklungsministerien für den Lernbereich Globale Entwicklung und stellt widersprüchliche Tendenzen fest. Einerseits werden Vorstellungen westlicher Vormachtstellung in den Leitdokumenten und pädagogischen Materialien perpetuiert, andererseits kommt es zu punktuellen Tendenzen einer Anerkennung postkolonialer Kritik. Von einer wirklichen post- oder dekolonialen Agenda in der entwicklungspolitischen Bildung seien diese Entwicklungen laut Bendix allerdings noch weit entfernt. Veränderung bedürfe einer breiten Hinterfragung von Machtstrukturen in der Entwicklungspädagogik, sowohl auf pädagogischer Ebene

(didaktische Methoden und Materialien), in Strukturen staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen (Rekrutierung) und auf der ideologischen Ebene von Organisationen (Bendix 2018: 159): „Interventions by networks of People of Color and antiracist initiatives have played a crucial role to date. These need to be seriously acknowledged by institutionalized actors and be given more space to influence educational agendas and structures.“ (ebd.). Der Forschungsbeitrag dieser Studie schließt an diesem Resümee an, indem die konkreten pädagogischen und institutionellen Versuche einer Realisierung der von Bendix genannten Forderungen in der institutionellen Praxis des ASA-Programms insbesondere im Kapitel 4.4. dieser Arbeit analysiert werden.

Subjektwirkungen und Lernprozesse entwicklungspolitischer Lern- und Freiwilligenprogramme wurden bis in späten 2000er Jahren vornehmlich im Rahmen von Wirkungs- und Evaluationsstudien untersucht, die von den Trägern der Programme in Auftrag gegeben wurden. Die Ergebnisse waren damit gebunden an Wirkungserwartungen und Ziele der institutionellen Stakeholder. In einer Zusammenfassung bisheriger Wirkungsstudien der zentralen deutschen Entsendeprogramme verweist Benjamin Haas (2021) dabei auf eine Leerstelle in der Forschung für das Thema Rassismuskritik:

„Über die Inhalte des Globalen Lernens und des Engagements können die Evaluierungen also keine Aussagen treffen, weil eine anti-rassistische, machtkritische und historisch sensible Haltung des Freiwilligendienstes, des Austausches, des Globalen Lernens oder des Engagements nicht in den Qualitätskriterien, Theories of Change und Wirkungslogiken festgeschrieben sind. Aus Sicht der Entwicklungspolitik gibt es keinen Grund, daran etwas zu ändern – und aus Sicht der zivilgesellschaftlichen Szene der Freiwilligendienste und des Jugendaustauschs?“ (Haas 2021: 322)

Die Sicht der „zivilgesellschaftlichen Szene“ zeigte sich allerdings kürzlich immer häufiger in einer jungen, akademischen Debatte. Eine Reihe von Nachwuchswissenschaftler:innen beschäftigten sich in den letzten Jahren in ihren eigenen unabhängigen, akademischen Forschungsarbeiten mit entwicklungspolitischen Mobilitätsprogrammen. Wie auch in der vorliegenden Forschungsarbeit bildeten biografische Bezüge der eigenen Teilnahme an einem Freiwilligenprogramm oft den ersten Bezugspunkt zum Forschungsinteresse. Neben einer Reihe von Abschlussarbeiten folgten in den letzten Jahren auch einige Dissertationsschriften, die auf verschiedene Weise machtkritische und postkoloniale Kritik an entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen aufgreifen und insbesondere auch strukturelle Machtwirkungen auf der Subjektebene der Lernenden untersuchen.

In diesen Arbeiten steht jedoch zumeist nicht das ASA-Programm, sondern das entwicklungspolitische Freiwilligenprogramm weltwärts im Fokus, welches wie das ASA-Programm durch das BMZ in Auftrag gegeben und finanziert wird. Im Vergleich zu ASA ist weltwärts ein junges Programm, welches gezielt als Freiwilligendienst für eine jüngere Zielgruppe konzipiert wurde. Nach der Einführung im Jahr 2008 war es zunächst unter dem Dach und der Leitung des ASA-Programms angesiedelt, bevor es 2012 in zivilgesellschaftliche Trägerschaft übergeben wurde. Bereits nach Vollendung des 18. Lebensjahrs können jährlich bis zu 4000 junge Deutsche an weltwärts teilnehmen und bis zu einem Jahr in entwicklungspolitischen Organisationen im Globalen Süden platziert werden. Im Gegensatz zu ASA, das sich explizit nicht als Freiwilligenprogramm, sondern als Lern- und Qualifizierungsprogramm einordnet, gilt weltwärts als eine eher unkritischere, massentauglichere Variante desselben und entspricht damit deutlicher einem *Voluntourismus*, womit die Verbindung von Reisen in den Globalen Süden mit unqualifizierter Wohltätigkeitsarbeit und privaten Reisen¹⁴ gemeint ist. Das brachte dem Programm seit den Anfängen mehr (kritische) mediale Aufmerksamkeit ein, wie etwa den Titel eines „Ego-Trips ins Elend“ (Töpfl 2008) der *Süddeutsche Zeitung* und machte es zum populären Forschungsgegenstand machtkritischer Auseinandersetzungen.

Eine der ersten neueren Studien, die sich konkret mit entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten und postkolonialer Kritik auseinandersetzte und den weltwärts-Freiwilligendienst als Fallstudie heranzog, war eine Arbeit von Benjamin Haas (2012). Haas beschäftigt sich kritisch und sozialtheoretisch mit dem Konzept der Gegenseitigkeit in der Freiwilligenmobilität. Haas' Beitrag ist für diese Studie relevant, da er insbesondere dem Konzept des Lernens im Kontext entwicklungspolitischer Freiwilligenprogramme eine machtvolle Ambivalenz attestiert und auf die Gefahr hinweist, dass diese asymmetrische sowie neokoloniale Machtkonstellationen in der Entwicklungspolitik und Entwicklungspraxis verfestigt, anstatt diese zu überwinden. Auch Kristina Kontzi (2015) beschäftigt sich in ihrer Dissertationsschrift aus der Perspektive postkolonialer und feministischer Kritik mit dem weltwärts-Programm. Kontzi analysiert insbesondere die diskursiven Anrufungen an Subjekte des weltwärts-Programms. Anhand verschiedener öffentlicher Repräsentationen des Programms, z.B. in Form von Programmbeschreibungen, Freiwilligenberichten und Werbematerialien,

¹⁴ Ein Vergleich zwischen dem ASA-Programm und weltwärts erfolgt in dieser Arbeit im Kapitel 4.3 ab S.147, sowie in Kapitel 4.4 ab S. 307.

arbeitet Kontzi heraus, wie kolonialrassistische Stereotype weiterwirken und binäre Differenzvorstellungen auf die pädagogischen Konzepte und Kontexte der entwicklungspolitischen Freiwilligendienste übersetzen. Auf der Ebene des Subjekts befördert die Teilnahme am Programm laut Kontzi insbesondere eine Erfahrung der Privilegierung und Statusanhebung, die nicht nur durch das deutlich als korrekturbedürftig und minderwertig konstruierte Außen im Süden erreicht wird, sondern auch durch eine Abhebung der oftmals bildungsbürgerlichen und weiß-deutschen Zielgruppe nach innen, also gegenüber anderen jungen Menschen in Deutschland. Ein wichtiger Beitrag ist Kontzis postkoloniale Rahmung der „Subjektivation Weltbürger_in“ und des Globalen Lernens als zentralen Konzepten auf die sich entwicklungspolitische Freiwilligendienste, auch international, beziehen. Diese werden „über die Konstruktion der ‚Anderen‘, ihrer ‚Fremdheit‘, ihre Zuweisung zum Lokalen und Emotionalen und somit letztlich durch ihre Abwertung gebildet.“ (Kontzi 2015: 61f.). Auch Kontzi verweist in ihrer Ergebnisdiskussion auf die machtvolle Widersprüchlichkeit des zeitgenössischen Entwicklungsdiskurses, der davon gekennzeichnet ist Diskurse um soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit an Praxen zu knüpfen, die ihrer Analyse nach genau das Gegenteil bewirken. Sie verweist zwar auf „subversive Praktiken“ und einzelne Initiativen ehemaliger Freiwilliger, die sich z.B. für mehr Teilhabe von südlichen Partnerorganisationen oder mehr Inlandsfreiwilligen-arbeit in Deutschland einsetzen, doch wären „Repräsentationen von Freiwilligen aus Deutschland als Weltbürger_innen mit all den damit einhergehenden hierarchisierenden Momenten (..) (bisher) wirkmächtiger als widerständige Praktiken“. Kontzis Untersuchungszeitraum bezieht sich auf die Anfangsphase des weltwärts-Programms zwischen 2008 und 2010, und damit dem Zeitpunkt an dem die vorliegende Arbeit bezogen auf das verwandte ASA-Programm ansetzt. In ihrem Ausblick verweist nämlich auch Kontzi auf die ersten Tendenzen der „Hereinnahme von Kritik“, über die pädagogische Begleitung oder Versuche der Diversifizierung des Programms, die jedoch nicht mehr Teil ihrer Untersuchung waren. Auch sie stellt sich die Frage nach den Wirkungen des Widerspruchs zwischen machtkritischer Bildungsarbeit, die auf strukturelle Transformation abzielt und dem Rahmen der Vorbereitungsseminare für Freiwillige, bei dem es um individuelle Themen und persönliche Transformation gehen soll und nicht etwa um die Kritik an der Programm- oder Organisationsstruktur.

Ein Beitrag zu Wirkungen postkolonialer Kritik auf entwicklungspolitische Mobilitätsprogramme beschäftigt sich mit dem Beispiel ASA-Programm. In einem

Artikel arbeitet Chris Herrwig (2014) heraus, dass die Selbstbeschreibung des Programms zu Beginn der 2010er Jahre (im Vergleich zu weltwärts) bereits weitgehend im Einklang mit postkolonialer Kritik stand und aktiv auf rassismuskritische Lernprozesse rekurrierte. Herrwig hinterfragt diese (Selbst-)Wahrnehmung über eine Analyse eines konkreten Praktikumsprojektes von ASA, bei dem er zu ähnlichen Schlüssen kommt wie Kontzi, nämlich der Reproduktion kolonialrassistischer Überlegenheits- und Defizitkonzepte innerhalb der diskursiven Rahmung und den konkreten Mikropraxen entwicklungspolitischer Praktikumsaufenthalte, die ungeachtet dieser kritischen Selbstpositionierung des ASA-Programms weiter die Praxis bestimmen.

Bezogen auf eine empirische Erforschung der konkreten Subjektebene entwicklungspolitischer Bildungsprogramme wurden in den letzten Jahren ebenfalls einige Studien verfasst, die sich ausführlicher mit den Subjektivierungen, dem Selbsterleben und den Lernerfahrungen auseinandersetzen und zumindest in Ansätzen Bezüge zu postkolonialen Perspektiven herstellen. Im Fokus standen dabei vornehmlich die Erfahrungen der Subjekte während und im Rückblick auf ihre Auslandspraktika im Süden. Christiane Krüger (2016) beschäftigt sich aus einer ethnografischen und mikrosoziologischen Perspektive mit der Rolle von Differenzkategorien in den Identitätskonstruktionen und Interaktionen zwischen weltwärts-Freiwilligen in einer tansanischen Schule und den lokalen Mitarbeiter:innen. Ausgehend von sozialkonstruktivistischen Annahmen, die Kontingenzbewältigung in sozialen Interaktionen über Differenzkategorien von Eigenem und Fremden verorten, erforscht Krüger wie die beteiligten Subjekte Differenzkategorien produzieren und gleichzeitig selbst über diese Kategorien erst als Subjekte hergestellt werden. Die Arbeit bietet keine postkoloniale Auseinandersetzung mit rassifizierten Identitätskonstruktionen als politischem Prozess und keine Reflektion einer Reproduktion dualer Differenzkategorien in der eigenen Forschungspraxis. Allerdings verweist Krüger darauf, dass die von ihr diskutierten, dualen Identitätskonstruktionen im Kontext der Freiwilligendienste nur vor dem rassifizierten, strukturellen Rahmen der Kolonialgeschichte verständlich werden, der die von ihr untersuchten Differenzlinien von „wir“ und die „anderen“ für die Subjekte erst zur Verfügung stellt.

Andere Studien, die sich ebenfalls mit den Subjekterfahrungen und der sozialen Mikroebene der Interaktionen im Auslandspraktikum auseinandersetzen, nahmen

deutlicher Bezug auf den konkreten strukturellen Rahmen der Freiwilligenprogramme, sowie die soziopolitische Positionierung der Subjekte zwischen ihrem Heimatkontext im Norden und dem Einsatzland im Süden. Aljoscha* Sanja Böckle (2017) beschäftigt sich aus der Perspektive der Queer Studies mit Gender, Sexualität(en), und „race“ im Kontext des weltwärts-Programms. Anhand von Programmmaterialien und Gesprächsprotokollen mit Freiwilligen arbeitet Böckle heraus, wie das subjektive Erleben von (sexuellem) Begehren und Geschlechterrollen entlang einer kolonial-heteronormativen Intersektion mit den Kategorien Herkunft und Weißsein verläuft, die über die entwicklungspolitische Rahmung des Programms reproduziert wird. Böckle liefert damit einen wichtigen Beitrag für eine aktuelle machtkritische Auseinandersetzung mit der Körperpolitik im Entwicklungsdiskurs, für die die internationale Freiwilligenmobilität ein konkretes empirisches Forschungsfeld anbietet. Auch Böckle verweist in seinem Ausblick auf das Potenzial der Intersektion von antirassistischem und queer-politischem Widerstand, der in diesen konflikthaften intersubjektiven und interdiskursiven Begegnungsräumen entstehen kann und herrschende Normen des Nord-Süd-Komplexes herausfordert.

Manuel Peters (2022) setzt sich aus einer rassismuskritischen und migrationspädagogischen Perspektive mit Subjektivierungsprozessen junger Erwachsener auseinander, die am weltwärts-Programms teilgenommen haben. Peters analysiert dabei insbesondere die natio-ethno-kulturellen Diskursordnungen, die die entwicklungspolitische Freiwilligenmobilität informieren und im postkolonialen Kontext der Auslandsaufenthalte vorherrschende Differenzordnungen der Migrationsgesellschaft reproduzieren und aktualisieren. Im Gegensatz zu den bisherigen Forschungsarbeiten, die sich entweder eher kritisch oder optimistisch mit den Lernprozessen und dem Subjekterleben in entwicklungspolitischen Mobilitätsprogrammen beschäftigen, zeichnet sich Peters' Studie durch einen Perspektivenwechsel auf die Differenzerfahrungen aus, die bisher fast ausschließlich bezogen auf den Aufenthalt der Subjekte im Süden untersucht wurden. Vielmehr interessiert ihn eine „Befragung der Konstitution der deutschen Zugehörigkeitsordnung sowie die Relation der Zugehörigkeitsordnungen zueinander“ (Peters 2022: 17) die in der spezifischen Praxis der Mobilitätsprogramme zutage treten. Peters migrationspädagogische Perspektive stellt heraus, dass über die spezifische Rahmung der Mobilität der Nord-Süd-Freiwilligenprogramme selbst eine machtvolle ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeitsordnung produziert wird, die über den Kontrast mit anderen Formen räumlicher Bewegungen und Regime ihrer Regulierung zutage tritt. Auch Peters merkt in seinem Resümee an, dass die rassifizierte Praxis dieser „privilegierten

Mobilität“ von Subjekten als widersprüchlich erfahren werden, was zu kritischen Repositionierungen bezogen auf die herrschenden ethno-natio-kulturellen Diskurse im eigenen Heimatland führen kann. An diese Perspektive schließt die vorliegende Studie an, die die kritische Wirkungen der Mobilitätserfahrung auf der Ebene der Subjekte untersuchen will, sowie der Frage nachgeht, welche potentiellen Wirkung die Entwicklung dieses kritischen Bewusstseins auf die institutionellen Ebene der Mobilitätsprogramme selbst ausrichten.

Dieser Überblick über einige neue Studien zur internationalen Freiwilligenmobilität zeigt auf, dass postkoloniale Diskurse und Kritik mittlerweile auch in der Forschung zum Feld eine zentrale Rolle spielen. Konzepte postkolonialer Theorie sowie verwandte intersektionale Ansätze zur Erforschung sozialer Ungleichheit erwiesen sich also bereits als fruchtbar, um die Geschichte kolonialer und weiterer Differenzzuschreibungen (Gender, Klasse, Nation) in der konkreten diskursiven und pädagogischen Praxis entwicklungspolitischer Freiwilligenprogramme nachzuweisen und aufzuzeigen, wie diese Machtstrukturen weiterwirken, obwohl oder gerade weil sie über wohlklingende Konzepte wie Globales Lernen oder Weltbürgerschaft aufrechterhalten werden.

Gleichzeitig verweisen viele diese Forschungsarbeiten tentativ auf die Wirkung dieser kritischen Diskurse auf die Subjekte sowie die Institutionen, die Programme wie weltwärts und ASA durchführen. Dabei wird sowohl auf mögliche kritische Ambivalenzen verwiesen (z.B. Herausbildung kritischer Haltungen bei Lernenden, durch die Selbsterfahrung einer neokolonialen Praxis) oder eine affirmative Ambivalenz (z.B. oberflächliche Aneignung rassismuskritischer Positionen) als mögliches Problemfeld verortet. Obwohl die Verbindung zwischen postkolonialer Kritik und Globalem Lernen in internationalen Freiwilligenprogrammen also noch Gegenstand eines nicht abgeschlossenen akademischen und bildungspraktischen Aushandlungsprozesses bleibt, werden Konzepte eines postkolonial informierten Globalen Lernens bereits in der Praxis umgesetzt. Dabei liegt bisher kein Forschungsbreitrag vor, der sich mit diesen Auswirkungen postkolonialer Kritik auf die pädagogische und institutionelle Praxis der Freiwilligenmobilität auseinandersetzt.

In der vorliegenden Studie soll es darum gehen, sich den in der bisherigen Forschung angedeuteten Ambivalenzen „von hinten zu nähern“, also diskursanalytisch zu untersuchen wie sich Vorstellungen Globalen Lernens und der Rassismus- und

Privilegienkritik entwickelt haben und welche Wirkungen auf institutionelle Akteur:innen und lernende Subjekte damit in Verbindung gebracht werden können. In ihren Forschungsergebnissen plädieren Haas, Kontzi und Herrwig für eine Transformation der ambivalenten Lernpraxis über eine Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Kontext in der pädagogischen Begleitung und einer stärkeren Beteiligung von Teilnehmer:innen und Partnerorganisationen aus dem Süden (Haas, Herrwig) oder einer radikaleren Abkehr vom Entwicklungskontext und einem Fokus auf Freiwilligen-Inlandsarbeit im Norden sowie lokale Jugendfreiwilligenförderung im Süden (Kontzi). Diese Positionen verweisen auf Diskurse und programmatische Transformationen, die in derselben Weise im Kontext der ASA-Programms in der Untersuchungsperiode dieser Studie beobachtbar waren und im zweiten empirischen Kapitel dieser Studie ausgeleuchtet werden.

Kritische Organisationsforschung in Bildungsinstitutionen und rassismuskritische Perspektiven

Bis in die späten 2000er Jahre beschäftigten sich Forschungsarbeiten zu Bildungskonzepten wie dem Globalen Lernen vornehmlich entweder mit bildungstheoretischen und didaktischen Fragestellungen oder der pädagogischen Wirkungsebene der Lernenden und Lehrenden. Der Überblick zum aktuellen Forschungsstand in Deutschland zeigt hingegen eine deutliche Hinwendung zu einer kritisch-diskursiven Ebene dieser Bildungspraxis. Hinreichend erforscht ist dabei zum Beispiel, auf welche Weise diskursive Praktiken wie bildungspolitische Orientierungsrahmen, Zielvorgaben und Bildungsmaterialien in Machtbeziehungen eingeschrieben sind und diese in die Subjekte durch die konkrete institutionelle Praxis einschreiben können. Im Falle entwicklungspolitischer Freiwilligen- oder Lernprogramme wie weltwärts oder ASA wurden dabei insbesondere kolonial-rassistische und natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien der deutschen Entwicklungspolitik als zentrale Figurationen kritisiert, die die Subjektivierungen der Lernenden anleiten. Einfach ausgedrückt: Aktuelle Forschungen haben bereits nahegelegt, dass Globales Lernen und Freiwilligenarbeit im Globalen Süden Rassismus und Privilegien reproduzieren kann, anstatt zu der versprochenen globalen Gerechtigkeit und der kritischen Selbstreflexion auf der Subjektebene beizutragen. Bisherige Forschungsarbeiten wiesen diesen Zusammenhang anhand einer Analyse der diskursiven Metaebene und/oder der subjektiven Mikroebene nach.

Die Schaltstelle der Verknüpfung dieser beiden Ebenen in konkreter institutioneller Praxis, sowie die Rolle institutioneller Akteur:innen als Vermittlungsinstanzen zwischen der diskursiven und der subjektiven Ebene wurde bisher noch kaum in der Forschung zu Freiwilligenmobilität und Rassismus- und Privilegienkritik berücksichtigt. Auch wurde das Phänomen der Integration postkolonialer Kritik in der Bildungspraxis von Freiwilligenprogrammen, damit verbundenes subversives Engagement von Teilnehmer:innen und institutionelle Strategien zur „Hereinnahme von Kritik“ (Kontzi) in aktueller Forschung oft als Ansatzpunkt für folgende Forschungsarbeiten angedeutet, aber bislang nicht hinreichend untersucht. Um bildungsbezogenes Reformen zu verstehen, insbesondere wenn sich Reformen auf soziale Inklusion/Exklusion und auf die Beziehungen von Wissen und Macht beziehen, ist die Rolle von institutionellen Akteur:innen allerdings zentral.

Neben einem Beitrag zur kritischen Weißseinsforschung bezogen auf entwicklungspolitische Freiwilligenmobilität ist die vorliegende Arbeit auch im Bereich Kritischer Organisationsforschung verortet. Die Studie soll dabei einen Beitrag zu einem wachsenden kulturwissenschaftlichen und soziologischen Forschungsbereich beitragen, der sich (rassismus-)kritisch mit Diversitätsmanagement und Curriculumforschung in Bildungsinstitutionen befasst. Im Fokus dieser jungen Forschungsrichtung steht eine kritische Auseinandersetzung mit den kulturellen Prozessen, die bestimmte institutionelle Praxen, wie zum Beispiel die Inhalte von Lehrplänen oder konkrete organisationale Strukturen hervorbringen. Zudem richtet das Feld (rassismus-)kritischer Organisations- und Curriculumforschung ebenfalls einen besonderen Fokus auf Bildungsinstitutionen als Orte gesellschaftlichen Wandels. Ihre Rolle als notwendige Aushandlungsräume subjektiver Artikulation und gesellschaftlicher Transformation wird auf die Momente und Bedingungen hin untersucht, die eine Ermächtigung von marginalisierten Subjekten ermöglichen.

Bezogen auf das Feld internationaler und interkultureller Bildungsprogramme kam es dabei in den letzten Jahren zu einer Vielzahl von Beiträgen aus postkolonial-feministischer Perspektive, die klassische Rückbezüge zum Kosmopolitismus mit Blick auf zugrundeliegende eurozentrische Theorien des Humanismus als der Fortführung eines neokolonialen und kapitalistischen Aufklärungs- und Modernisierungsparadigmas im zeitgenössischen Globalisierungsdiskurs kritisieren. Die Debatten beziehen sich auf dekoloniale/alternative/ feministische Kosmopolitismen und stellen die Frage nach dem Einfluss poststrukturalistischer Kulturkritik auf pädagogische Praxen im Bereich sozialer

Gerechtigkeit und Empathie. Einerseits sieht man hier die Forderung die Perspektive des Anderen einzunehmen und andererseits aber auch das Misstrauen gegenüber den Machtwirkungen von jeglichen Spektakeln der Empathie. Aus dieser Perspektive werden vereinheitlichte Wertevorstellungen eines kosmopolitischen Humanismus als Machtinstrumente von dominierenden Diskursen kritisiert und Praxen die Perspektive des Anderen einzunehmen als potenziell gewaltvoll thematisiert.

An der Schnittstelle zwischen akademischer Forschung und aktivistischen Bewegungen hat eine post- und dekoloniale Bildungskritik in den letzten Jahren insbesondere im Kontext von universitären Bildungsinstitutionen unter dem Aufruf *Decolonize Curriculum!* eine zunehmende internationale Bekanntheit erlangt (Vgl. Shahjahan et al. 2022). Als Teil eines breiteren, internationalen Aktivismus im Bereich sozialer Gerechtigkeit bezieht sich diese Bewegung auf neomarxistische, kritische Traditionen sowie auf postmoderne und postkoloniale Kritik von Wissen, Macht und Kultur. Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit neoliberalen und marktformigen (Um-)Strukturierungsprozessen in (pädagogischen) Organisationen und der Verbindung dieser Phänomene mit institutionellem Rassismus und Diskriminierung. Dieser akademisch informierte Aktivismus beeinflusste in den letzten Jahren insbesondere Debatten in der Hochschulbildung in Form zunehmender Forderungen zu einer Dekolonisierung von Lehrplänen- und Lehrbüchern sowie der grundlegenden administrativen Strukturen der Universität.

Ein wichtiger Beitrag zu dieser Debatte sowie eine methodische Inspiration für die vorliegende Arbeit bildete Sara Ahmeds Buch „*On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*“ (2012). Der Ausgangspunkt von Ahmeds Untersuchung ist die Frage was Diversität eigentlich konkret bewirkt. Ahmed beschäftigt sich dabei mit dem Feld universitären Diversitätsmanagements und dem Engagement von Akteur:innen, die als Diversitätsbeauftragte in die organisationalen Strukturen der Universität eintreten und diese verändern wollen. Ihre Methode bezeichnet Ahmed als eine *Ethnographie von Texten*. Damit meint sie eine kultursoziologische Analyse konkreter, intersubjektiv geteilter Praxen, die insbesondere im Bereich institutionellen Managements oft in Form von Texten auftreten. Akteur:innen, die mit Diversitätsmanagement beauftragt werden, verpflichten sich dabei z.B. zu Indikatorenentwicklung und Zirkulation von Leitlinien sowie der Organisation standardisierter Workshops zum Thema Diversität und Leistungsmessungen in Audit-Verfahren. Mit Bezugnahme auf Interviews mit einer Reihe von Diversitätsbeauftragten und einer Analyse der universitären Managementabläufe

entwickelt Ahmed ihr Argument, dass insbesondere institutionelle Praxen der Zirkulation von Dokumenten ein „Commitement as a Non-performative“ darstellen. Diversitätsmanagement tue damit oft nicht was es verspricht, sondern erfülle vielmehr eine ideologische Funktion, indem der Eindruck von mehr Vielfalt erzeugt werde, als tatsächlich vorhanden ist. Gleichzeitig erzeuge die Unschärfe der Diversitätssprache laut Ahmed eine positive affektive Wirkung, die über diese Prozesse der institutionellen Zirkulation mit der Zeit akkumuliert wird (Ahmed 2012: 67). Aus den Ausführungen von Diversitätsbeauftragten geht hervor, dass dieser Mangel an negativen Konnotationen strategisch genutzt wird, um mehr Einzelpersonen zu erreichen und mehr institutionelle Zusammenarbeit zu initiieren, verbunden an die Hoffnung nach einem Wandel, der nicht radikal, sondern allmählich und für die Institution selbst womöglich unbewusst verläuft. Dennoch hebt Ahmed in ihrer Arbeit hervor, dass im Unterschied zum Begriff Diversität, der in den von ihr untersuchten Institutionen bereitwillig akzeptiert und in organisationale Prozesse aufgenommen wird, die Nutzung des Begriffs Rassismus oft unverändert auf offene Feindseligkeit stoße oder vermieden und geleugnet werde, da er mit Schuldzuweisungen und Wut assoziiert wird. In Letzterer sieht Ahmed jedoch eine zentrale transformative Kraft, die „Feel-good“-Spektakeln von Diversität und auch Kritischem Weißsein und weißem Anti-Rassismus entgegensteht. Ahmed arbeitet heraus wie Subjekte, die zu institutionellen Akteur:innen des Diversitätsmanagements werden, mit diesen emotionalen und professionellen Ambivalenzen umgehen. Gleichzeitig hebt sie in ihrer Arbeit hervor, dass gerade diese Erfahrungen ein wertvolles Wissen über die Funktionsweisen und Transformationspotentiale von Institutionen generieren:

“Diversity workers thus generate knowledge not only of what institutions are like but of how they can reproduce themselves, how they become like and keep becoming alike. We come up against the force and weight of something when we attempt to alter the conditions of an existence. Each new strategy or tactic for getting through the wall generates knowledge of what does or does not get across.” (Ahmed 2012: 175)

Obwohl es in der vorliegenden Arbeit um eine informelle Bildungspraxis für junge Erwachsene geht, gibt es dennoch eine wichtige Verbindung zu dieser Debatte um Rassismuskritik in universitären Bildungsinstitutionen. Im Zentrum der Forschung steht nämlich auch hier die Frage wie Konzepte von Gleichheit, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit innerhalb einer Institution verhandelt werden. Bezogen auf die Institution ASA-Programm geht es um Prozesse der pädagogischen Herausforderung der entwicklungspolitischen Agenda und des Curriculums Globalen Lernens *und* der

institutionellen Strukturen der Organisation ASA-Programm aus rassismuskritischer Perspektive.

Bezogen auf den Forschungsgegenstand und die Rolle postkolonialer Kritik für eine Analyse institutioneller Strukturen bilden zudem weitere internationale Forschungsbeiträge rassismuskritischer Bildungs- und Institutionenforschung von Vanessa Andreotti und André Keet einen wichtigen Ausgangspunkt für diese Arbeit. Die brasilianische Pädagogin Vanessa Andreotti und der südafrikanische Pädagoge André Keet veröffentlichten in den letzten Jahren wichtige Beiträge zu der Verknüpfung post- und dekolonialer Kritik auf globale Bildungskonzepte und ihre institutionellen Umsetzungen im Bereich globaler Entwicklungspolitik. Andreotti arbeitete in ihrem Buch „*Actionable Postcolonial Theory in Education*“ (2011) das praxisbezogene Analysetool *colonial discourse analysis* heraus, um institutionelle Rahmendokumente sowie Programmstrukturen und konkrete Beispiele aus der entwicklungspolitischen Bildung zu analysieren. Sie identifiziert dabei die Wirkungen modernistisch-liberaler und neoliberal-subjektzentrierter sowie kritische Diskurse in der Ethik globaler Bildung und veranschaulicht diese anhand von Praxisbeispielen von Global Citizenship-Projekten in Großbritannien. Andreotti argumentiert, dass liberale und neoliberale Konzepte Globalen Lernens die politische Autorität der Nationalstaaten, die wirtschaftliche Unvermeidbarkeit der kapitalistischen Märkte und die erkenntnistheoretische Universalität des westlichen Wissens subtil naturalisieren und dadurch eine neokoloniale kulturelle Praxis darstellen (ebd.). Eine Einsicht aus Andreottis Arbeiten ist ihre Gegenüberstellung zwischen kritischen und dekolonialen Positionen zu Globalem Lernen. Sie argumentiert, dass auch kritische diskursive Orientierungen durch eine westlich-koloniale Metaerzählung der Moderne/Kolonialität gerahmt werden. Diese Metaerzählung naturalisiere einen westeuropäischen Standpunkt und die entsprechenden kolonialen und kapitalistischen sozialen Beziehungen und projiziert eine lokale (westlich-europäische) Perspektive als global. Kritische (Bildungs-)praxen, die diese Strukturen kritisieren, jedoch nur modifizieren wollen ohne sie grundlegend zu verändern führen laut Andreotti zu keinem realen Wandel. Eine dekoloniale Herangehensweise an globale Bildungspraxis müsse die anhaltende Kolonialität der liberalen globalen Ideologie in den damit verbundenen Institutionen und sozialen Beziehungen betonen, die es aufrechterhalten.

Ein ähnliches Anliegen verfolgt der südafrikanische Pädagoge André Keet, der sich insbesondere mit dem Bereich internationaler Menschenrechtsbildung auseinandersetzt.

Auch Keet basiert seine akademischen Beiträge auf eigener Praxiserfahrung während der UN Dekade für Menschenrechtsbildung ab den 1990er Jahren in Südafrika. Nach Keet beziehe Menschenrechtsbildung ihre Aktualität und Legitimität aus dem diskursiven internationalen Konsens über universelle Menschenrechte. Dieser sei jedoch nicht durch Theorien kritischer und transformativer politischer Bildung angeleitet, sondern vornehmlich durch eine globalkapitalistische Entwicklungsideologie. Infolgedessen habe sich die institutionelle Bildungspraxis im Bereich von Menschenrechten zu einer deklarativen und unkritischen Pädagogik entwickelt, die hauptsächlich ein entwicklungspolitisches Instrument darstellt und einen globalkapitalistischen und neokolonialen Status Quo ideologisch untermauert (Keet 2012).

Diese Perspektiven sind für die vorliegende Studie aufschlussreich, da sowohl Andreotti als auch Keet auf einer praxisbezogenen Ebene alternative Konzepte einer post- und dekolonialen Lernpraxis für die von ihnen fokussierten kosmopolitischen Bildungsformen herausarbeiten. Keet plädiert für eine kritische und dekoloniale Form der Menschenrechtspädagogik, die davon gekennzeichnet sein sollte, die institutionelle Praxis der Menschenrechtsbildung selbst und die ihr zugrundeliegenden Diskurse und Ideologien radikal zu hinterfragen. Andreotti arbeitete gemeinsam mit Lynn Mario T. M. de Souza das praxisbezogene Open-Access-Konzept *Through other Eyes*¹⁵ heraus, auf welches auch auf der Homepage des Vereins global e.V. verwiesen wird. Gemeinsam ist den Vorschlägen dieser Autor:innen, dass sie experimentelle, dekoloniale Methoden entwicklungspolitischen Globalen Lernens vorstellen, die eine Transformation *innerhalb* der institutionellen Praxis internationaler Entwicklungsorganisationen ermöglichen sollten. In diesen konzeptionellen Überlegungen geht es um eine radikale Kritik der neoliberalen Ambivalenz kosmopolitischer Bildungspraxis, der eine kritische Ambivalenz gegenübergestellt wird: die Kritik an der Bildungspraxis selbst als Ziel der Bildung.

1.4 Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Das Ziel meines Projektes ist es, zu untersuchen *wie* Machtverhältnisse in der Bildungspraxis Globalen Lernens bei ASA *erzeugt, aufrechterhalten und transformiert*

¹⁵ Weitere Informationen zum Konzept unter: <https://developmenteducation.ie/resource/learning-to-read-the-world-through-other-eyes/>

werden und zu erforschen welche Rolle Privilegien- und Rassismuskritik dabei einnimmt. Dazu möchte ich drei Dimensionen der pädagogischen Praxis Globalen Lernens untersuchen: (1) die hegemonialen Strukturen und gegenhegemonialen Gegenpositionen im historisch-internationalen Diskurs um Globales Lernen (2) die Durchsetzung dieser Strategien in konkreten Formen der Umsetzung von Globalem Lernen in der Institution ASA-Programm (3) die Subjektwirkungen der diskursiven Anrufungen und institutionellen Strategien auf lernende Subjekte am Beispiel ehemaliger Teilnehmer:innen des ASA-Programms. Dazu stelle ich im Kapitel 1.5 den Forschungsansatz einer Institutionsethnographie vor, welcher sowohl historisch-diskursanalytische Methoden umfasst, als auch mikrosoziologische, ethnographische Verfahren. Neben einer Diskussion meines Zugangs und meiner eigenen Positionierung im Feld, begründe ich in diesem Kapitel, wie die so erfassbare Funktionsweise und Wirklichkeit einer spezifischen Institution, dem ASA-Programm, die Leitfragen dieser Forschungsarbeit beantwortet kann.

In Kapitel 2 des einführenden Teils dieser Studie stelle ich theoretische Konzepte kritischer Kulturtheorie und Diskursanalyse vor, die meinen Zugang zu der Bildungspraxis Globalen Lernens zwischen Diskurs, Institution und subjektiver Erfahrung anleiten. In den Kapiteln 2.1 und 2.2 erläutere ich, wie die das Konzept der Hegemoniekritik sowie ein poststrukturalistisches Diskursverständnis nutzbar gemacht werden können, um ideologische Elemente und ihre Machtwirkungen auf Subjekte im Diskurs um Globales Lernen zu verstehen und Forschungsarbeiten als Teil transformativer Bildungsprozesse zu begreifen. In den Kapiteln 2.3 und 2.4 führe ich theoretische Grundlagen zu den Begriffen Ambivalenz und Antagonismus und Kolonialität/Moderne aus und schlage diese als sensibilisierende Konzepte einer Diskursanalyse über Globales Lernen vor. Im Kapitel 2.5 folgt die Darstellung eines diskursanalytischen Subjektivverständnisses und eine Ausführung des Vorschlags, subjektive Transformationsprozesse durch Bildungserfahrungen als Wandlungsprozesse von Subjektpositionen in diskursiven Ordnungen zu verstehen.

Das Kapitel 3 widmet sich zunächst einer diskursanalytischen Beantwortung der Forschungsfrage, im Sinne der Abbildung einer Makroebene internationaler, gesellschaftlicher und pädagogischer Diskurse, die die konkrete empirische Wirklichkeit in der Institution ASA formen und zu denen die institutionelle Praxis umgekehrt beitragen kann. Zur historisch-diskursive Herleitung Globalen Lernens werden Konzepte des interkulturellen Lernens (Kapitel 3.1), der Friedens- und Menschenrechtsbildung (Kapitel 3.2) sowie der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung (Kapitel 3.3) mit Bezug zu

den theoretischen Konzepten analysiert. Dabei zeige ich über drei jeweilige Fallanalysen aus der Bildungspraxis des ASA-Programms auf, wie sich diese übergeordneten, pädagogischen Diskurse in die konkrete institutionelle Praxis einschreiben. Die Ergebnisse der Diskursanalyse (Kapitel 3.4) liefern Anhaltspunkte dafür, warum Globales Lernen auf der diskursiven Ebene als ambivalentes Konzept auftritt, welches Kritik an Machtverhältnissen in eine produktive, neoliberale Strategie übersetzt. Diese Ergebnisse bilden eine vorläufige analytische Linse für die anschließende Ergebnisdarstellung der ethnographischen Feldforschung in der Institution ASA (Kapitel 4).

Das vierte Kapitel der Studie widmet sich zunächst einer Darstellung der methodischen Vorgehensweise meiner Feldstudie mit institutionellen Akteur:innen und ehemaligen Teilnehmer:innen des ASA-Programms (4.1) sowie der Analyseschritte des institutionsethnographischen Datenmaterials (4.2). Dieses Analyseverfahren führten zur Herausbildung der zwei zentralen Phänomene, die als Ergebnisse der Feldforschung vorgestellt werden. In den beiden Ergebniskapiteln werden die Phänomene *Lernen statt Helfen als Globales Lernen der 2000er Jahre* (4.3) und *Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen der 2010er Jahre* (4.4.) als zwei verschränkte Paradigmen vorgestellt, die die institutionelle Praxis und die Subjektwirkungen im ASA-Programm im Untersuchungszeitraum der späten 2000er bis zur Mitte der 2010er Jahre auszeichneten.

Die beiden Ergebniskapitel umfassen jeweils sechs Unterkapiteln. Diese widmen sich zunächst auf einer Makroebene den Ursachen für das jeweilige Phänomen (4.3.1 und 4.4.1), und beantworten die Frage, wie zunächst der Lernbegriff und später Rassismuskritik und Diversität diskursiven Einzug in die Praxis des ASA-Programms gefunden haben. Anschließend werden auf einer Mesoebene zwischen Institution und Subjekt der Kontext des jeweiligen Phänomens sowie die intervenierenden Bedingungen analysiert, die zunächst zu einem institutionellen Fokus auf Kompetenzorientierung und Selbsterfahrung führten (4.3.2) und später zu Diversitätsorientierung (4.4.2) bei ASA. Diese Kontexte bilden die Grundlage für die identifizierten institutionellen Strategien hinsichtlich der Konstruktion der Phänomene. Die Analyse erfolgt entlang der Fragen, warum sich ASA in den 2000er Jahren von einem Nachwuchsprogramm für Entwicklungshelfer:innen hinzu einem machtkritischen Multiplikator:innen-Programm entwickelt hat, welches subjektive Transformationsprozesse als Bildungsziel setzte (4.3.3). In der Analyse des zweiten Phänomens der Rassismus- und Privilegienkritik geht es um die konkreten, institutionellen Strategien der Diversitätsorientierung und Rassismuskritik bei ASA, die den Beginn der

2010er Jahre prägten (4.4.3) und in diesem Fall auch hinsichtlich des Einfluss von Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit diskutiert werden (4.4.4).

Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit den Subjektwirkungen, die mit dem jeweiligen institutionellen Kontext des Phänomens einhergingen und eine Analyse der Konsequenzen auf Subjektebene und für die Institution, die als Folge des Phänomens ausgemacht werden konnten. Bezogen auf das Phänomen *Lernen statt Helfen als Globales Lernen der 2000er Jahre* zeige ich auf, wie Globales Lernen bei ASA zu einem attraktiven (Bildungs-)Marktangebot für junge Erwachsene auf der Suche nach ihrem Platz in einer globalen Nachhaltigkeitsökonomie avancierte, welches jedoch ebenfalls von einer Aktivierung der lernenden Subjekte abhängig war (4.3.4). Abschließend diskutiere ich die Konsequenzen des Phänomens als eines Projektes neoliberaler Global Citizenship (4.3.5). Im Besonderen geht es hier um die Rolle partizipativer Didaktik und Subjekteinbindung in die Institution, die dieses Phänomen begleitete und zu ambivalenten (Neben-)Wirkungen in der institutionellen Praxis und in den Subjekterfahrungen führte (4.5.6).

Die Subjektwirkungen des Phänomens *Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen der 2010er Jahre* werden im Kapitel 4.4.5 analysiert. Auch hier umfasst die Analyse verschiedene Erfahrungsepisoden der Subjekte, angefangen von ihrem Erleben der Vorbereitungsseminare als Teilnehmer:innen des Programms, hinzu ihrem Auslandspraktikum und im Falle einiger Subjekte, die Episode ehrenamtlicher Tätigkeit im Programm in Form von Seminarleitungen und Tutor:innentätigkeiten. Insbesondere geht es hier um die weitreichenden Folgen der Einführung getrennter Seminare zu Critical Whiteness und Empowerment für People of Color in der pädagogischen Begleitung sowie einer zunehmend diversen Gruppe Lernender im ASA-Programm. In Kapitel 4.4.6 analysiere ich die Konsequenzen auf der Ebene der Subjekte als der Herausbildung einer intersektionalen Sensibilität und einer identitätspolitischen Wende im pädagogischen Raum. Schließlich stelle ich die institutionellen Auswirkungen dieser Entwicklungen für das Diversitätsmanagement vor und fasse diese anhand einer abschließenden Fallanalyse aus der pädagogischen Praxis zusammen.

Im letzten Teil der Arbeit geht es um eine Zusammenfassung der Ergebnisse, ihre Rückbindung an Konzepte postkolonialer Theorie (Kapitel 5), eine Reflektion des Forschungsbeitrages sowie einen Ausblick für weitere Forschung (Kapitel 6). Die Arbeit schließt mit einem Epilog zu forschungsrelevanten Entwicklungen im ASA-Programm, die nach der Beendigung der Feldforschung passierten. Dabei geht es um eine institutionelle Strukturreform des ASA-Programms, die im Jahr 2018 eingeleitet wurde. Ich zeige im

Abschluss auf, warum diese Entwicklung einen Bruch mit der von mir analysierten partizipativen Governance von Institutionen darstellte, die dem neoliberalen Zeitgeist der 2000er Jahre entsprach und die Ambivalenz Globalen Lernens ausmachte.

Mit der vorliegenden Studie möchte ich damit leitende Fragen (rassismus-)kritischer Organisationsforschung und Kritischer Weißseinsforschung auf das ASA-Programm übertragen und beantworten: Wie kam es zu einer (Neo)kolonialisierung des „Curriculums“ Globalen Lernens bei ASA? (Diskursanalyse Kapitel 3); was könnte mit der Entkolonialisierung der institutionellen Strukturen im ASA-Programm gemeint sein und wie wird Rassismus und Diskriminierung in der Institution verhandelt? (Institutionsethnographische Ergebnisse 4.3 und 4.4). Bezogen auf den Forschungsgegenstand soll die vorliegende Studie damit Aufschlüsse darüber liefern, welche Rolle machtförmige Marktinteressen und gesellschaftspolitische Einflussnahmen in der institutionellen Umsetzung Globalen Lernens im ASA-Programm spielen. Eine kritische Betrachtung des Managements der Bildungspraxis, der institutionellen Logiken und Strategien und ihre Wechselwirkungen mit den Subjekten in der Institution stehen daher im besonderen Fokus der ethnographischen Untersuchung.

1.5 (Diskurs-)Feldzugang zum ASA-Programm, eigene Positionierung im Feld und Institutionsethnographie als machtkritische Methode

Im ersten Schritt des Forschungsvorhabens ging es zunächst um ein Abstecken des Feldes Globales Lernen und Rassismus- und Privilegienkritik im ASA-Programm. Dazu führte ich zwischen den Jahren 2016 und 2017 mehrere teilnehmende Beobachtungen an deutschsprachigen, bildungspolitischen Konferenzen zum Thema Globales Lernen durch und recherchierte zentrale, nationale und internationalen Leitlinien und bildungspolitischen Publikationen die Programmatiken Globalen Lernens betreffen. Ziel dieser ersten Explorationen war es, nach und nach wiederkehrende Diskursstränge und verschiedene Diskurspositionen rund um das Feld Globales Lernen zu erhalten und wichtige Akteur:innen und Institutionen kennenzulernen, also den weiteren historischen und bildungspolitischen Referenzrahmen für die konkrete Bildungspraxis Globalen Lernens im ASA-Programm.

Dieser erste noch unsystematische Zugang zu dem weiten „diskursiven Gewimmel“ (Jäger, Jäger 2007: 25) um den Bereich Globales Lernen diente zur ersten Einschätzung und Eingrenzung der institutionellen Position des ASA-Programms und ermöglichte eine

erste Einschätzung der diskursiven Positionierung der Institution, die über den Homepageauftritt zugänglich ist. Laut des offiziellen Homepageauftrittes im Jahr 2017 war ein Bildungsauftrag dieses entwicklungspolitischen Lern- und Qualifizierungsprogramms, jungen Menschen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, damit sie langfristig und wirksam in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zivilgesellschaftliche Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung übernehmen können. Eine Besonderheit des Programms waren die partizipativen Entscheidungsstrukturen zwischen Hauptamtlichen und ehemaligen, ehrenamtlich tätigen Teilnehmenden bei der Gestaltung der Leitlinien und Lerninhalte im Programm. Eine weitere Besonderheit war der Bezug zu so genanntem Erfahrungslernen mit „Kopf, Herz und Hand“ zwischen Theorie, alternativer Didaktikmodelle, wie z.B. Methoden gewaltfreier Kommunikation und Gruppenbildungsprozesse und (entwicklungspolitischer) Praxis. Das einzigartige Spannungsverhältnis zwischen partizipativen, informell-kritischen Elementen in der Programmstruktur bei gleichzeitiger institutioneller Verankerung im politischen Apparat des deutschen Entwicklungszusammenarbeitssektors macht das ASA-Programm zu einem prägnanten Fallbeispiel für die Erforschung transformativer und hegemonialer Elemente in einer pädagogischen Subjektivierungspraxis.

Das Forschungsinteresse und die Wahl des ASA-Programms für eine Fallstudie über entwicklungspolitische Bildung hat zudem eine klare persönliche Begründung, die den Feldzugang grundlegend bestimmte und ermöglichte, da ich selbst eine Alumni des ASA-Programms des Jahrganges 2013 bin. Nach meiner eigenen Teilnahme am ASA-Programm war ich einige Jahre nicht mehr aktiv und habe wie viele Personen (insbesondere mit Migrationshintergrund) eine *ambivalente* Nachwirkung zurückbehalten. Der Grund für die Themenwahl des Dissertationsvorhabens war eine der Nachwirkungen. Die Frage die mich (wie viele andere vor mir) im Anschluss an die persönliche Teilhabe im entwicklungspolitischen Feld beschäftigte war, warum gute Absichten schlechte Folgen haben können. Allerdings war die Erfahrung im ASA-Programm insbesondere verantwortlich für die Herausbildung einiger spezifischer Fragen. Es war das gewisse Unbehagen, dass ich als Person mit Migrationshintergrund im Kreise vornehmlich deutscher Peers mit akademischem Elternhaus und machtkritisch-ökologischen Werten spürte, als ich mich begann zu fragen: Warum funktioniert das ASA-Programm? Wem dient die Herausbildung dieser machtkritischen Haltung? Meine eigene Teilnahme am ASA-Programm war demnach Grundlage für die Entstehung des Forschungsinteresses und

ermöglichte mir den Zugang zum Feld, da die partizipativen Strukturen des Programms es Alumni erlauben, auch viele Jahre nach einer Teilnahme an aktuellen Veranstaltungen zur Koordination des Programms teilzunehmen. Zu Beginn meiner Feldforschung hatte ich also einen ersten formalen Zugang, aber noch keinerlei Einsichten in die Strukturen der institutionellen Umsetzung des Programms, seiner Akteur:innen sowie der Funktionsweisen der partizipativen Einbindung von Alumni in das Programm.

Aufbauend auf marxistisch-feministischen Theoriebezügen begründete die Soziologin Dorothy Edith Smith einen methodologischen Zugang zur einer machtkritischen Ethnographie sozialer Institutionen. Ihre Herangehensweise zeichnet sich dadurch aus, eine Kritik an Formen der Institutionalisierung von Wissen in den Mittelpunkt ihrer methodologischen Überlegungen zu setzen. Die empirische Erforschung der Beziehung zwischen Institutionen und sozialen Akteur:innen soll Aufschlüsse darüber liefern, wie sich machtvolle, übergeordnete Diskurse eines Feldes konkret manifestieren können, also eine Antwort auf die Frage liefern wie Macht ausgeübt, reproduziert und transformiert wird. Smith weist darauf hin, dass die Phänomene, mit denen sich die Soziologie üblicherweise befasst – zum Beispiel Kriminalität, Armut, Arbeitslosigkeit und psychische Erkrankungen – bereits institutionalisierte Wissenskategorien sind, die durch bürokratische und rechtliche Operationen produziert wurden. Die Wissenszirkulation über und Nutzung von Kategorien wie ‚Arbeitslosigkeit‘ führt dabei dazu, dass die Perspektive auf das Verhalten von Individuen in einer objektiven Form erscheint. Laut Smith ist die Herstellung solcher objektiven Konstrukte durch empirische Sozialforschung selbst eine institutionalisierte Form der formalen sozialen Organisation durch den herrschenden Apparat.

Die Ressource zur Erforschung der Infragestellung und Kritik an jener formalen Organisation entspringt ihrer Auffassung nach hingegen aus der tatsächlichen Lebenspraxis von Subjekten, die die realen Expert:innen ihrer Lebenswelt und Handlungen sind (vgl. Graham 1998: 349; Smith 1987 S. 152f.). Encarnación Gutiérrez Rodríguez bezeichnet den analytischen Fokus auf subjektive Erfahrung als Ressource für Sozialkritik als „Schlüsselstellung“ feministischer Studien, welcher sowohl mit der Kritik an der Positioniertheit jeglicher wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse einhergeht, als auch mit einem Plädoyer für Parteilichkeit und Standort-Abhängigkeit akademischer Beiträge (Gutiérrez Rodríguez 2013: 60, vgl. Brah 2005, Umut 2007). Die übergeordnete Haltung zum Nachweis der Validität dieser Expertise basiert auf einem Nachzeichnen der dialogischen Hinterfragung eigener Erfahrungen im betrachteten sozialen Feld. Dorothy E.

Smith verweist hier auf Erkenntnis, die auf dem hermeneutischen Zirkel der Hinterfragung und Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Praxis erfolgt:

Questions of validity involve reference back to those processes themselves as issues of "does it indeed work in that way?" "is it indeed so?" Institutional ethnography explores the social relations individuals bring into being in and through their actual practices. (Smith 1987: 160).

Den Zugang zu einer Erforschung der Funktionsweisen und Wirkungen machtvoller Sozialstrukturen sollte laut Smith demnach an der lebensweltlichen Erfahrung von Subjekten mit institutioneller Rationalität und Praxis ansetzen. Diese Überlegung ist die Grundlage ihrer Definition einer Institutional Ethnography:

"I am using the terms "institutional" and "institution" to identify a complex of relations forming part of the ruling apparatus, organized around a distinctive function--education, health care, law, and the like. In contrast to such concepts as bureaucracy, "institution" does not identify a determinate form of social organization, but rather the intersection and coordination of more than one relational mode of the ruling apparatus. Characteristically, state-agencies are tied in with professional forms of organization, and both are interpenetrated by relations of discourse of more than one order. We might imagine institutions as nodes or knots in the relations of the ruling apparatus to class, coordinating multiple strands of action into a functional complex." (Smith 1987: 161).

Im Anschluss an diese Herleitung begreife ich die Institution ASA-Programm als einen Komplex sozialer Beziehungen, der zwischen den übergeordneten soziopolitischen Strukturfeldern Bildung und Entwicklungspolitik verschaltet ist. Die institutionelle Praxis bildet einen Schnittpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurse, die an diesem Ort in eine funktionale Beziehung zwischen dem herrschenden, staatlichen Apparat und bestimmten institutionellen Akteur:innen und Subjekten übersetzt werden sollen. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Mechanismen der Koordination, also Fragen, wie die Institution ASA-Programm funktioniert, das heißt Subjekte funktional in eine Form sozialer Ordnung einzunehmen versucht.

Die Erforschung dieser Frage wird laut Smith durch einen ethnographischen Zugang ermöglicht. Einem klassischen Verständnis nach bezeichnet Ethnographie Feldstudien zu einer bestimmten Gruppe von Menschen in ihrer natürlichen Umgebung. Das Ziel ist eine möglichst authentische Rekonstruktion der Perspektiven einzelner Akteur:innen sowie einer sozialen Gruppe und die Untersuchung von Bedeutungen, die Ereignisse und Beziehungen für die Mitglieder der Gruppe in ihrem täglichen Leben haben. Smith schlägt hingegen ein Verständnis von Ethnographie vor, durch den der Zugang zur Lebenswelt konkreter Akteur:innen eine Möglichkeit zur Erforschung der Wirkungsweisen

sozialer Ordnung und Machtverhältnisse ermöglicht, die auf einzelne Subjekte und Gruppen wirken, aber nicht aus diesen heraus entstehen:

“Understanding the localized social world of the individual or group is no longer treated as an end in itself. Instead, the concrete experience of individuals is treated as the key to discovering how the local organization of everyday worlds is connected with relations of ruling.” (Graham 1998: 350).

Der ethnographische Zugang zur Erforschung der Wechselwirkungen zwischen Institution und Subjekt im ASA-Programm bedeutet dieser Perspektive folgend, dass ein empirischer Zugang zu den alltäglichen Praxen und Beziehungen von Subjekten erfolgen soll, die in unterschiedlichen Räumen und Rollen im institutionellen Kontext des ASA-Programms aktiv sind. Dabei geht es um eine Rekonstruktion institutioneller Rationalitäten, die entwicklungspolitische Bildungspraxis im ASA-Programm bedingen und auf Subjekte einwirken. Smiths Verständnis von Ethnographie führt diese heuristische Haltung als wesentliches Merkmal der Methode an:

“The notion of ethnography is introduced to commit us to an exploration, description, and analysis of such a complex of relations, not conceived in the abstract but from the entry point of some particular person or persons whose everyday world of working is organized thereby. Ethnography does not here mean, as it sometimes does in sociology, restriction to methods of observation and interviewing. It is rather a commitment to an investigation and explication of how "it" actually is, of how "it" actually works, of actual practices and relations.” (Smith 1987: 161).

Ethnographie verstehe ich dabei als einen holistischen, empirischen Forschungsansatz, der über eine mitweltliche Beobachtung und teilnehmende Interaktion sowie gemeinsame Rekonstruktion mit Akteur:innen sukzessive ein verstehendes Aneignen ermöglicht. Da das Forschungsinteresse die Wechselwirkung zwischen ideologischem Diskurs und Subjekt am Knotenpunkt der Institution betrifft, ermöglicht der holistische, ethnographische Zugang eine Integration verschiedener empirischer Methoden und Materialien, die nur in ihrer Gesamtheit einen empirischen Korpus bilden. Darüber hinaus entspricht dieser empirische Forschungsweg dem kritischen Anspruch nicht nur teilnehmend zu beobachten, sondern handlungsorientierte Forschung zu betreiben, also teilnehmend zu forschen und den Subjekten der Forschung eine Plattform für ihre eigenen Einsichten über sich selbst und ihre Rolle in der Institution zu geben:

“What has been excluded from much of standard sociology, according to Smith, is not just certain topics or phenomena, but the standpoint of subjects who know and experience their worlds, and who might begin to ask questions about these worlds.” (Graham 1998: 356).

Im vorgeschlagenen methodologischen Vorgehen geht es explizit nicht um eine „wissenschaftliche“ Distanz zum Gegenstand oder eine neutrale Wirkungsstudie, die spezifische objektive Ergebnisse über den Bildungserfolg oder -misserfolg im ASA-Programm liefern soll. Der heuristische Anspruch verbindet sich mit der kritisch-politischen und ethischen Verantwortung gegenüber dem Feld, indem die Beantwortung der Forschungsfragen einer intrinsischen Perspektive auf das Feld bedarf. Diese setzt ein dialogisches Verhältnis mit Forschungspartner:innen voraus sowie die Akzeptanz der Teilnahme am Feld, die auch retrospektiv nur möglich war, indem ich nicht nur Forscherin, sondern authentischer und aktiver Teil des Geschehens wurde.

2. Sensibilisierende Konzepte und Methodologie

Ein Beitrag dieser Arbeit zur Forschung über Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildungsprogramme soll es sein, insbesondere Methoden der Diskursanalyse und Ethnographie für die Untersuchung von institutionellen Transformationen ansatzfähig zu machen. Eine Gemeinsamkeit beider methodischen Ausrichtungen ist, dass sie einem induktiven Erkenntnisinteresse folgen. Es geht also im Kern nicht darum theoriebasierte Hypothesen aufzustellen und diese anhand der empirischen Wirklichkeit zu überprüfen, wie sie zum Beispiel im Bereich der Bildungsforschung oft in Form von Wirkungsstudien zu Lerneffekten umgesetzt werden. Vielmehr sollen Fragmente der empirischen Wirklichkeit zum Ausgangspunkt genommen werden, um diese theoriebasiert zu analysieren und neue Einsichten über einen Forschungsgegenstand zu generieren. Gleichzeitig wird bei beiden Forschungsweisen hervorgehoben, dass das Vorwissen der Forscher:innen eine zentrale Rolle für empirische Untersuchungen spielt und dass diese Rolle nicht neutral ist. Das bedeutet, dass Forscher:innen mit ihren Interessen, ihrem Vorwissen und ihrer Rolle im Untersuchungsfeld Einfluss auf die untersuchte empirische Wirklichkeit nehmen und diese zusätzlich aus ihrer subjektiven Perspektive heraus rekonstruieren. Bei dieser Perspektive auf Sozialforschung geht es nicht darum objektive und überprüfbare Erkenntnisse über die empirische soziale Wirklichkeit zu generieren oder den subjektiven Einfluss der Forscher:in zu reduzieren. Vielmehr ist der Einfluss der Forscher:in Teil der Forschungsleistung, die über eine kontinuierliche Reflexion der Erkenntnisprozesse zugänglich gemacht werden soll. Das Ziel ist es, mit ausgewählten

Methoden der Erhebung und Dokumentation der Zwischenschritte der Forschung dem Gütekriterium einer intersubjektive Nachvollziehbarkeit zwischen Forscher:in und Leser:in nachzukommen.

Diese epistemologische Perspektive drückt sich im ersten Schritt bei der theoretischen Annäherung an einen Gegenstand aus. Dabei hat sich sowohl in kulturkritisch-diskursanalytischen Verfahren also auch in qualitativer und insbesondere ethnographischer Forschung der Zugang über so genannte sensibilisierenden Konzepte als fruchtbar erwiesen. Eingeführt durch den Soziologen Herbert Blumer hebt der Verweis auf sensibilisierende Konzepte die komplementäre Rolle theoretischer Annahmen für empirische Forschung hervor: „Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.“ (Blumer 1954: 7). Die theoretische Annäherung an einen Forschungsgegenstand beginnt demnach über eine Darstellung von Vorwissen und theoretische Positionen, die die Forschung und auch die Perspektive der Forscher:in anleiten. Im folgenden Abschnitt werden theoretische Konzepte vorgestellt aus denen heraus ich Globales Lernen und die Bildungspraxis im ASA-Programm verstehe und weiter untersuchen will. Diese Konzepte informieren die Fragestellungen und leiten die weiteren methodologischen Überlegungen an. Gleichzeitig bilden sie eine Perspektive auf den Gegenstand *vor* dem Prozess der ethnografischen Forschung ab und damit Perspektiven, die im Verlauf der Arbeit eingenommen, aber auch wieder verlassen werden können.

2.1 Hegemoniekritik

Der Trend zu ökologischer Nachhaltigkeit und fairem Handel sowie der öffentlichen Thematisierung einer persönlichen Verantwortung bei Themen wie ökologischen Problemen, globaler Armut und wirtschaftlichen Ausbeutungsverhältnissen entwickelte seine materielle Basis in den letzten Jahren innerhalb der stark anwachsenden Fair-Trade-/Bioprodukt-Branchen, ökologischem Tourismus und der Entwicklung globalpolitischer Leitlinien¹⁶ und gleichermaßen in einem Trend zu *kritischer* globaler oder

¹⁶ Ein wichtiges Beispiel wäre die Agenda 21, das zentrale internationale entwicklungs- und umweltpolitischen Leitdokument des 21. Jahrhunderts, welches als Grundlage des Bildungskonzeptes Globales Lernen dient: „Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen,

kosmopolitischer Bildung. Allerdings hat sich an den globalen ökologisch-ökonomischen Bedrohungen und ihren maßgeblichen Ursachen, wie der Umweltverschmutzung, exzessivem Ressourcenverbrauch und subventionierter Überproduktion im Globalen Norden und damit verbundenen ökonomischen Ausbeutungsverhältnisse im Globalen Süden auch drei Dekaden nachdem das globale Projekt einer nachhaltigen Entwicklung ausgerufen wurde nicht viel geändert.

Ausgehend von der These gesellschaftskritischer Theorie, die die Bildung eines kritischen Bewusstseins und politischer Mündigkeit als Basis widerständiger Praxis und gesellschaftlicher Transformation begreift, eröffnet sich ein besonders brisantes Feld, wenn der Annahme gefolgt wird, dass eine ebensolche kritische Bewusstseinsbildung im gegenwärtigen neoliberalen Gesellschaftsdiskurs ideologisch absorbiert wird. Mit Jacques Rancière ist von Politik zu sprechen, wenn sie „etwas sehen [lässt], was keinen Ort hatte gesehen zu werden, eine Rede hören [lässt], die nur als Lärm gehört wurde“ (Rancière 2002: 41). Unser, von ihm postuliertes, politisches Stadium der Postdemokratie zeichnet sich hingegen dadurch aus, einen fortlaufenden Konsens herzustellen, welcher das Politische damit ausgehebelt, „jeden politischen Streithandel in ein einfaches Problem zu verwandeln, vor das sich die Gemeinschaft und die, die sie führen, gestellt sehen.“ (Rancière 2000: 108f.). Wenn der Diskurs um „nachhaltige Entwicklung“ und „Globales Lernen“ als ein konsensuales, postdemokratisches Phänomen zu sehen ist, welchen Rolle nehmen dann antirassistische Bildungsinitiativen in diesem Diskurs ein?

Traditionelle Ansätze kritischer Kulturtheorie widmen sich insbesondere dieser erklärungsbedürftigen Akzeptanz vieler unerwünschten, gewaltvollen und autoritären Merkmale in gesellschaftlichen Diskursen und erklären sie mit der Macht der Ideologie als einem „objektiv notwendigem und zugleich falschem Bewusstsein“ (Adorno 1956: 465). Diese Perspektive auf Machtverhältnisse wird auch als (kulturelle) Hegemonie bezeichnet und geht auf die Arbeiten des italienischen Marxisten Antonio Gramsci zurück. Hegemonie ist für Gramsci dabei der Begriff für eine herrschende Ordnung, die vornehmlich nicht durch Zwang, sondern durch Konsens produziert wird (Gramsci 1991: 120). Nicht Gewalt und Zwang, sondern kulturelle, hegemoniale Diskurse ermöglichen es, dass sich die Interessen der dominanten Klasse gesellschaftspolitisch durchsetzen können, durch – und diese Idee zeichnet Gramscis Analyse aus – die Einbindung der Subalterne, also der

Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (UNCED 1997: 264).

Benachteiligten einer gesellschaftlichen Ordnung, in eine herrschende Ideologie (vgl. Habermann 2012). Diese Akzentuierung des Ideologiebegriffs im Sinne eines „selbst-immunisierenden“ Diskurses (ebd.: 22) ist eine theoretische Linse dieser Forschungsarbeit.

Die Programmatiken des Bildungskonzeptes Globales Lernen vermitteln ein kritisches, solidarisches Konzept, welches globale soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten adressiert und Lernende zu solidarischem Handeln aufrufen soll. Gleichzeitig sind Praxen entwicklungspolitischer Bildung geknüpft an die Geschichte und Gegenwart der Kolonial- und Entwicklungspolitik nordwestlicher Staaten. Die ideologiekritische Analyse der Rolle, die Kritik und die Bildung eines kritischen Bewusstseins in dieser hegemonialen Ordnung einnimmt ist ein Anliegen dieser Arbeit.

Die Verortung der Studie in der Tradition kritischer Kulturtheorie umfasst den Standpunkt, dass alle Praxen der Wissensproduktion und Zirkulation im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet und historisch konstituiert sind. Das betrifft auch methodologisch die Rolle als Forscherin, und macht die Reflektion eigener Werte und Interessen, die die Erstellung dieser Studie begleiten selbst zum Teil des Forschungsprozesses, der einer kritischen Analyse unterliegen muss. Zudem bedeutet eine Einordnung in die Tradition kritischer Kulturtheorie, dass der Forschungsprozess und die Ergebnisse einen kritischen Beitrag zur Minderung der diskutierten Ungerechtigkeit und Unterdrückungsmechanismen leisten wollen.

2.2 Diskurs und Wissen/Macht

Der Betrachtung möglicher hegemonialer Ordnungen im Diskurs und der Praxis Globalen Lernens liegt weiterhin ein machtanalytisch-poststrukturelles Diskursverständnis aufbauend auf den Arbeiten von Michel Foucault zugrunde. Foucaults Konzepte haben sich als besonders fruchtbar erwiesen zur Beantwortung der Frage, wie Machtansprüche und Überlegenheitskonzepte die Kolonisation nicht-europäischer Gesellschaften ermöglicht und legitimiert haben und wie nach der formalen Unabhängigkeit der Kolonien, koloniale Macht auf den Ebenen von Wissen und Bewusstsein nachwirkt (Vgl. Said 1979, Assad 1973, Mudibe 1988, Escobar 1995).

Foucaults Diskursverständnis ist dabei weit angelegt insofern es alles bezeichnen kann, was gemeinhin unter Diskurs verstanden wird: Sprachliche Äußerungen, partikuläre Kommunikationen, Texte oder mehr oder weniger spezifische soziale Wissensbestände.

Seine Perspektive zeichnet aus, Diskurse von ihrer institutionellen Materialität her zu identifizieren (vgl. Prasad 2009). Dabei gilt sein Interesse nicht dem Wahrheitswert oder der Gültigkeit, sondern den Auswirkungen von Diskursen, die er definiert als „Praktiken die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.“ (Foucault 1988/1993: 74). Foucault akzentuiert dabei den konstitutiven Charakter von Diskursen für die Formung von jeglicher Form von Bewusstsein und Erfahrung und damit Subjektivität. Das Ziel einer Analyse von Diskursen ist dabei eine Denaturalisierung von sozial und kommunikativ geteilten Vorstellungen und Praxen. Insbesondere das „Normale“ und die Herstellung von Normalisierung durch soziale Institutionen ist der Forschungsgegenstand einer Diskursanalyse nach Foucault.

Methodologisch prägte Foucault die Vorgehensweise der Archäologie (des Wissens) und der Genealogie (der Macht) als Vorgehensweise zur Untersuchung von Diskursen. Diese Konzepte heben eine historische Perspektive und den Einbezug von (nicht-diskursiven) Praktiken, Techniken und Taktiken für die Analyse von Diskursen hervor. Bei der Erforschung von Diskursen geht es um die Beschreibung der Kontingenz und der Regelsysteme des jeweils Sagbaren in einer bestimmten historischen Situation sowie der damit verbundenen Machtwirkungen und Machtkämpfe als „Hasardspiel der Überwältigungen“ (Foucault 1978, 92). Wie auch in der Tradition kritischer Theorie ist dabei die Annahme zentral, dass Wahrheit immer etwas Produziertes und nicht etwas Objektives ist, was es zu entdecken gilt (Kahl 2004: 158). Eine an Foucault angelehnte Forschungsperspektive betrifft also die gesellschaftlichen Bedingungen, die etwas erzeugen, was als korrekt und normal konstruiert wird, in Abgrenzung zu etwas, was als unwahr, falsch und nicht normal begriffen wird und möchte sich damit „politiktheoretischen Überlegungen von hinten nähern“ (Kahl 2004: 155). Macht geht für ihn weit über die politische Sphäre der Legitimität hinaus und ist „keine Sache die man innehat, kein Eigentum das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert“ (Foucault 1994: 229). Damit unterscheidet er zwei Analysemodelle der Macht, „Vertrag-Oppression“ und „Krieg-Repression“ (Foucault 1975/1999: 34). Letztere ist für Foucault ein (körperliches) Gewaltverhältnis, dass das Verhalten von Subjekten negativ reguliert, jedoch nur eine Instanz innerhalb einer herrschenden Macht-Matrix bildet. Für Foucault ist Macht also überall dort zu suchen, wo sich Subjekte *selbst* für etwas entscheiden: eine Wahrheit, eine Form der Sexualität, ein bestimmtes Verständnis von „gut“ und „schlecht“ etc.. Diese „Machtpraktiken“ funktionieren auf der Ebene der (Selbst-)Disziplinierung, indem das Subjekt vermeintlich selbst wählt, was es als normal/ gesund/ richtig empfindet

und was nicht (Kahl 2004: 166). Diese Mechanismen, die Foucault als Machttechnologien bezeichnet, sind untrennbar verbunden mit „Wahrheitspraktiken“, was die Produktion und Zirkulation von als legitim konstruierten Wissens meint (ebd.).

Methodologisch leitet das Konzept von Wissen-Macht und das zugrundeliegende Diskursverständnis eine Perspektive auf die Konstruktion von Globalem Lernen als pädagogisch relevantem Gegenstand in fachlich-professionellen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen Debatten an. Machtverhältnisse und -praktiken in der pädagogischen Institution ASA-Programm können dabei als Praktiken des Regierens von Individuen und Bevölkerungen verstanden werden. Weiterhin akzentuiert dieser Zugang Überlegungen, wie pädagogische Machtverhältnisse nicht isoliert, sondern im Kontext gesamtgesellschaftlicher Programme des Regierens betrachtet werden können.

Wenn man von Foucaults Verständnis eines diskursiven, allumfassenden Wissen-Macht-Nexus ausgeht, dann würde man die institutionelle Bildungspraxis im ASA-Programm als eine Disziplinarmacht verstehen, welche das Subjekt innerhalb der historisch spezifischen Herrschaftsverhältnisse durch Machttechniken so ausbildet, dass die herrschenden Verhältnisse reproduziert werden können. Im Gegensatz zu einem humanistischen Subjektverständnis klassischer Bildungs- und Erziehungswissenschaft betont ein poststrukturalistisches Subjektverständnis nach Foucault, dass sich Individuen nicht jenseits von Macht und Diskurs befinden und von Machtpraktiken unterworfen werden, sondern Individualität und Selbstbezug erst durch Machtverhältnisse möglich wird.

Die grundsätzliche Infragestellung subjektiver Autonomie erscheint im Besonderen für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsfragen eine Herausforderung, da dabei, gerade in der Tradition Kritischer Theorie, Emanzipationspotenziale im Subjekt verortet werden und (kritische) Bildungsprozesse als Vehikel zur Subversion analysiert werden sowie den Selbstzweck jeder kritischen akademischen Forschungstätigkeit darstellen:

„Welchen Ansatzpunkt kann eine kritische Pädagogik noch haben, wenn ihr das Subjekt zwar nicht abhandenkommt, aber nur noch als Produkt erfolgreicher Subjektivierungsprozesse erscheint? Was wird aus einer kritischen Sozialarbeit, wenn ihr Eintreten für die Selbstbestimmung der Subjekte beantwortet wird mit der neoliberalen Autonomie des Unternehmertums und wenn ihre Anknüpfung an soziale Bewegungen sich einfügt in die Anforderungen an ein flexibles und aktiviertes Selbst (vgl. Maurer 2006, 241)?“ (Messerschmidt 2007: 54).

Entgegen Messerschmidts Einwand bedeutet ein Subjektverständnis im Foucaultschen Sinne jedoch auch in Bildungsprozessen keine konfliktlose Gleichschaltung

mit einem dominierenden Diskurs. Vielmehr kann das Subjekt als Akteur:in begriffen werden, welche aus einem Netz diskursiver Beziehungen hervorgeht und diesen nicht souverän entgegensteht, sie jedoch in eine „eigene subjektive Praxis der Selbstformung und Selbstführung umsetz[t]“ (Alkemeyer/ Villa 2010: 332). Auch Widerstand und Wandel ist in einem dezentrierten Subjektverständnis erklärbar, denn „die diskursiven Bedingungen, die mit den unterschiedlichen Lebens- und damit Lernbedingungen (Subjektivierungsprozessen) einhergehen, führen zu einer Vielzahl unterschiedlicher und sich verändernder Subjektpositionen, die jederzeit selbst wieder kritisch hinterfragbar sind“ (Jäger/ Zimmermann 2010: 116).

Im Bereich einer kritischen Betrachtung des Verhältnisses zwischen dem Kulturellen und dem Politischen – wie in Praxen Globalen Lernens zu beobachten – ist Bildungstransfer auf normativen Vorhaben konstituiert und proklamiert auf expliziter, institutioneller Ebene neuartige Programmatiken, die sich jedoch auf einer latenten, subjektiven Ebene nicht zwangsläufig Geltung und Bedeutung verschaffen, beziehungsweise von Subjekten, anders als erwünscht, antizipiert werden könnten.

2.3 Ambivalenz und Antagonismus

Der Begriff Ambivalenz scheint im allgemeinen Verständnis einen Konflikt zwischen Gegensätzen bzw. ein polares Verhältnis von Gegenständen zu implizieren in der Logik von „entweder/oder“. Aus einer dekonstruktivistischen Perspektive nach Jacques Derrida bezeichnet Ambivalenz hingegen ein Verhältnis von Doppelwertigkeit.

„Ambivalenz“ bezeichnet in diesem Kontext die konsequente Irritation der als selbstverständlich erscheinenden, diskursiv gesetzten „Positiv-Negativ-Wertungen“ dualistischen Denkens. Der Ambivalenzbegriff der Dekonstruktion nimmt „Ambivalenz“ insofern beim Wort als lat. *ambo* mit „beide“ und *valere* mit „gelten“ übersetzt werden kann.“ (Haller 2011: 361).

Laut Miriam Haller unterscheidet sich eine solche Resignifikation des Begriffs von Konzepten, die Ambivalenz als zu überwindende Belastung verstehen und Möglichkeiten der Auflösung in den Fokus nehmen. Diese Akzentuierung ist insbesondere bildungstheoretisch anschlussfähig, „da der Bildungsbegriff, der selbst zwischen transitiver, intransitiver und reflexiver Bedeutung changiert, immer auch die Frage nach dem Verhältnis von menschlicher Selbst- und Fremdformung, von Macht und Ohnmacht der Bildung aufwirft“ (ebd.: 366).

Die Betrachtung von Globalem Lernen als Diskurs erfolgt zum einen aus einem Diskursverständnis, dass Machtverhältnisse und -praktiken in der pädagogischen Institution ASA-Programm als Praktiken des ‚Regierens‘ von Subjekten begreift, die – außerhalb der pädagogischen Machtverhältnisse – in gesamtgesellschaftliche ‚Programme des Regierens‘ eingebunden sind (Fegter et al 2015: 21). Zum anderen soll die diskursanalytische Einordnung Globalen Lernens mithilfe des Ambivalenzbegriffs als „sensibilisierendem Konstrukt“ (Lüscher 2011) die Überdetermination diskursiver Anrufungen hervorheben:

„Die Welt des Diskurses ist nicht zweigeteilt zwischen dem zugelassenen und dem ausgeschlossenen oder dem herrschenden und dem beherrschten Diskurs. Die Diskurse ebenso wenig wie das Schweigen sind ein für allemal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und- effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie.“ (Foucault 1983: 122)

Aus dieser Perspektive werden sowohl die „Machtinstrumente“ als auch die „Gegenlager, Widerstandspunkte und entgegengesetzten Strategien“ zusammengeführt, die Globales Lernen als Diskurs charakterisieren und sich in der pädagogischen Praxis des ASA-Programms aufzeigen lassen. Das Konzept Ambivalenz dient in dieser Studie gleichermaßen zur Analyse eines Mechanismus, der ein machtwirksames ‚sowohl-als-auch‘ ermöglicht; die Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlichen Verhältnissen (Messerschmidt 2011:9).

Das Prinzip der modernen hegemonialen Ordnung der demokratischen ‚Vertrag-Oppression‘ (Foucault) ist auf Formen ideologischer Manipulation angewiesen, die die Mitglieder einer Gemeinschaft so formen, bzw. in der Foucaultschen Terminologie disziplinieren, dass explizit oder auch nur implizit eine Zustimmung zu dieser Ordnung erfolgt. Herbert Marcuse bezeichnet diese Form der Manipulation als die Politik der Toleranz. In seinem 1966 erschienenen Essay „Repressive Toleranz“ beschreibt Marcuse Politiken der Toleranz zwischen einem „subversiven, befreienden Begriff und einer ebensolchen Praxis“ und wie Toleranz „in seinen wirksamsten Manifestationen den Interessen der Unterdrückung [dient]“ (Marcuse 1966: 93). Der Aufsatz widmet sich der Frage, wie politische Macht und Unterdrückung in modernen, demokratischen Gesellschaften „totaler Verwaltung“ über das Prinzip der Diversität und Pluralität geltend gemacht wird und wie die Ausübung der „reinen, unterschiedslosen“ Toleranz“ zum „Zwangsverhalten der etablierten Politik“ avanciert. Letztere beschreibt Marcuse

„1. als passive Duldung verfestigter und etablierter Haltungen und Ideen, auch wenn ihre schlagende Auswirkung auf Mensch und Natur auf der Hand liegt; und 2. als aktive, offizielle Toleranz, die der Rechten wie der Linken gewährt wird, aggressiven ebenso wie pazifistischen Bewegungen, der Partei des Hasses ebenso wie der Menschlichkeit. Ich bezeichne diese unparteiische Toleranz insofern als »abstrakt« und »rein«, als sie davon absieht, sich zu einer Seite zu bekennen -- damit freilich schützt sie in Wirklichkeit die bereits etablierte Maschinerie der Diskriminierung.“ (ebd.: 97).

Damit versucht Marcuse zu erklären wie „selbst fortschrittliche Bewegungen in dem Maße in ihr Gegenteil umzuschlagen, wie sie die Spielregeln hinnehmen“ (ebd.). Das bestimmende Paradox ist, dass das Eintreten in einen politischen Raum mit der Intention einer Veränderung der herrschenden Verhältnisse z.B. in Form der Ausübung der Versammlungs- und Redefreiheit, immer bereits in einer Weise vorstrukturiert ist, die die Affirmation zu den Bedingungen reiner Toleranz abverlangt, bevor Kritik geäußert werden darf:

„Das Ergebnis ist eine Neutralisierung der Gegensätze, eine Neutralisierung freilich, die auf dem festen Boden der strukturellen Einschränkung der Toleranz und im Rahmen einer präformierten Mentalität stattfindet.“ (ebd.)

Über den Mechanismus der Toleranz erfolgt die Regulation der Bedingungen unter denen Widerspruch geäußert werden kann. Dies erfolge über die Herstellung einer Situation der Ambivalenz für die handelnden Akteur:innen in einem jeweiligen Feld. Die Ausübung ihrer kritischen Praxis erfordert ihre implizite Zustimmung zu den Bedingungen, die die Kritik, aber auch jede willkürliche Gegenposition ermöglichen. Durch die Umsetzung der kritischen Aktion unter Bedingungen abstrakter, unparteilicher Toleranz erfolgt eine Restabilisierung der Strukturen, die kritisiert werden.

Erforderlich für die Realisierung dieser Regulation ist zudem die *Institutionalisierung* politischer Räume der Aushandlung, z.B. in Gremien, Gewerkschaftsverbänden und natürlich im Besonderen in Bildungsinstitutionen. Zentral für dieses Hegemonieprinzip ist weiterhin, dass es nicht nur kritische Gegenstimmen neutralisiert, sondern grundlegend auf die ambivalente Einbindung kritischer Positionen und Widersprüche angewiesen ist, um machtwirksam sein zu können. An einem Beispiel illustriert Marcuse das Prinzip der Auflösung von Widerspruch auf diskursiver Ebene

„These: wir arbeiten für den Frieden; Antithese.- wir bereiten Krieg vor (oder gar: wir führen Krieg); Vereinigung der Gegensätze: Kriegsvorbereitung ist Arbeit für den Frieden. Frieden wird dahingehend Neubestimmt, daß er, bei der herrschenden Lage, Kriegsvorbereitung (oder sogar Krieg) notwendig einschließt, und in dieser Orwellschen Form wird der Sinn des Wortes »Frieden« stabilisiert.“ (ebd.: 101).

Übersetzt auf das Forschungsfeld dieser Studie wäre die folgende Konstruktion der diskursiven Ambivalenzherstellung denkbar: These: ‚Entwicklungspolitik setzt sich für globale Gerechtigkeit ein‘; Antithese: ‚Entwicklungspolitik verfolgt Eigeninteressen und reproduziert koloniale Privilegien‘; Ambivalente Neubestimmung: ‚Der Einsatz für globale Gerechtigkeit beinhaltet mitunter die Verfolgung von Eigeninteressen und die Nutzung kolonialer Privilegien.‘ Diese polemische Verkürzung soll auf die klärungsbedürftige Rolle hinweisen, die Kritik in der entwicklungspolitischen Bildungspraxis einnehmen kann.

Allerdings ist diese Form hegemonialer Ordnung auch nach Marcuse nicht total, insofern die Konditionen dieser Governance von Widerspruch selbst einer Dialektik unterworfen sind, die eine Permeabilität der herrschenden Ordnung ermöglicht:

„Und doch [...] bleiben das Vorhandensein und die Ausübung dieser Freiheiten eine Vorbedingung für das Wiederherstellen ihrer ursprünglichen oppositionellen Funktion, vorausgesetzt, daß die Anstrengung, ihre (oft selbstauferlegten) Beschränkungen zu überschreiten, intensiviert wird.“(ebd.)

In der Wiederherstellung des oppositionellen, *antagonistischen* Charakters von Kritik innerhalb governmentaler Räume sozialer Aushandlung, ist nach Marcuse das politische und subversive Potenzial *realer* Toleranz, also dem Einsatz gegen Unterdrückung und für eine reale Veränderung sozialer Verhältnisse. Die Aktivierung des antagonistischen Charakters von Toleranz meint nach Marcuse die Parteinahme für eine Position, Wahrheit und Vorstellung von Gerechtigkeit, die sich gegenüber ihrem Gegenteil *intolerant* verhält und sich dadurch einer Auflösung in Ambivalenz entzieht:

„Die Toleranz, die Reichweite und Inhalt der Freiheit erweiterte, war stets parteilich intolerant gegenüber den Wortführern des unterdrückenden Status quo. Worum es ging, war nur der Grad und das Ausmaß der Intoleranz.“(ebd.: 96).

Wenn der Diskurs um „nachhaltige Entwicklung“ und „Globales Lernen“ als ein konsensuales Phänomen zu sehen ist, welchen Rolle nehmen dann antirassistische, entwicklungskritische Bildungsinitiativen in diesem Diskurs ein? Die umrissenen Begriffe der repressiven Toleranz und der parteilichen Intoleranz nach Marcuse bilden sensibilisierende Konzepte für das empirische Erkenntnisinteresse dieser Studie und Inspiration für weiterführende theoretische Bezüge, die Ambivalenz(-herstellung) als eine neoliberale, postpolitische Strategie erfassbar machen, sowie Potenziale für Gegenstrategien als Antagonismen beleuchten (Vgl. Laclau/ Mouffe 2012; Brown 2009; Ahmed 2012).

2.4 Kolonialität/Moderne

Ein weiterer Ausgangspunkt dieser Arbeit umfasst die Perspektive der Kolonialität als analytischem Instrument für Diskurse um Globalität und Globalisierung. In Anlehnung an die Einführung des Begriffs durch den peruanischen Soziologen Anibal Quijano¹⁷, greift Walter D. Mignolo den Begriff Kolonialität – in Abgrenzung zum Begriff Kolonialisierung – als ein analytisches Konzept zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eurozentrischen Modernisierungsdiskursen auf. Während Kolonialismus als eine politische Praxis angesehen werden kann, die seit jeher existiert, bezieht sich Kolonialität auf die Logik, Kultur und Struktur des modernen Weltsystems:

“‘Modernity’ is a complex narrative whose point of origination was Europe; a narrative that builds Western civilization by celebrating its achievements while hiding at the same time its darker side, ‘coloniality’. Coloniality, in other words, is constitutive of modernity – there is no modernity without coloniality. Hence, today’s common expression ‘global modernities’ implies ‘global colonialities’ in the precise sense that the colonial matrix of power is shared and disputed by many contenders: if there cannot be modernity without coloniality, there cannot either be global modernities without global colonialities” (Mignolo 2011: 2f.)

An dieser Perspektive ansetzend ist der Ausgangspunkt des diskursanalytischen Einführung dieser Arbeit (Kapitel 3), die verschiedenen Ebenen der *Ambivalenz zwischen Modernität und Kolonialität* im Diskurs um Globales Lernen zu identifizieren und die Entwicklung dieses Bildungskonzeptes in ein Verhältnis zu einer Genealogie internationaler (bildungspolitischer) Modernisierungs-, Entwicklungs- und Globalisierungsdiskurse zu stellen, die als „civilizing mission“ (ebd.) die ihnen zugrundeliegende Kolonialität produzieren und zugleich verschleiern.

Die Infragestellung des autonomen (Bildungs-)Subjekts der Aufklärung sowie die Erweiterung des Fokus der historischen Bedingtheit und damit der Kontingenz jeden Wissens auf globale und koloniale Wissen-Macht-Regime ist ein zentraler Gegenstand post- und dekolonialer Theoriebildung. Eine dekonstruierende Forschungsperspektive, die Wissen nicht widerlegt, um eine Wahrheit vorzuschlagen, sondern die Bedingtheit von

¹⁷ “What is termed globalization is the culmination of a process that began with the constitution of the America and colonial/modern Eurocentered capitalism as the new global power. One of the fundamental axes of this model of power is the social classification of the world’s population around the idea of race, a mental construction that expresses the basic experience of colonial domination and pervades the more important dimensions of global power, including its specific rationality: Eurocentrism. The racial axis has a colonial origin and character, but it has proven to be more durable and stable than the colonialism in whose matrix it was established. Therefore, the model of power that is globally hegemonic today presupposes coloniality.” (Quijano 2000)

Wissen und damit auch pädagogisch relevantem Wissen offenlegt, wird dabei um die Analyse der Herkunft von Subjektivität aus der kolonialen Differenz und der konstitutiven Bedeutung von Wissensregimen für die Aufrechterhaltung neokolonialer Abhängigkeitsverhältnisse erweitert. Das Konzept Kolonialität/Moderne fordert damit auf, sowohl die Offenlegung *als auch* die subversiven Potentiale einer Produktion von Ambivalenzen im Diskurs um Globales Lernen als Ziel einer kritischen Analyse zu begreifen.

2.5 Subjektivierung und Wandlungsprozesse von Subjektpositionen

Das Potenzial mit Lernprozessen unerwarteten transformativen Eigensinn auf Subjektebene auszulösen beschreibt der Pädagoge Winfried Marotzki mit dem Konzept der Emergenz einer Wandlung des Selbst- und Weltbezuges. In biographischen Wandlungsprozessen lässt sich nach Marotzki dabei die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen rekonstruieren. Das Prinzip der Emergenz bedeutet, dass Wandlungsprozesse von Subjekten selbst nicht antizipiert werden können (und sich daher der Planung und Determination durch z.B. Bildungsinstitutionen) entziehen, jedoch könne das Subjekt diese „nachträglich, nachdem sie bereits ihre Wirksamkeit entfaltet haben, als Ausschöpfung seines Spontaneitäts- und Kreativpotenzials begreifen“ (Marotzki 1990: 128). Wandlungsprozesse umfassen dabei die „(a) Änderung der Deutungsstrukturen der Selbstausslegung, (b) der Deutungsstrukturen zur Auslegung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und (c) der biographischen Entwürfe“ (ebd.: 129). Subjektivität löst sich in diesem Verständnis nicht in der Subjektivierung auf, sondern kann in der Möglichkeit einer Negation bestimmter diskursiven Vorhaben gegenüber einer anderen diskursiven Anrufung verstanden werden; in der „Restrukturierung des biographischen Entwurfs hinsichtlich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft angesichts radikal neuer Möglichkeiten, die sich dem Subjekt schlagartig eröffnen (ebd.: 30).

Da sich diskursive Ordnungen ohne explizite herrschaftliche Anweisung reproduzieren müssen, unterliegen sie der Notwendigkeit ihre Gültigkeit permanent neu setzen und aktualisieren zu müssen. Das instabile Potenzial dieser Struktur ist Gegenstand verschiedener diskurstheoretischer Weiterentwicklungen, die die Rolle von Subjekten ins Zentrum rücken, wie z.B. Judith Butlers Konzept der Iterabilität diskursiver Praxis oder Ernesto Laclaus Konzept der Überdetermination von Diskursen. Subjektiver Eigensinn ist

nach Butler dabei nicht in der bewussten, intentionalen Willenskraft eines Individuums vorzufinden, sondern passiert in Prozessen (sprachlicher) Resignifikation diskursiver Anrufungen (Butler 2006). Auch Laclau schließt seine Überlegungen an Derridas Konzept der Iterabilität an, um die konstitutiven Bedeutungsüberschüsse und Mehrdeutigkeitspotenziale als instabile Elemente diskursiver Ordnungen zu beschreiben. Nach Laclau ist diese Überdetermination von Diskursen, also die Produktion heterogener, ambivalenter oder widersprüchlicher diskursiver Anrufungen das zentrale Charakteristikum hegemonialer Projekte: „Sie beruhen notwendigerweise auf ‚sozialen Antagonismen‘ zu einem verworfenen Außen, das zugleich jedoch die Identität des ‚universalen Horizonts‘ der Hegemonie beständig zu unterminieren droht.“ (Reckwitz 2006: 347).

Die Verhüllung partikularer Interessen über die Konstruktion universeller diskursiver Anrufungen verläuft über die Produktion und Zirkulation leerer Signifikanten, wie z.B. ‚Zivilisation‘, ‚Demokratie‘, ‚Entwicklung‘ oder im Falle des diskursiven Feldes des ASA-Programms des ‚Globalen Lernens‘, die eine diskursive Schließung sowohl anstreben als auch, durch ihre konstitutive Unterdetermination, unmöglich machen. Auch die innerhalb dieser diskursiven Ordnungen konstituierten Subjektpositionen stehen in konstitutiven Widerspruch mit den partikularen, biographisch-prozessoralen Identitäten von Subjekten. Subjektivierungen bilden dabei das instabile und relationale Element bei der Herstellung von Diskursen in deren Abhängigkeit sie allerdings notwendig verbleiben. Subjektivität erscheint in diesem Verständnis als die spezifische Konfiguration von in der Vergangenheit, Gegenwart und in der Zukunft eingenommenen Positionierungen, also diskursiv angebotenen Identitäten und Subjektanrufungen, die ein Individuum einnimmt. Die Betrachtung von Erfahrungsepisoden von Subjekten zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Teilnahme am ASA-Programm soll die Analyse möglicher Wandlungsprozesse ermöglichen, im Sinne von Subjektpositionen die eingenommen, aber auch wieder verlassen wurden.

Zusammenfassung

Eine Parallele zwischen den eingeführten Konzepten kritischer Kulturtheorie und poststrukturalistischer Diskurstheorie ist die Kritik an institutionalisierten Machtverhältnissen und das Interesse an den Handlungsspielräumen von Subjekten. Die Konstitution des Subjekts erscheint aus der Perspektive beider Denkströmungen jedoch

fragil und widersprüchlich; entweder da davon ausgegangen wird, dass die subjektive Lebenswelt ideologisch kolonisiert wird oder soziale Strukturen in Form von Diskursen das Subjekt erst hervorbringen und es deswegen immer nur eine subalterne Position zu machtvollen Diskursen einnehmen kann. Gleichzeitig verbindet beide Perspektiven, dass Möglichkeitsräume für die Einflussnahme von Subjekten in der negativ-dialektischen Struktur sozialer Ordnungen bzw. in Heterotopien verortet werden und das forschungsleitende Ziel ist, diese an konkreten Lebensweltbezüge offenzulegen. Dieser Ausrichtung folgend ist die Rekonstruktion der machtvollen *Wechselwirkung* zwischen diskursiv-ideologischer Wirklichkeit institutionalisierter sozialer Ordnung im ASA-Programm und der subjektiven Positionierungen der teilnehmenden Akteur:innen des Programms ein hermeneutischer Zugang zu einer Kritik der empirischen Wirklichkeit Globalen Lernens. Die offene empirische Forschungsfrage, die durch die sensibilisierenden Konzepte angeleitet wird ist demnach: *Wie* werden Machtverhältnisse in der Bildungspraxis Globalen Lernens in der Institution ASA-Programm erzeugt, aufrechterhalten und transformiert?

II Hauptteil: Analyse der Bildungspraxis Globalen Lernens zwischen Diskurs, Institution und subjektiver Erfahrung

3. Diskursanalytische Einführung: Ambivalenz als Geschichte von Bildungsdiskursen der Globalisierung

Die empirische Studie meines Projektes umfasst ein interdisziplinäres Vorgehen mithilfe von Werkzeugen der Diskursanalyse und qualitativer, ethnografischer Verfahren. Auf der ersten Ebene ist die Identifizierung leitender Stränge im Spezialdiskurs um das Bildungskonzept Globales Lernen das Ziel der Analyse. Die in dieser Studie verfolgte Betrachtung von Globalem Lernen folgt einem Diskursverständnis, dass Machtverhältnisse und -praktiken in der pädagogischen Institution ASA-Programm als *Praktiken des Regierens von Subjekten* begreift, die – außerhalb der pädagogischen Machtverhältnisse – in *gesamtgemeinschaftliche Programme des Regierens* eingebunden sind (Fegter et al 2015: 21).

Das folgende Kapitel widmet sich einer Übersicht gesamtgesellschaftlicher und pädagogischer Diskursstränge, die Globales Lernen als einen entwicklungs- und bildungspolitischen Spezialdiskurs „im Dreieck von Sprache, Wissen und Praxis“ (Angermüller 2010: 97) zwischen den 1990er und den beginnenden 2000er hervorgebracht haben. Methodisch geht es um eine diskursanalytische Einbettung der anschließend folgenden Ergebnisse der ethnografischen Forschung zur institutionellen Praxis und den Subjektwirkungen Globalen Lernens im ASA-Programm. Diese Perspektive ermöglicht sowohl die „Machtinstrumente“ als auch die „Gegenlager, Widerstandspunkte und entgegengesetzten Strategien“ zusammenzuführen, die „ursächlich mit diskursiven Praktiken oder diskursiven Strukturen zusammenhängen“ (Diaz-Bone 2005: 179), die Globales Lernen charakterisieren und sich in der pädagogischen Praxis des ASA-Programms aufzeigen lassen. Diese Einführung soll erste Aufschlüsse zu der Frage geben, warum Globales Lernen sowohl Bezüge zu Entwicklungspolitik als auch zu Rassismuskritik aufweist.

Ein erster Hinweis auf die Ambivalenz Globalen Lernens ergibt sich durch einen Blick auf die Homepage des ASA-Programms. Unter der Rubrik „Globales Lernen im ASA-Programm“ findet sich neben den didaktischen Prinzipien eine Rubrik zu „Rassismus, Diskriminierung und Machtstrukturen“, die folgend auf das Verhältnis zwischen der (entwicklungspädagogischen) Bildungspraxis und Kolonialismus eingeht:

„Das ASA-Programm ist im Kontext der globalen Entwicklungszusammenarbeit verortet und wird maßgeblich vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanziert. Entwicklungspolitik ist bis heute nicht frei von globalen Machtstrukturen. Auch Deutschland hat eine koloniale Vergangenheit und Geschichte, geprägt von rassistischen Überzeugungen und Handlungen.

Aktuelle Debatten beschäftigen sich mit Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und der Entwicklungszusammenarbeit. Dabei wird aufgezeigt, wie koloniale Spuren auch heute noch innerhalb der Gesellschaft fortwirken, den Alltag prägen und sich u.a. in Form von rassistischen Diskriminierungen zeigen. Insbesondere vor diesem Hintergrund stellt die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus, sowie mit eigenen Strukturen und Arbeitsweisen im ASA-Programm ein zentrales Thema dar.

Angeregt durch kritische externe Perspektiven und als Reaktion auf Diskussionen im Programm hat sich das ASA-Programm nicht nur im Bereich der Teilnehmenden-Begleitung, sondern auch auf institutioneller Ebene in den letzten Jahren intensiv mit der Thematik Rassismus und weiße Privilegien beschäftigt. Eine Arbeitsgruppe aus Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen des Programms arbeitet seit

mehreren Jahren kontinuierlich an diesem Thema und regt Veränderungsprozesse an. Einen besonderen Stellenwert erfährt dieser Auseinandersetzungsprozess auch in der pädagogischen Arbeit auf den ASA-Seminaren.“ (ASA-Homepage)¹⁸

Dieser Auszug gibt einen Eindruck davon, wie die Kritik an Rassismus, Kolonialismus und Entwicklungszusammenarbeit als Teil des offiziellen Verständnisses Globalen Lernens formuliert wird, obwohl sich das Programm gleichzeitig und vorrangig im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit verortet.

Die Hintergründe für diese Ambivalenz im Konzept Globalen Lernens bei ASA fundieren auf einer historischen Entwicklung alternativer Erziehungsmodelle und Ursprüngen in verbundenen pädagogischen Konzepten. Die pädagogischen Zweige, die als Ursprungsideen oder Fachrichtungen von Globalem Lernen angesehen werden können, umfassen Konzepte des interkulturellen Lernens, der Friedens- und Menschenrechtsbildung, der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung. Im folgenden Kapitel geht es um eine historisch-diskursive Herleitung der Ambivalenzstrukturen dieser pädagogischen Spezialdiskurse aus der Perspektive der Kolonialität/Moderne. Methodisch werden jeweils Fallbeispielen aus der Bildungspraxis Globalen Lernens im ASA-Programm herangezogen, um die Diskurswirkungen anhand der konkreten institutionellen Praxis aufzuzeigen.

3.1 Interkulturelle Bildung zwischen Differenz und Ausgrenzung

In den 80er und 90er Jahren gewann die interkulturelle Bildung in den europäischen Gesellschaften und Schulen als pädagogische Reaktion der Integrationspolitik auf Migrationsbewegungen zunehmend an Bedeutung. Im deutschen Kontext entwickelten sich Konzepte interkultureller Pädagogik dabei vor dem Hintergrund der Arbeitsmigration im Rahmen des Gastarbeiterprogramms der 1950er und 1960er Jahre und der daraus hervorgegangenen so genannten *Ausländerpädagogik*. Dieser Begriff kam in den 1970er Jahren auf und bezeichnete staatliche pädagogische Maßnahmen für Kinder der Gastarbeiter:innen. Diesen Maßnahmen lag eine migrationspolitische Agenda zugrunde:

„Als Sonderpädagogik sollte sie einer spezifischen Gruppe (Ausländern) spezifische Bildungsmaßnahmen in der Doppelperspektive anbieten; einerseits

¹⁸ Dieser Auszug fand sich zum Zeitpunkt der Feldforschung auf Rubrik zur Vorstellung des Programms (<https://asa.engagement-global.de/globales-lernen.html>, zuletzt aufgerufen 02.02.2018). Nach dem Umstrukturierungsprozess des Programms im Jahr 2019 wurde der Homepageauftritt geändert. Entsprechende Hinweise auf Rassismus und weiße Privilegien sowie die Kontinuität zwischen Kolonialismus und Entwicklungszusammenarbeit werden im neuen Homepageformat nicht mehr in dieser Form aufgeführt.

deren Anpassung an deutsche Bildungserfordernisse und andererseits deren Rückkehr in das Heimatland ihrer Eltern. Die ausländische Zielgruppe der Maßnahmen wurde – gemessen an dem (nicht in Frage gestellten) deutschen Bildungs- und Gesellschaftssystem – als defizitär gedeutet.“ (Nestvogel 2012: 139).

Die für den deutschen Kontext spezifischen Ursprünge interkulturellen Lernens in der so genannten Ausländerpädagogik bauten demnach zunächst auf Prämissen des „Erhalts der Rückkehrfähigkeit“ (Nieke 2005: 22) der Gastarbeiter:innen und ihrer Nachkommen auf und bezogen sich auf den Erhalt der nicht-deutschen Muttersprachen sowie auf Assimilationsanforderungen und einer „Nicht-Infragestellung des (..) monolingualen und monokulturellen Habitus der deutschen Schulen“ (ebd.). Im Angesicht der wachsenden multikulturellen Schülerschaft folgten in den 1980er und 1990er Jahren zahlreiche kritische Gesellschafts- wie auch Bildungsdiskurse und Einflüsse von Ansätzen interkultureller Bildung aus Großbritannien, den USA, Kanada, Australien, den Niederlanden, Belgien und Frankreich, die auf die Anerkennung verschiedener Kulturen nebeneinander und auf Konfliktlösungsstrategien zwischen diesen fokussierten, einschließlich der multilingualen Ausbildung von Fremdsprachenkompetenzen mit dem Ziel eines Umgangs mit soziokultureller Heterogenität sowie des Abbaus diskriminierender Strukturen und Praktiken für Migrant:innen. Nach Scherr und Niermann entwickelte sich der Diskurs um interkulturelle Pädagogik dabei ab den 1970er und 1980er Jahre ausgehend von einem national-kulturellen bzw. ethnisch-kulturellen Determinismus, der auch bildungssoziologisch die vorherrschende Annahme vertrat, „dass Ethnien bzw. ethnische Gruppen als kulturelle Einheiten und als Sozialisationskontext zu unterscheiden seien“ (Scherr/Niermann 2012: 873).

Gleichzeitig wurden die Legitimationsmechanismen für die Aufrechterhaltung der Bildungsbenachteiligung, sozialer Ungleichheit und Diskriminierung durch kulturalistische Deutungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit Mitte der 1980er Jahre kritisch reflektiert und mündete in die „Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft sowie der kulturellen Gebundenheit der eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster [...] wobei Kultur als dynamisch, in sich heterogen und in Auseinandersetzung mit anderen Kulturen sich entwickelnd [aufgefasst wurde].“ (Nestvogel 2012: 139; vgl. Krüger-Potratz 2005; Nohl 2010). In einem zeitgenössischen Verständnis geht es bei interkulturellen Lernen:

„[...]– neben dem Erwerb von Wissen zu anderen (v.a. den Migrant(-)Kulturen und Gesellschaften – um soziales Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen

verschiedener kultureller Herkunft, um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz, aber auch um das Erkennen und die Herstellung von Gemeinsamkeiten, die Reflexion sowie den Abbau von Vorurteilen und Rassismus, den Erwerb interkultureller sozialer Kompetenzen, den Respekt vor so genannten Fremden und um die Anerkennung und Wertschätzung des Potentials ethnisch-kultureller Vielfalt. [...] Die konzeptionelle Entwicklung dieser Strömung tendiert dabei von einer Pädagogik der Begegnung hin zu einer Pädagogik des Umgangs mit Konflikten (Nestvogel 2012: 139f.).

Safiye Yildiz beschreibt in ihrer diskursanalytischen Studie zu Konzepten interkultureller Pädagogik in Deutschland pädagogische Praxen „des konstruktiven Umgangs mit Differenz“, des „Respekts vor so genannten Fremden“ oder der „Anerkennung ethnisch-kultureller Vielfalt“ als eine „Normalisierung des Redens über kulturelle Differenzen und als Naturalisierung dieser Differenz.“ (Yildiz 2009: 389). Ausgehend von den beschriebenen Ursprüngen in der Ausländerpädagogik, die eine offenkundige und (ab-)wertende Rahmung für Subjekte im nationalen Bildungsdiskurs darstellte, analysiert Yildiz anhand zentraler pädagogischer Diskursfragmente den darauf folgenden Multikulturalismuskurs und die nun scheinbare Bewertung der kulturellen Vielfalt als konstitutivem Merkmal der Einwanderungsgesellschaft, „in der Migrant/innen offiziell zum Sprechen angereizt, d.h. motiviert, ihre kulturellen Eigenheiten zu erleben.“ (ebd.: 413). Sie arbeitet dabei heraus, wie diese als kritisch angelegten Konzepte einer interkulturellen Pädagogik fortführend und subtil Differenzierungsraster zur Verfügung stellen, die einem binären hegemonialen Herrschaftsdenken über die Normalisierung des Fremden innerhalb eines dominanten Nationaldiskurses verbunden bleiben:

„So wird mit einer selbstverständlichen Argumentation, („Es gehört zur Natur des Menschen, sich die Welt über die Bildung von Kategorien zu erschließen, die kognitive und affektive Komponenten enthalten. Solche kognitiv-affektiven Schemata bilden die Grundlage für Verstehen und Orientierung in der Welt“ (Nestvogel 1999: 122)) die Kategorien Eigenes/Fremdes als prädiskursive, damit statische konstituiert. Dass diese Kategorien eine Sinn- und Bedeutungserschließung der Welt nach dem „europäischen Normenkodex“ (Gestetner 1981: 32) beinhalten und eine Form von separierender Einfügung der Menschen in Herrschafts- und Machtverhältnisse darstellen, wird nicht hinterfragt, sondern prozediert.“ (Yildiz 2009: 404).

In diesem Kontext kann auf Stuart Halls Forderung nach einer Perspektivenverschiebung auf die Praxen der Konstruktion ethnischer und rassifizierter Differenzen, im Gegensatz zu den diskursiven Aktualisierungen der Differenzen verwiesen werden, der auch Safiye Yildiz in ihrem Ausblick folgt:

„Die Frage ist nicht, ob Menschen im allgemeinen Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Gruppen mit verschiedenen ‚rassischen‘ oder ethnischen

Charakteristika machen, sondern, welches die spezifischen Bedingungen sind, die dieser Form der Unterscheidung soziale Bedeutung und historische Wirksamkeit verleihen.“ (Hall 1994: 129).

Dabei formuliert Yildiz zwei Entwicklungslinien, die ihrer Ansicht nach für eine kritische pädagogische Konzeption kultureller Bildung notwendig sind; (1) die „Aufdeckung der kolonialen Strukturen in den auch von nachkolonialen Diskursen geprägten binären Schemata und der Ordnung des Beziehungsverhältnisses zwischen Migrant/innen und Staatsbürgern, verstanden als eine Neuordnung des kolonialen Beziehungsverhältnisses nach den Mustern des „Fremden“ und „Einheimischen“,“ die einer enthistorisierenden Thematisierung pädagogischer Subjekte entgegenwirkt sowie (2) die „Entwicklung einer politischen Haltung, um das eigentliche Recht, d.h. das Recht auf juristische, politische und soziale Gleichberechtigung dort einfordern zu können, wo es mit einem Recht auf kulturelle Differenz vertauscht wird“ (ebd.: 423).

Die kritische Forderung nach einer historischen machtanalytischen Kontextualisierung von Interkulturalität und einer dissensorientierten Politisierung von konsensgeleiteten Diskursen kultureller Pluralität bietet eine Verbindungslinie für den Zusammenhang zwischen Globalem Lernen und dem interkulturellen Lernen. Überschneidungen finden sich zunächst offensichtlich im Hinblick auf eine pädagogische Agenda der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertvorstellungen, Interessenlagen und Standpunkten sowie des konstruktiven Umgangs mit Unterschieden, der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Wissen um die Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen.

Der Fokus auf systemisches, kritisches und handlungsorientiertes Denken und die Förderung eines Verständnisses für lokal-globale Strukturen wird hingegen als der Übergang zwischen interkulturellen und Globalem Lernen beschrieben im Sinne eines interkulturellen Lernens als Antwort auf das Weltsystem (Vgl. Nestvogel 2012: 140f.). Ein interkulturelles Lernen im Sinne des Globalen Lernens scheint dabei zunächst der Forderung von Yildiz nachzukommen, den Fokus auf koloniale Beziehungsverhältnisse entlang des Kulturbegriffs sowie die Reflexion über dominante Diskurse über Kultur als interkulturelles Lernen zu begreifen. Diese Neuorientierung kann auch als pädagogische Antwort auf poststrukturalistische und postkoloniale Kulturkritik gesehen werden, die unter den Leitbegriffen der Hybridität und Transkulturalität bekannt geworden ist und im Folgenden vorgestellt werden soll.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit Interkulturalität aus der Perspektive der Kolonialität bietet die Reformulierung des Kulturbegriffs durch den Kultur- und Literaturwissenschaftler Homi Bhabha. In Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Kolonialherren und Kolonisierten verfolgt Bhabha die These, dass kulturelle Identitäten in asymmetrischen Machtkonstellationen notwendig ineinander impliziert sind innerhalb einer wechselseitigen Beziehung, die er als Hybridität der Kultur bezeichnet. Nach Bhabha liegt der Funktionsweise des Kolonialdiskurses die Notwendigkeit zugrunde, untergeordnete kulturelle Subjekte zu produzieren, die die ideologischen Annahmen, Werte und Verhaltensweisen einer als überlegen konstruierten kulturellen Identität anerkennen. Dieser Prozess der Abgrenzung von einer untergeordneten kulturellen Identität ermöglicht, produziert und festigt die Vorstellungen und Attribute der übergeordneten kulturellen Identität. Da der kulturelle Kolonialdiskurs dabei von der Zustimmung zu seinen Paradigmen und Konstruktionen abhängt, werden kolonialisierte Subjekte als potenziell gleichberechtigt konstruiert, aber notwendig minderwertig. Dieser Widerspruch¹⁹ produziert ambivalente kolonialisierte Subjekte, die „übersetzte“ Kopien in der Nachahmung der kulturellen Gewohnheiten, Annahmen, Institutionen und Werte der Kolonialisatoren reproduzieren in einem Prozess, den Bhabha als „Mimikry“ bezeichnet. Die damit einhergehende Destabilisierung²⁰ der kulturellen Selbstsetzung des autoritären, kolonialen Identitätsdiskurses führt nach Bhabha im Gegenzug zu Versuchen einer Fixierung des Anderen in Prozessen der Stereotypisierung.

Dieses Konzept ist von besonderer Signifikanz für pädagogische Ansätze interkulturellen Lernens und der Frage nach Darstellungsweisen von Ethnien, Minderheiten und Kultursetzungen in diesen Bildungspraxen. Seine Kritik setzte insbesondere am Multikulturalismuskurs an, der tendenziell eine kritische Gegenstimme zum herrschenden Kolonialdiskurs sowie nationalistischen Migrationsdiskursen bildete. In

¹⁹ „Das unberechenbare kolonisierte Subjekt – halb fügsam, halb widerspenstig, aber nie vertrauenswürdig – schafft für die Zielrichtung der kolonialen kulturellen Autorität ein unlösbares Problem kultureller Differenz.“ (Bhabha 2000, S. 51)

²⁰ „Die Ambivalenz der Mimikry – fast, aber nicht ganz – legt den Schluss nahe, dass die fetischisierte koloniale Kultur potentiell und strategisch ein Aufruf zu Aufruhr und Widerspruch ist. Ausschlaggebend ist hier, dass die Wirkungen, die ich als ihre Identitäts-Effekte bezeichnet habe, immer gespalten sind. [...] Die Ambivalenz der kolonialen Autorität wandelt sich wiederholt von der Mimikry – einer Differenz, die fast nichts ist, aber nicht ganz – zur Bedrohung – einer Differenz, die fast total ist, aber nicht ganz“ (Bhabha 2000: 134 und 136)

seiner kritischen Auseinandersetzung mit einem liberalen Pluralismus und Multikulturalismus führte Bhabha eine Unterscheidung zwischen kultureller Vielfalt/Diversität und kultureller Differenz ein. Erstere verbindet er mit der Re-Affirmation vom Stereotypen bei gleichzeitiger diskursiver Anrufung zur Adaption bzw. Mimikry in die dominante kulturelle Zuschreibung. Laut Moore-Gilbert ist es entsprechend gerade die äußerlich proklamierte Gleichwertigkeit kultureller Zuschreibungen, die die Machteffekte multikultureller Diskurse ermöglicht:

„Multiculturalism does this by implicitly constructing cultures as essentially equivalent and therefore interchangeable in their various parts, leading inevitable to and emphasis on assimilation to the dominant“ (Moore-Gilbert 1997: 125).

Bhabha verfolgte die These, dass ein Verständnis der Ambivalenz kultureller Identität dazu beitragen kann, die Exotisierung in Konzepten kultureller Diversität zu überwinden, in welchem Vielfalt verdinglicht und als essentialistisch gefeiert wird. Wenn Hybridität (Differenz) in jedem System der Identitätskonstruktion vorhanden ist, dann werden die Vorstellungen von Authentizität, Originalität und Herkunft – basierend auf Mythen einer reinen und beschreibbaren Herkunft – unhaltbar. Deshalb unterscheidet Bhabha in seiner Konzeptualisierung kulturelle Differenz von kultureller Diversität in dem Sinne, dass kulturelle Differenz die nichtessentialistischen Beziehungsverhältnisse und hybriden Konstruktionen jeder Kultur betont. Er führt dazu den Begriff „Stereotyp-als-Betrachtereinbindung“ [stereotype-as-suture] auf, der die grundsätzliche Ambivalenz von Identifikationsordnungen anerkennt (Bhabha 2000: 119).

Die individualistische Umformulierung von Transkulturalität im Diskurs Globalen Lernens

Im einem 2014 veröffentlichten Leitdokument zu Globalem Lernen des Bundesverbandes entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen *VENRO*, wird die Diskussion um das Kulturverständnis in der pädagogischen Praxis hinsichtlich der Frage diskutiert: „Sind unsere Kompassnadeln von interkulturell auf transkulturell zu justieren?“ Dabei geht es, so scheint es, teilweise um das Aufgreifen einer Kritik an monolithischen Kulturkonzepten im Multikulturalismus, wie sie zum Beispiel der beschriebenen Kritik Homi Bhabhas entsprechen:

„Externe Vernetzung und interne Hybridisierung sowie umfassender Wandel aller Lebensbereiche auf individueller und gesellschaftlicher Ebene sind die Merkmale zeitgenössischer Transkulturalität. [...] Sofern Interkulturalität nicht mehr die Beziehungen weitgehend autonomer und für Außenstehende fremdartiger Kulturen

beschreibt, sondern auf die offensichtlichen Mischungen und Verbindungen hinweist, geht sie in das Konzept der Transkulturalität über. [...] Grundvoraussetzung für die erfolgreiche globale Kommunikation scheint die Erfahrung der eigenen dynamischen Transkulturalität zu sein. Dabei geht es – wie häufig im Globalen Lernen – auch um die Wahrnehmung von Vielfalt und Differenzen, um das Ertragen von Komplexität, Widersprüchen und Ungewissheit und weniger um die Generalisierung des Gemeinsamen.“ (VENRO 2014)

Der Begriff Transkulturalität wurde in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vornehmlich durch den Philosophen Wolfgang Welsch geprägt, nachdem er 1992 in seinem Aufsatz „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ die These einführte, dass kulturelle Identität nicht auf isolierbaren Kulturen beruhen, sondern grundsätzlich auf der Vermischung kultureller Praxen. Auch Welschs Kritik setzt am Multikulturalismus an, der versucht eine Verständigung *zwischen* den Partikulkulturen einer Gesellschaft herzustellen und dabei nach wie vor dem modernen Kulturverständnis abgeschlossener Kulturkreise verhaftet bleibe. So besteht die Ausgangsvorstellung hier in der Anders- und Eigenartigkeit der einzelnen Kulturen. Mit diesem Konzept, erklärt Welsch, verstärke Interkulturalität keinen Dialog der Kulturen, sondern schaffe erst das Problem einer schwierigen Koexistenz (Welsch 2005: 321).

In ihrer zuvor genannten Studie stellte Safiye Yildiz allerdings heraus, wie ein pädagogisches Verständnis von Transkulturalität in nationalen Bildungsdiskursen unter Bezugnahme auf Hybridität als Ausgangskategorie zu einem individualisierten Verständnis kultureller Differenz und der pädagogischen Ausblendung von kulturellen Zuordnungen als machtvollen Praxen führte:

„Unter dem „neuen“ Raster „Transkulturalität“ verschwindet daher das Homogenitätsdenken nicht, es schafft lediglich ein neues Dach, unter dem nunmehr die Produktion von Homogenisierung und Heterogenisierung von Gruppen gleichzeitig verläuft. Darin äußert sich die diskursive Reproduktion der nationalstaatlichen Strategien, die nicht die Gleichstellung, sondern die Ungleichstellung der Bevölkerungsgruppen produzieren“ (Yildiz 2009: 224).

Ein transkulturelles Kulturverständnis umfasst in diesem Sinne nicht notwendig die Vermittlung von Wissen über die Hierarchisierungen und hegemonialen Strukturen, die über den Kulturbegriff verlaufen.

Das Konzept der Transkulturalität fokussiert Entdifferenzierung durch die Auflösung von Grenzen kultureller Prägung und Zuschreibung und korrespondiert damit mit einer ethischen Weltgesellschaftsperspektive, die in der Folge eine zentrale Grundlage für das Konzept Globalen Lernens bildete. Ein transkulturelles Verständnis kultureller Bildung verfolgt die Annahme, dass die subjektive Einsicht über die Hybridität der eigenen

kulturellen Prägung die Fähigkeit fördert, Empathie für die hybriden kulturellen Prägungen anderer Individuen zu empfinden. Diese Einsicht soll das sozial verbindende Element transkultureller Bildung sein nach dem Prinzip ‚zusammen und gleich in Ungleichheit‘. Wenn Ungleichheiten und die Fähigkeit zur Empathie für Differenz auf diese Weise individualisiert werden, entfällt eine Einordnung in und der normative Anspruch einer Neuordnung *sozialer* Ungleichheiten.

In ihrem Artikel „The Irrationality of Antiracist Empathy“ (2016) thematisiert Leigh Patel dieses Problem eines singulären Verständnisses kultureller Prägung und intersubjektiver Empathie:

„Empathy does not require realignment of social relations. This is not to say that it cannot be a component of social transformation, but in our current context that conveniently confuses dialogues about diversity with material transformation, dialogue for empathy can all too easily become parking lots for emotionality and white fragility, recentring whiteness and irrationally requiring people of color to bear witness to these emotions. A reckoning with social positioning might, though, along with compassion, consider the ways that domination requires acute attenuation of humanity. Empathy alone does not demand that analysis.“ (Patel 2016: 83).

Transkulturelle Pädagogik als Machtanalyse und Kontaktzone


Eine Perspektive auf Transkulturalität, die die Macht- und Kräfteverhältnisse zwischen den beteiligten Gruppen beziehungsweise Individuen in kulturellen Aneignungsprozessen hervorhebt, wurde bereits 1940 von dem kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz formuliert. Ortiz bezeichnete Transkulturation (*transculturación*) als die Bildung neuer sozialer und kultureller Formen und Beziehungen, die auch in asymmetrischen Kräfteverhältnissen bei allen Beteiligten schöpferisches Potenzial aufweisen, ohne zu vernachlässigen, dass es sich um soziale Gruppen handelt und kulturelle Neuordnungen mit Verlust und Aneignung einhergehen. Eine Perspektive der Kolonialität transkultureller Prozesse hebt auch Mary Louise Pratt in ihrem Werk „Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation“ (1992) hervor, wenn sie fragt: „[H]ow does one speak of transculturation from the colonies to the metropolis?“ (Pratt 1992: 18). Transkulturation versteht Pratt dabei als eine *Kontaktzone*:

“I use this term to refer to social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they lived out in many parts of the world today“ (Pratt 1991: 34).

Bezogen auf die Bildungspraxis Globalen Lernens befindet sich der Bereich der interkulturellen Bildung in einem ambivalenten Verhältnis zwischen einem transkulturellen Diskurs über eine „Gleichheit in Verschiedenheit“ (Welsch), wie das VENRO Dokument aktuell nahelegt und einem differenzorientierten Diskurs über die „Betrachtereinbindung“ (Bhabha) in einer transkulturellen „contact zone“ (Ortiz / Pratt), die die Machtanalyse kultureller Aneignung aus der Perspektive der Kolonialität zum Lerngegenstand macht.

Fallanalyse: Transkulturelle Kontaktzonen und Rassismuskritik als interkulturelles Lernen am Beispiel der Lernbroschüre „Mit kolonialen Grüßen“ des Vereins *glokal e.V.*

Im Kontext des ASA-Programms bezieht sich der Bereich indem interkulturell gelernt wird auf die Praxisphase eines Projektpraktikums in einem Land des Globalen Südens. Die „Bereitschaft zu transkulturellen Lernprozessen und zum Perspektivwechsel, auch in Deutschland“ wird als eine der zentralen Teilnahmevoraussetzungen am Programm aufgelistet. Das ASA-Programm stellt für die Vorbereitungsseminare vor dem Projektpraktikum selbst keine Lernmaterialien her, sondern nutzt die Angebote verschiedener externer Anbieter:innen. Auf der Homepage beinhaltet das Register der Inhalte Globalen Lernens dabei einen Verweis auf einen Code of Conduct für die von ASA verbreiteten Bilder, Botschaften und Texte sowie einen Verweis auf Bildungsmaterialien des Berliner Vereins *glokal e.V.*, der zum Beispiel die rassismuskritische Broschüre „Mit kolonialen Grüßen“ (2012) veröffentlicht hat. Im Hinblick auf den interkulturellen Austausch während des Projektpraktikums, wurde zum Zeitpunkt der Feldforschung im Jahr 2018 auf der Homepage des ASA-Programms darauf hingewiesen, dass den Teilnehmenden die Materialien von *glokal e.V.* zur Verfügung gestellt werden.

	ASA Start	Teilnehmen	Kooperieren	Vernetzen	Globales Lernen
---	-----------	------------	-------------	-----------	-----------------

Das ASA-Programm hat sich selbst der Einhaltung des CoC verpflichtet und wendet diesen wie folgt an:

- Bilder, Botschaften und Texte (auf der Webseite, Publikationen, etc.) werden nach den Richtlinien des CoC und der BER-Checkliste (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V.) zur Vermeidung von Rassismen geprüft.
- Bei der Verwendung von Fotografien wird sichergestellt, dass die / der Fotograf_in bekannt ist und genannt wird und dass die Bildrechte geklärt sind.
- Die abgebildeten Personen müssen ihr Einverständnis zur Verwendung des / der Fotos gegeben haben.
- Die Situationen auf Fotos werden in ihren Kontext gestellt.
- Bei der Zusammenarbeit mit Agenturen und externen Dienstleistern wird der CoC und die BER-Checkliste kommuniziert. Sie sind fester Bestandteil von Ausschreibungen und der Vertragsbedingungen.
- Der Umgang mit Bildern und Texten ist Thema auf den Seminaren für die Teilnehmenden.
- Durch den jährlich stattfindenden Fotowettbewerb "ASA-Foto-Stories" werden die Teilnehmenden und Alumni dazu aufgefordert, sich mit dem CoC und der Umsetzung bei ihren eigenen Fotografien und Texten auseinander zu setzen. Bei der Zusammensetzung der Jury achten wir darauf, viele verschiedene Perspektiven auf die Bilder zu berücksichtigen und die Fotos und Texte im Verständnis des CoC zu bewerten.
- ASA stellt seinen Teilnehmenden Materialien wie die BER-Checkliste zur Vermeidung von Rassismen, die Broschüre „Mit kolonialen Grüßen“ von Glokale e.V. und verschiedene Leitfäden zur Vermeidung paternalistischer Botschaften und Bildern bereit.

WEITERFÜHRENDE LINKS ZUM THEMA

Mehr Informationen zum Thema finden Sie auf der Internetseite von Eine Welt Stadt Berlin, auf der Checklisten zur Vermeidung von Rassismen heruntergeladen werden können sowie bei glokale, über die die rassismuskritische Broschüre „Mit kolonialen Grüßen ...“ bestellt werden kann.

[☞ Zu den Checklisten auf der Internetseite von Eine Welt Stadt Berlin](#)

[☞ Infos zur Broschüre auf der Internetseite von glokale](#)

Abbildung 1 Ehemalige Homepage des ASA-Programms, zuletzt aufgerufen 20.06.2018

Der Berliner Verein glokale e.V. ist in der (entwicklungs-)politischen Bildungsarbeit tätig und stellt Materialien mit Fokus auf Rassismuskritik „in der Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von jungen Menschen, die einen Freiwilligendienst, eine Jugendbegegnung oder einen Schüler_innenaustausch in Ländern des globalen Südens machen.“ Die 2012 erschienene Broschüre „Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet“ bezieht sich auf die visuelle und sprachliche Kommunikation über Auslandsaufenthalte in Ländern des Globalen Südens. Die Broschüre entstand laut Herausgeber:innen basierend auf einer Ambivalenz zwischen der pädagogischen Vorbereitung auf einen interkulturellen Austausch und der Art und Weise wie Lernende dieser Bildungspraxis mit dem interkulturellen Austausch umgehen:

„Durch unsere Arbeit ist uns immer wieder aufgefallen, dass viele der Berichte, Blogs und Bilder nicht mit den Inhalten der pädagogischen Begleitung und den Zielen der Organisationen und Förderprogramme übereinstimmen, sondern diesen

sogar widersprechen. Während z.B. auf Begleitseminaren die Themen Vorurteile und Rassismus den Trainer_innen oftmals ein Anliegen sind, werden Menschen und Länder des globalen Südens in den Berichten überwiegend stereotyp und rassistisch dargestellt – sei es bewusst oder unbewusst.“

INHALT

- IMPRESSUM 4
- EINSTIEG
 - Was ist denn berichten? 5
 - ... und das ist aktuelles Gepäck 6
 - Warum denn berichten? Was für was? 6
 - Das erzählt auch 7
- MACHT UND HERRSCHAFT IM GLOBALEN KONTEXT
 - Rassismus 8
 - Bewertung, Kontrolle und diskursive Ausbreitung 9
 - Verbreitung europäischer Wissenschaften 9
- WIE RASSISMUS FUNKTIONIERT
 - Unterfächeln, versagenlassen und die anderen zum Objekt machen 11
 - Unterfächeln, versagenlassen und befragen 11
 - Die anderen zu Anderen machen 14
 - Die Anderen abwerten, das Eigen aufwerten 14
- SPRACHE
 - Das Ganze wieder betonen 16
 - Das Eigen als (universell) und normal betonen 17
 - Assoziationen und Bilder machen 17
 - Sich mit Sprache auseinandersetzen 17
- BILDER
 - Die Macht der Fotografierenden 19
 - ... und die des fotografierten Bildes 20
 - Warum Fotografieren, und warum nicht? 20
 - Das Recht am eigenen Bild 21
- WIEDERKEHRENDE THEMEN
 - Alles wissen hier 22
 - Wir als Opfer von Diskriminierung 22
 - Ein eigene Überlegenheit 23
 - Nichts als Defizite 23
 - Auf der Suche nach dem Authentischen 23
 - Kontrolle 23
 - Arbeit verweigern 23
- AUSBLICK
 - Selbstreflexion über und mit anderen teilen 24
 - Geschichte lernen und verstehen 24
 - Den Blick verlernen (über kritische Berichte über Kinolein und Instagram) 24
 - Zusammenfänge zwischen und Gesellschaftskritiken berücksichtigen 24
- ZUM WEITERLESEN, WEITERDENKEN, WEITERHANDeln 25

Abbildung 2: Inhaltsverzeichnis der Broschüre "Mit kolonialen Grüßen..." (2012)

Auf verschiedenen Ebenen werden in der Broschüre sowohl Begriffe wie Rassismus, Kolonialisierung und Eurozentrismus eingeführt und Praxen beschrieben, die auf sprachlicher und visueller Ebene die Machtverhältnisse von Auslandsaufenthalten im Globalen Süden begleiten. In der Einführung werden junge Reisende aus dem Globalen Norden als Publikum adressiert:

„Ganz egal, ob wir als Tourist_innen, z.B. als Backpacker_innen, unterwegs sind, einen Job im globalen Süden haben, ob wir einen Freiwilligendienst oder ein Praktikum absolvieren, fotografieren wir, erzählen in E-Mails, Social Media, (Rund-)Briefen oder einem eigenen Blog, wie es uns geht, was uns bewegt, überrascht, glücklich gemacht oder irritiert hat. Wieder zurück in Deutschland geht das Erzählen und das Zeigen von Fotos meist erst richtig los. Teilweise entstehen sogar kleine Artikel für Zeitungen und Zeitschriften. Unsere Erzählungen und Bilder sind Beweisstücke dafür, dass wir all das wirklich erlebt haben. Viele unserer Leser_innen und Zuhörer_innen sehen uns als authentische, glaubhafte Expert_innen, als Quelle von objektivem Wissen – oft wollen wir bewusst oder unbewusst auch genau das sein. Neben dem Erlebnisaspekt erscheinen Auslandsaufenthalte heute nämlich als Beweis dafür, interkulturelle Kompetenzen zu besitzen und zu Toleranz, Völkerverständigung und Frieden in der Welt beizutragen. Auch glänzen sie karrierefördernd in unserem Lebenslauf.“ (Bendix et al 2012: 5).

Kulturelle Vielfalt und Diversität sowie ein Verständnis von Transkulturalität, dass die Macht- und Dominanzverhältnisse in den Prozessen der Aneignung hybrider kultureller Bezüge, wie z.B. in den Berichten und Bildern über Auslandsaufenthalte und die Begegnung mit Menschen aus anderen Nationen, stehen in dieser Broschüre im Zentrum der Kritik. Im Sinne von Bhabha, verfolgt die Broschüre eine Kritik an Stereotypen, die die Verdinglichung und Essentialisierung von Vielfalt durch visuelle Darstellungen oder sprachlichen Bezüge herstellt, die im Mantel der Gleichwertigkeit eine Praxis der Kolonialität reproduzieren.

Zusammenfassung: Die Bewusstmachung von Privilegien durch Ambivalenzherstellung im interkulturellen Lernen bei ASA

Bhabhas Verständnis kultureller Differenz, als der Einsicht in ein nichtessentialistisches Verständnis von Kultur und die hybride Konstruktion jeder kulturellen Identität erweitert das Konzept der Transkulturalität nach Welsch um die Vermittlung der *Ambivalenz kultureller Identität* über die „Stereotyp-als-Betrachtereinbindung“. In diesem Sinne wird in der vorgestellten Lernbroschüre interkulturelles Lernen als ein Lernen über die identitätsstiftenden Motive des Betrachtens des Anderen begriffen. Sowohl sprachliche Praxen wie „das Gleiche als anders bezeichnen“ und „das Eigene als universell und normal setzen“, als auch visualisierende Praxen wie „die Macht des Fotografierenden und des wiederholten Bildes“ adressieren das betrachtende Subjekt und erklären die identitätsstiftende Funktion des Stereotyps aus der Perspektive der Kolonialität. Die Einführung in wiederkehrende Themen, wie „Wir als Opfer von Diskriminierung“, „Auf der Suche nach dem Authentischen“ oder „Armut romantisieren“ soll Lernenden aus dem Globalen Norden vor Augen führen, dass ihre persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen interkulturellen Austauschs in Diskurse – in diesem Fall Dominanzdiskurse – eingebunden sind und keine singulären, persönlichen Meinungen darstellen.

Es wird eine Ambivalenz hergestellt, indem *Stereotype von Betrachtern von Stereotypen* vorgestellt werden. Die pädagogische Herstellung einer Ambivalenzerfahrung auf Subjektebene erscheint hierbei als eine Strategie, um die Auflösung essentialisierender und stereotypisierender Praxen pädagogisch zu fördern, indem Stereotype eines dominierenden Diskurses gebildet und kommuniziert werden. Mit Bezug zu der Frage, welche Rolle Interkulturalität im Globalen Lernen bei ASA spielt, verweist das vorgestellte

pädagogische Diskursfragment auf eine Paradoxierung: Als interkulturelles Lernen wird die Kritik an Praxen interkulturellen Lernens angeführt. Die Identifikation von interkultureller Kompetenz als Herrschaftskompetenz auf Seiten der Lernenden wird als interkulturelle Kompetenz einer transformierten Ausrichtung begriffen.

3.2 Menschenrechts- und Friedensbildung zwischen Universalismus und entwicklungspolitischen Partikularinteressen

Neben der interkulturellen Kompetenz, die in der Bildungspraxis Globalen Lernens vermittelt werden soll, bezieht sich das Konzept zentral auf die Schwerpunkte Menschenrechte und Frieden. Diese Themenfelder beziehen sich im Besonderen auf internationale, zwischenstaatliche Beziehungen und Konflikte, die pädagogisch vermittelt und normativ eingeordnet werden. Im Folgenden werden die diskursiven Einflüsse der Friedenspädagogik und Menschenrechtspädagogik auf das Konzept Globalen Lernens vorgestellt, gefolgt von einem Fallbeispiel der konkreten institutionellen Umsetzung im ASA-Programm.

Die Friedenspädagogik ist ein Zweig des interdisziplinären Feldes der Friedensstudien, deren übergeordnetes Ziel es ist, Konfliktlösungen durch Vermittlung anstatt durch Kriegsführung zu ermöglichen. Obwohl friedenspädagogische Traditionen sich als Zweige des europäischen Humanismus entwickelten und auf weltbürgerliche Erziehungsideen der europäischen Aufklärungspädagogik zurückführbar sind, bildete die Genese der europäischen Nationalstaaten zunächst eine Periode der Expansion einer Nationalerziehungsideologie zur Herstellung sprachlicher und kultureller Homogenität (vgl. Seitz 2002). Diese Periode nationalistischer Bildungsexpansion war allerdings ebenfalls mit internationalen pädagogischen Bestrebungen verbunden, die sich jedoch mit Bildungsprojekten für die Bevölkerung der kolonisierten Gesellschaften befassten:

„Die Kolonialpädagogik – so könnte man sagen – hat sich als ein Handlungsfeld für den Export des ‚Eigenen‘ in Form von Erziehungslehren, Institutionen und pädagogischem Personal zum Zwecke der Überformung und Beherrschung des ‚Fremden‘ im ‚unizivilisierten‘ Ausland herausgebildet, so wie Innern des Nationalstaates die ethnisch-sprachlich fremden Minderheiten durch die deutsche (Volks-)Schule auf ein höheres kulturelles Niveau gehoben werden sollte“ (Krüger-Potratz 2005:102).

Über entsprechende Konzepte der Kolonialpädagogik wurde das Konzept der – von den Kolonialverwaltungen kontrollierten – Nationalerziehung auch in weiten Teilen

kolonialisierter Gesellschaften aufoktroziert und führte zu der globalen Universalisierung des Konzeptes der „Staatsschule“. In diesem Sinne waren Bildungsprogramme zentral für die Implementierung nationalstaatlicher Ideologie. Wie die Praxis der Kolonialpädagogik aufzeigt, waren diese jedoch nicht national begrenzt, sondern durchaus angewiesen auf eine bildungspolitische Expansionslogik und eine pädagogische Auseinandersetzung mit *dem Anderen*.

Die in Abgrenzung dazu aufkommende internationale Friedensbewegung formierte sich an der Wende zum 20. Jahrhundert als Reaktion gegen die Militanz der imperialistischen Nationalstaaten und knüpfte an kosmopolitische Traditionen der europäischen Aufklärungsperiode an. Als Reaktion auf den zweiten Weltkrieg entwickelte sich Idee, dass der Krieg in den Köpfen der Menschen beginnt zunächst als individualistisch ausgerichtete Friedenserziehung (Vgl. Frieters-Reermann 2012). Friedensbildung war zu diesem Zeitpunkt noch keine institutionalisierte Bildungspraxis und erst später, als Folge der zunehmenden Rolle des Kalten Krieges, gewann ab den 1960er-Jahren die Friedensforschung zunehmend an Einfluss. Dabei entwickelte sich zunehmend die Ansicht, dass Krieg vornehmlich als politisches im Gegensatz zu einem individuellen Problem gesehen werden sollte. Friedensforschung war in dieser Periode somit ein Feld, in dem das politische Verhältnis zwischen den europäischen Ländern, der USA und der Sowjetunion im Zentrum stand. Die daraus folgenden friedenspädagogischen Ansätze fokussierten stärker auf die entstehenden Kooperationsstrukturen der internationalen Zusammenarbeit zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren. Die dieser Entwicklung zugrundeliegenden akademischen Strömungen befürworteten zu einem die Notwendigkeit, das Zusammenspiel zwischen den Interessen der Nationalstaaten zu verstehen und pädagogisch zu übersetzen und durch Mediation friedliche Wege zu finden, um Interessenkonflikte zu lösen. Zum anderen entstanden gegenläufige Positionen, die den Nationalstaat als zentrales Hindernis für die Entwicklung von globalen Institutionen ansahen, die für die Friedenssicherung als notwendig definiert wurden (Standish 2012: 15f.).

Beide Strömungen folgten in ihren Zielsetzungen harmonistischen bzw. konsensorientierten Konzepten, die vor allem durch die Arbeiten des Friedens- und Konfliktforschers Johan Galtung ab den 1970er Jahren eine grundlegende Kritik erfuhren. Galtungs Arbeiten zum Konzept des positiven Friedens, der die Überwindung von struktureller Gewalt bezeichnete, veränderten den Fokus der Friedenspädagogik hin zu der

Aufdeckung indirekter, struktureller Gewalt in Gesellschaften als Ursache von physischer Gewalt in Mikro- sowie Makrokonflikten. Der Gewaltbegriff in der Friedensforschung wurde dabei um ein Verständnis von institutionalisierter Gewalt erweitert, der historisch entstandene soziale Ungleichheit in den Vordergrund rückte. Die Bewertung und Einordnung von Gewaltkonflikten, ob auf Mikro- oder Makroebene, wurde dadurch um hegemoniekritische Parameter erweitert, die die Kräfteverhältnisse der Konfliktpartner mit zugrundeliegenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Verbindung brachten. In der pädagogischen Übersetzung ging es dabei erstmalig darum, Menschen ein kritisches Bewusstsein für gesellschaftlichen Machtstrukturen zu vermitteln und Handlungsmöglichkeiten für politisches Engagement gegen diese Strukturen anzuregen.

Eine weitere wichtige Verschiebung betraf dabei den Fokus auf die Notwendigkeit konfliktiver Auseinandersetzungen und eine Kritik an der Konfliktvermeidung:

„Friedenserziehung, die sich als politische Planung begreift und die eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen in Richtung auf eine Verringerung struktureller Gewalt anstrebt, ist auch Konflikterziehung. Sie muss davon ausgehen, dass die gesellschaftlichen Bedingungen der Friedlosigkeit ohne Interessenkonflikte und ohne Auseinandersetzungen nicht veränderbar sind“ (Wulf 1973).

Nach Frieters-Leermann bildete diese Erweiterung des Gewaltbegriffs auf strukturelle und indirekte Formen der Gewalt die zunehmende Permeabilität der Friedenspädagogik zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern:

„In den 80er-Jahren, dem Höhepunkt der Friedensbewegungen, entwickelten sich vermehrt aktionsorientierte Ansätze, die der Friedenserziehung zu neuem Aufschwung verholfen. Aufgrund der gleichzeitig stattfindenden ökologischen und entwicklungspolitischen Bewegungen wurde nicht nur der Frieden in den Fokus genommen, sondern auch soziale Gerechtigkeit und Gewalt gegen die Natur“ (Frieters-Leermann 2012: 20).

Der Einfluss der Friedenspädagogik auf andere Konzepte betraf dabei Einsichten zur Anerkennung interpersonaler, intranationaler und transnationaler Handlungsebenen, die Kritik am nationalstaatlichen Paradigma und die damit beeinflusste Entwicklung von Ideen einer internationalen Erziehung (Seitz 2004: 63). Der Einfluss dieser Entwicklung kann als die Schnittstelle zwischen Globalem Lernen und der Friedenspädagogik angesehen werden, was sich beispielweise auch in der Umbenennung der zentralen deutschen Organisation im Bereich Friedenspädagogik, des „Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V.“ in das Programm „Friedenspädagogik und Globales Lernen“ der Berghof Stiftung widerspiegelte.

Zusammenfassend lagen die zentralen Ausgangspunkte der Friedenspädagogik in der europäisch-nordamerikanischen Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg. Dabei war sowohl das erziehungswissenschaftliche Forschungsinteresse, als auch die normativ-pädagogische Leitidee die Kritik an nationalstaatlicher Ideologie als Auslöser der exzessiven Kriegsgewalt und die Konfliktkompetenz des Individuums als einem Gegengewicht zu sozialen Kollektivzwängen. Dieser Hintergrund verbindet die Friedenspädagogik mit dem frühen Entstehungszusammenhang der Menschenrechtspädagogik.

Als Ursprung und Grundlage der Menschenrechtspädagogik ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (AEMR) im Jahr 1948 zu sehen. In der Präambel wird dabei ein erster Verweis auf eine erste Formulierung eines Bildungsauftrages der Vereinten Nationen deutlich:

„Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet [...] proklamiert die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen [...] ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung bei der Bevölkerung [...] zu gewährleisten.“ (Vereinte Nationen 1948, Präambel).

Trotz der weitreichenden globalpolitischen Einflussnahme der AEMR seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, blieb die Bildungsdimension der Erklärung zunächst weitestgehend unbeachtet, da sie „in Zeiten des Kalten Krieges allenfalls als politischer Spielball [und] als unrealistisch, nicht finanzierbar oder unvereinbar mit nationalen Ausbildungsplänen [galt]“ (Mihre 2008: 33). Erst der steigende Einfluss von Bildungsinitiativen internationaler NGOs in den 1970er und 1980er Jahren führte zu einer Konjunktur der Bildungsdimension einer Förderung für globales Menschenrechtsbewusstsein (ebd.). Im Zuge dieser Entwicklung wurde Menschenrechtsbildung 1993 zu einem Schwerpunkt der Vereinten Nationen bei der Förderung und Verbreitung der Menschenrechtsidee erklärt, einschließlich der folgend ausgerufenen ‚UN-Dekade für Menschenrechtsbildung 1995 – 2004‘.

Auf inhaltlicher und didaktischer Ebene wird Menschenrechtsbildung auf drei Ebenen erfasst. Eine Dimension bezieht sich auf (1) die Vermittlung von Wissen und

Kenntnissen über die Menschenrechte, ihre Entstehung und die historische Entwicklung, also einem Lernen über Menschenrechte anhand zentraler Dokumente und Verträge. Die Einstellungsdimension bezieht sich demgegenüber auf (2) die eigenen Werte, die Wahrnehmung der eigenen Rechte und Sensibilisierung für Menschenrechtsverletzungen, aber auch die Haltung gegenüber den Rechten anderer. Eine Verhaltensdimension, umfasst (3) Elemente für die Überführung des Wissens und der Werte in aktives Handeln für die eigenen und die Rechte der Mitmenschen (Batarilo-Henschen 2012: 179). Diese Dimensionen nutzen einen multidimensionalen Bildungsbegriff, wie er auch in Konzepten Globalen Lernens vorzufinden ist. Es geht hierbei insbesondere auch um die Vermittlung von Fähigkeiten und eine Erziehung zu Haltungen, um diese wertegeleitet anzuwenden, also um ein ganzheitliches Lernen. So wird neben der Friedens- und Konfliktpädagogik in der Maastrichter Erklärung²¹ zu Globalem Lernen explizit auch das Engagement für Menschenrechte hervorgehoben:

„Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt. Globales Lernen umfasst Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeits-erziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprevention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung.“²²

Die Ambivalenz der imaginierten Weltgesellschaft von Individuen im Globalen Lernen

Der Einfluss des Menschenrechtsdiskurses trug maßgeblich zu einer Erweiterung des Bürgerschaftsverständnisses über nationale Grenzen hinweg bei. Dieses transnationale Bürgerschaftskonzept des Menschenrechtsdiskurses erweitert das bürgerschaftliche Verantwortungsspektrum auf der einen Seite auf die gesamte Welt, indem es ein Ende der Verantwortlichkeit an nationalen Grenzen aberkennt. Gleichzeitig wird das Zentrum verantwortlichen Handelns damit zwangsläufig das einzelne Individuum, da sich Verantwortung nicht mehr an nationalstaatliche oder anderweitig begrenzten Gemeinschaftsformen binden lässt. Diese Leitlogik einer maximalen soziostrukturellen Erweiterung des Bezugsraumes bürgerschaftlichen Bewusstseins auf eine Weltgesellschaft

²¹ Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015, Europaweiter Kongress zum Globalen Lernen, Maastricht 15.-17.11.2002

²² Ebd.

bei gleichzeitiger Rückfokussierung auf die Handlungs- und Verantwortungskompetenz des Individuums bildete die Grundlage für die Idee einer Weltgesellschaft als einer *imagined community* (Anderson 1983) in der politischen Bildung, die man in Konzepten Globalen Lernens vorfindet:

„Over and above economic changes, cultural and political globalization generate a worldwide movement that: (a) emphasizes human rights over and above citizenship rights; (b) assigns centrality to the individual person over and above nation-states; and (c) creates extraordinary rates of educational expansion throughout the world. [...] A global society has been constructed and imagined during this period. This is a society in which individual persons are both entitled members and proactive agents.“ (Ramirez et al. 2007: 35).

Benedict Andersons Ansatz zu einem konstruktivistischen Konzept intersubjektiv geteilter und produzierter Vorstellungen von Gemeinschaft in Form von Nation und Nationalismus kann auch auf das Konstrukt einer Weltgesellschaft übertragen werden. Anderson argumentiert, dass Nationalismus mit religiösen Konstruktionen von Identität und Gemeinschaft ebenso verglichen werden sollte wie mit anderen politischen Ideologien. Er analysierte Nationalismus als eine Möglichkeit, sich Gemeinschaft vorzustellen und dadurch Gemeinschaft zu schaffen. Die soziale Vorstellung einer Nation umfasse dabei die Eigenschaften (1) *vorgestellt* zu sein, da die Gesamtheit der Mitglieder der Gemeinschaft über Imagination und nicht über physische Präsenz subjektiv erfahren wird; (2) *begrenzt* zu sein, da ein konstitutives Außen anderer Nationen die Vorstellung der Nation erst ermöglicht; (3) *souverän* zu sein, also eine über Revolution erreichte übergeordnete Legitimität in Abgrenzung zu feudal-dynastischen Gesellschaftsordnungen zu haben und (4) eine *Gemeinschaft* zu sein, weil sie, „unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird.“ (Anderson 1983/1991: 15f.). Wenn dieses Konzept der Nation auf Vorstellungen einer Weltgesellschaft übertragen wird, kann man zunächst festhalten, dass das Bürgerschaftsverständnis im Menschenrechts- und Friedensbildungsdiskurs, Weltgesellschaft als eine vorgestellte (1) Gemeinschaft (4) fasst, die jedoch die Eigenschaften der Begrenzung (2) und Souveränität (3) grundlegend abweist und zu überwinden versucht.

Eine genauere und gegenstandsbezogene Betrachtung der Menschenrechts- und Friedensbildungspraxis zeigt jedoch auf, dass Begrenzungen und Leitgedanken einer überlegenen Souveränität durchaus den Diskurs um Weltgesellschaft bestimmen, indem Ein- und Ausschlüsse sowie unterschiedliche Positionen in der Weltgesellschaft bildungspraktisch wirksam werden. Im Bereich der Menschenrechtsbildung als

pädagogischem Feld werden dabei laut Nestvogel zum Beispiel die Empfänger:innen der Bildungsinitiativen als das Außen der Menschenrechtsgemeinschaft konstruiert:

„Im Rahmen der Typologie werden drei didaktische Modelle unterschieden: das Aufmerksamkeitsmodell (in relativ gesicherter Menschenrechtssituation wird meist in Schulen oder durch öffentliche Aufklärung insbesondere Wissen über Menschenrechte vermittelt), das Verantwortlichkeitsmodell (Aus- und Weiterbildung von Personen, die mit Menschenrechtswahrung professionell befasst sind; z.B. Richterurse) und das Transformationsmodell (psychologisch-soziologischer Ansatz, der lebensweltbezogen ist und Menschenrechtsbildung mit Friedensschaffung verbindet; der Fokus liegt auf dem Empowerment von Betroffenen, wie z.B. Flüchtlingen oder Zivilisten von Konfliktgesellschaften).“ (Batarilo-Henschen 2012: 180).

Sofern in Praxen Globalen Lernens das genannte Aufmerksamkeitsmodell zur Menschenrechtsbildung angewendet wird, folgt es laut dem Menschenrechtspädagogen Karl-Peter Fritzsche der folgenden Annahme: „Vor allem diejenigen, die selber Anerkennung erfahren haben, sind fähig, andere als gleichberechtigt anzuerkennen und ihr Anderssein zu tolerieren.“ (Fritzsche 2005, S. 70). Für die Praxis Globalen Lernens stellt sich hierbei die Frage, in welchem Verhältnis diejenigen, die vermeintlich Anerkennung erfahren haben zu denjenigen stehen, denen diese Anerkennung aberkannt wurde, wo also die *Begrenzungen* (3) einer Weltgesellschaft liegen, in der Menschenrechte bewahrt werden gegenüber Verortungen, in denen sie verletzt werden. Ebenso stellt sich die Frage, wer in welchem Kontext und auf welche Weise über die Menschenrechte *lehrt* und *lernt*, was Aufschluss über die *Souveränität* (4), also die übergeordnete Legitimation einer Weltgesellschaft gibt, in der bestimmte Akteur:innen dazu befugt sind Lehrende der Menschenrechts- und Friedensbildung zu sein.

Die Kolonialität der Weltgesellschaft im Friedens- und Menschenrechtsdiskurs

Walter D. Mignolo und Gayatri Chakravorty Spivak befassen sich in ihren kritischen Analysen des Menschenrechtsdiskurses aus der Perspektive der Kolonialität mit diesen zwei Dimensionen anhand der Frage: „Who Speaks for the Human in Human Rights?“ (Mignolo 2009) oder, wie Spivak formuliert, anhand der Diskontinuität zwischen Menschenrechtlern, einschließlich Menschenrechtlern im Süden und „denjenigen, die sie beschützen“ (Spivak 2008: 82). Ihr gemeinsames Anliegen ist, dass es ein Muster gibt, in dem die Definition von Menschenrechten zur Schaffung von Expert:innen führt, die dazu

bestimmt sind, mit den kolonisierten und anderen marginalisierten Völkern über die Rechte zu kommunizieren, über die sie verfügen.

Spivak setzt den Diskurs um Menschenrechte an den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu Bildung und Wissen. Zunächst merkt sie an, dass die herrschende Konzeption von Menschenrechten vom Gedanken geprägt ist „Unrecht zu richten und Rechte zu verteilen“ (Spivak 2008: 7). Trotz des vermeintlich lobenswerten Gedankens, sich für eine Verbesserung der Lebensumstände von Menschen zu interessieren, die nicht unmittelbarer Teil der eigenen sozialen Gemeinschaft sind, führen diese Bestrebungen zu einer impliziten Normalisierung der Lebensverhältnisse im Globalen Norden gegenüber dem korrekturbedürftigen Globalen Süden. Laut Spivak verschiebt sich über eine solche Akzentuierung der Menschenrechtsbildung die „Bürde des weißen Mannes“ des kolonialen Diskurses hin zu der „Bürde des Stärkeren“ innerhalb eines liberalen, nekolonialen Diskurses (ebd.: 8). Sie vertritt die Ansicht, dass Menschenrechte verkürzt und spekulativ auf die Aufklärung zurückgeführt werden und betont die Wichtigkeit von Arbeiten, die Konzepte von Individualität und Rationalität genealogisch in anderen Kulturformationen verorten (ebd.: 16). Entsprechend spricht sie sich für ein universelles Moment von Emanzipation im Konzept der Menschenrechte aus, welches „befähigend“ ist, jedoch innerhalb imperialer Herrschaftsverhältnisse instrumentalisiert wurde und „verletzend“ wirkte. Notwendig ist laut Spivak keine Abwendung von den Menschenrechten, sondern eine Verschiebung der Diskontinuität, die die internationale und lokale Elite zu den Verteiler:innen von Rechten macht und die postkoloniale Subalterne zu den passiven Empfänger:innen dieser. Eine solche Perspektive zielt auf das Überwinden der Überzeugung, „dass ich selbst zwangsläufig besser bin, zwangsläufig unentbehrlich bin, zwangsläufig der bin, der Unrecht richtet, zwangsläufig der bin, um dessentwillen Geschichte geschah“ (Spivak 2008: 22)

Der Ausgangspunkt von Mignolos Kritik bezieht sich auf die in den Menschenrechtsdebatten oft vertretene Behauptung der Gleichheit aller Menschen bei der Geburt. Wenn eine Ethik der Menschenrechte Gerechtigkeit und Anerkennung zu schaffen versucht, müsste diese laut Mignolo der Maxime folgen: „Men and women are all born equal but they do not remain equal the rest of their lives“ (Mignolo 2009:7). Mignolo beschäftigt sich mit den Mechanismen der Herstellung von Souveränität und Legitimation im Mensch-Konzept des Menschenrechtsdiskurses. Diesem attestiert er, dass er über das Paradigma verläuft, eine neue Menschdefinition zu liefern, die vorherige, fehlerhafte Definitionen darüber was Menschsein bedeutet korrigiert (ebd.). Laut Mignolo sind

universalistische Konzepte von Mensch und Menschlichkeit jedoch in der soziopolitischen Praxis internationaler Beziehungen fest gebunden an eurozentrische Zivilisationsideale des Komplexes Postmoderne/Postkolonialität. Das aktuell international wirkmächtigste universalistische Menschenrechtskonzept bezieht sich laut Mignolo auf die Allgemeine Begründung der Menschenrechte im Jahr 1948, die unter der Führung der USA und vor dem Hintergrund von drei Herausforderungen entstand: a) der Wiederaufbau Europas nach dem Holocaust und dem Zweiten Weltkrieg; b) der „kommunistischen Bedrohung“ durch die UdSSR und c) den politischen Widerstandskämpfen in den europäischen Kolonien, für die die Unabhängigkeit Indiens bereits eine Aussicht setzte (ebd.: 16). Laut Mignolo unterstützte die Außenpolitik der Vereinigten Staaten nachdrücklich die Selbstbestimmung kolonialer Schauplätze:

“The motifs were not so much the right to self-determination but, rather, the United States global designs. Very much like the “independence” of South Americans from Spain and Portugal, to build a nation-state that under the fiction of sovereignty depended on France in knowledge, culture and politics and from England in the economy, decolonized countries in Asia and Africa sooner or later moved under the arm of uncle Sam” (ebd.: 16).

Mignolo verweist dabei auf den Umstand, dass die Allgemeine Erklärung von einem Mensch-Konzept ausging, welches sich selbstverständlich und unhinterfragt an Idealen der europäischen Renaissance und der Aufklärung orientierte. Eine mit diesem Prozess einhergehende Neufigurierung der Welt fand jedoch über die Einführung anderer Kategorien statt, nämlich der Ersten, Zweiten, Dritten Welt und später Vierten Welt einer postmodernen/postkolonialen Weltordnung.

Die Kontinuität dieser Verknüpfung zwischen eurozentrischen Menschenrechts- und Friedenskonzepten und dem Entwicklungsdiskurs wird durch einen Blick auf die aktuelle politische Initiative „Marshallplan mit Afrika“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit unter der Leitung des ehemaligen deutschen Entwicklungsministers Gerd Müller aus dem Jahr 2017 deutlich: Der Plan umfasst die thematischen Säulen (1) Wirtschaft, Handel und Beschäftigung (2) Frieden, Sicherheit und Stabilität und (3) Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte. Das Dokument beginnt mit folgender Einleitung:

Unsere Kooperation mit Afrika basiert auf Werten und orientiert sich an gemeinsamen Interessen. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Das gilt für alle Menschen – auch in Afrika. Diese Grundüberzeugung speist sich unter anderem aus unserer christlichen Wertetradition und dem humanistischen Erbe Europas. Daraus ergibt sich die ethische Verpflichtung, für Menschenrechte, Freiheit,

Solidarität, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und die Bewahrung der Schöpfung einzustehen.“ (BMZ/ Marshallplan mit Afrika 2017: 1).

Die vorgestellte Gemeinschaft einer Weltgesellschaft in der Menschenrechte Geltung haben und über das Ziel der Herausbildung eines weltbürgerlichen Verantwortungsbewusstseins operieren, war und ist bis heute daher durchaus und konkret durch geopolitische und eurozentrisch-kulturelle Grenzen innerhalb dieser Weltgesellschaft begleitet.

Die Ebene der nationalstaatlichen Souveränität, die der Menschenrechtsdiskurs über die proklamierte Universalität zu überwinden versuchte, betraf das Konzept des Rechts und seiner Anerkennung über nationale Souveränitätsansprüche hinweg. Auch diese Komponente des Menschenrechtskonzeptes war nach Mignolo ursächlich verknüpft mit der Konfiguration der neuen Weltordnung:

„People of the Second and Third Worlds were told that they have the right to have rights. However, they were also told that they were in the Second and Third World; that the latter were underdeveloped and that the former were under a totalitarian regime. And that it was mainly in the land of the anthropos where, it is expected, human rights will be violated. Human rights were not expected to be violated in the First World.“ (Mignolo 2009: 16).

Die Verletzung der Rechte, die mit der Notwendigkeit von Maßnahmen zu ihrer Durchsetzung, bzw. Bestrafung im Falle einer Überschreitung einhergingen, unterlagen demnach im Menschenrechtsdiskurs ebenfalls einer geopolitisch standortabhängigen Zuordnung. Die Wirkmächtigkeit der Souveränität dieser vorgestellten Gemeinschaft einer Weltgesellschaft, lag nach Mignolo weniger in der Überwindung nationaler Rechtsordnungen, als in der Legitimationsfunktion einer nordamerikanisch-europäischen Governance internationaler Beziehungen. Im Bereich der Menschenrechts- und Friedensbildung betraf dieser Diskurs vor allem Bildungspraxen in der so genannten ersten Welt und zunehmend dritten Welt.

Eine zentrale Parallele in der Genealogie der Menschenrechts- und Friedensbildung zeigt, dass die Formulierung der Menschenrechte, sowie die Ursprünge der Friedens- und Konfliktforschung bis in die 1950 Jahre zunächst eine Reaktion auf den Holocaust sowie die exzessive Kriegsgewalt zwischen und innerhalb der nord-westlichen Nationalstaaten und der Sowjetunion darstellten und auf die Konflikt- sowie Gewaltvermeidung innerhalb Europas gerichtet waren. Erst ab den 1960er Jahren kam es zu einer ideologischen Verknüpfung zwischen dem Menschenrechtsdiskurs und dem Kalten Krieg sowie einer

Hinwendung der Friedensforschung auf internationale Beziehungen zwischen Nationalstaaten.

Nicht zufällig markierte diese Periode die formale Dekolonialisierung der verbliebenen, größtenteils afrikanischen Nationalstaaten nach der asiatischen Dekolonisierung der 1940er Jahre und die offizielle Herausbildung des internationalen Entwicklungshilfediskurses. Letzterer verlief über eine Integration der Themenbereiche Menschenrechte und Frieden in ein normativ-ideologisches, westlich-demokratisches Gegenkonstrukt der „Good Governance“ in Abgrenzung zur Sowjetunion. Der Fall der Sowjetunion markierte den Beginn einer Neuausrichtung des Entwicklungsdiskurses unter Konzepten der *Einen Welt* der Globalisierung, Marktdemokratie und einer Weltgesellschaft, die in der pädagogischen Entsprechung Globalen Lernens Ausdruck fand.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl die Menschenrechtspädagogik als auch die Friedenspädagogik auf formaler Ebene auf die Gründung der Vereinten Nationen zurückzuführen sind: „Neben der Säule ‚Frieden und Sicherheit‘ waren ‚Entwicklung‘ und ‚Menschenrechte‘ die beiden anderen tragenden ideellen Säulen der UN.“ (Fritzsche 2013: 36). Zudem waren NGOs die treibende Kraft bei der Umsetzung der pädagogischen Praxen dieser Ausrichtungen, über die Umsetzung von Weiterbildungsangeboten oder durch Bereitstellung ihrer Expertisen bei Schulbuchreformen. Die seit den 1960er Jahren fortschreitenden Entwicklungen einer Denationalisierung wurden dabei auf institutioneller Ebene durch die UN und auf informeller Ebene durch nichtstaatliche Akteur:innen im Bereich des Menschenrechtsengagements und der Friedens- und Konfliktforschung getragen, die damit als Wegbereiter des Diskurses um Globales Lernen als einem neuen entwicklungspolitischen Diskurs nach dem Wegfall des klassischen Entwicklungsparadigmas der Moderne bezeichnet werden können:

“The consequences of the logic of coloniality (disastrous consequences of the Washington Consensus doctrine), were sold and disguised by updating the rhetoric of modernity (development, market, and democracy). With the injuries inflicted by the logic of coloniality in order to advance what the rhetoric of modernity promised, someone has to take care of the damage. And the NGOs were there to help the Anthropos.” (Mignolo 2009: 19).

Fallanalyse: Menschenrechte und Frieden als entwicklungspolitische Praxis im ASA-Programm

Okafor und Agbakwa (2001) analysieren drei Orthodoxien, die sie aus der Verknüpfung zwischen dem Entwicklungs- und dem Menschenrechtsdiskurs ableiten und in der gängigen Praxis der Menschenrechtsbildung identifizieren: (1) die Himmel-Hölle-Dualität, (2) das Einbahnstraßen-Paradigma und (3) das Abolitionismus-Paradigma. Gemäß der ersten Orthodoxie ist die Welt in zwei Arten von Gesellschaften aufgeteilt: die „himmlischen“ Gesellschaften (die die Menschenrechte respektieren) und die „höllischen“ Gesellschaften (die sie verletzen). Diese Typologie konstruiert westliche Gesellschaften als himmlische Orte, während Dritte-Welt-Länder vorgestellt werden als “virtually constituted by incessant epidemics of the most horrendous sorts of human rights violations” (Okafor, Agbakwa 2001: 566). Die zweite Orthodoxie, das Einbahnstraßen-Paradigma, basiert auf der Vorstellung, dass Menschenrechtsbildung hauptsächlich von einer westlichen Konzeptualisierung der Menschenrechte abhängig ist. Der Fokus von Menschenrechtsbildung wird somit zur Vermittlung von Menschenrechtswissen aus westlichen Gesellschaften in Gesellschaften der ehemals zweiten und dritten Welt. Die dritte Orthodoxie, das abolitionistische Paradigma, “understands a major task of the human rights movement as the abolishment of local cultural practices that contravene the dictates of international human rights law” (Okafor & Shedrack, 2001: 584).

Mit Blick auf die didaktische Praxis Globalen Lernens im ASA-Programm lässt sich aufzeigen, wie sich solche diskursiven Orthodoxien der Menschenrechts- und Friedensbildung formieren, obwohl die didaktischen Modelle (Vgl. Batarilo-Henschen 2012) zunächst keinen Zusammenhang zum Entwicklungsdiskurs suggerieren. In der Praxis Globalen Lernens im Kontext des ASA-Programms, welches sich als entwicklungspolitisches Lernprogramm versteht, wird das Thema für Bewerber:innen folgend vorgestellt:

Das Programm fördert das Engagement junger Europäer_innen, die sich für eine gerechte und nachhaltige Entwicklung einsetzen und dabei die Menschenrechte und kulturelle Unterschiede berücksichtigen. (ASA Basis-Programm Fact sheet)

Egal welche Berufsausbildung man hat oder welches Fach man studiert hat, das ASA-Programm bietet ein breites Themenspektrum an: von Klima und Umweltschutz über Menschenrechte und gesellschaftliche Partizipation bis hin zu Medien und Kommunikation, Stadtentwicklung oder nachhaltigem Wirtschaften.“ (ASA Homepage; z.a. 09.10.2018)

Für eine Fallanalyse wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit der Projektkatalog zum Programm aus dem Jahr 2018 herangezogen²³. Dieser umfasste 86 Projektausschreibungen, aus denen Bewerber:innen ein für sie interessantes und passendes Praktikum auswählen können. Zwölf dieser Ausschreibungen bezogen sich thematisch direkt auf Menschenrechte und Friedens- und Konfliktforschung. Ein Beispiel aus dem ausgeschriebenen Projekt „Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Konfliktprävention in der Wanderweidewirtschaft“, welches in Benin umgesetzt wurde, stellt sich folgendermaßen vor:

Sie interessieren sich für Friedens- und Konfliktforschung und haben Erfahrungen in der Öffentlichkeitsarbeit sowie im Umgang mit Medien? Wenn Sie außerdem mit den gängigen Computerprogrammen umgehen können und eine selbstständige Arbeitsweise mitbringen, dann zögern Sie nicht, sich zu bewerben! Das Projekt beschäftigt sich mit der Lösung und Prävention von Konflikten im Rahmen der Transhumanz, sprich der Wanderweidewirtschaft. Das Programm „Gestion de conflits et prévention de crises liés à la mobilité pastorale transfrontalière“ des Zivilen Friedensdienstes (ZFD) umfasst den Grenzraum der Länder Benin, Burkina Faso und Niger. Es hat zum Ziel, die beteiligten Akteure in der Prävention und Lösung von Konflikten, die zwischen Wanderhirt_innen und der lokalen Bevölkerung entstehen, zu unterstützen.

Ein weiteres Projekt aus dem Bereich Friedensbildung mit dem Titel „Interethnisches Vertrauen stärken: Zivile Konfliktprävention durch Bildungsarbeit mit Kindern“ wurde in Kirgistan durchgeführt und wendet sich folgendermaßen an Interessierte des ASA-Programms:

Möchten Sie einen Beitrag für das friedliche Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen leisten? In diesem Projektpraktikum unterstützen Sie eine Organisation in der zivilen Konfliktprävention. Während Ihres Projektpraktikums unterstützen Sie diese Bemühungen in Konfliktmanagement und -prävention durch die Arbeit mit Kindern im Vorschul- und Schulalter. Hierfür entwickeln Sie ein Konzept für den Englisch-Unterricht mit Kindern dieser Altersgruppen und bieten es für Kinder verschiedener ethnischer Herkunft in gemischten Gruppen an. Sie sind außerdem gefragt, allen Kindern, die Sie durch Ihre Arbeit kennenlernen, bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven zur Seite zu stehen. Mit den älteren Kindern stellen Sie Informationen über die Chancen und Möglichkeiten einer Ausbildung oder eines Studiums in verschiedenen europäischen Ländern zusammen und unterstützen bei der Suche nach internationalen Austauschprogrammen.

In diesen Ausschreibungen werden die Teilnehmenden des Bildungsprogramms in Deutschland als Interessierte der entwicklungspolitischen Tätigkeit im Bereich Friedensbildung angesprochen. Es geht darum, teils deutsche und teils nationale

²³ Online zugänglich unter: https://asa.engagement-global.de/dokumente.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/ASA/Kooperieren/Dokumente/Programmataloge/2018/ASA-Kommunal-basis-und-global-Programmatalog-2018.pdf&cid=75135 , zuletzt aufgerufen: 25.12.2022

Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit in ihrem Tagesgeschäft der Projektabwicklung zu unterstützen und kennenzulernen. Fachliche Kenntnisse der Friedens- und Konfliktforschung sind dabei auf Seiten der Bewerberinnen nicht vorausgesetzt, da nur ein „Interesse an der Friedens- und Konfliktforschung“ oder am „Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen“ erfragt wird. Somit bleibt unklar, welche Qualifikation von den Teilnehmenden des ASA-Programms im Bereich vorausgesetzt wird oder was sie selbst über eine Teilnahme an dem Projektpraktikum über Friedens- und Konfliktbildung erlernen können. Gleichzeitig erfolgt die Suggestion der Himmel-Hölle-Dualität, wenn der Aufgabenbereich der Praktikant:innen umfasst, Jugendlichen aus Kirgistan „Zukunftsperspektiven“ über ein Ausbildungsprogramm in Europa zu eröffnen, oder des Abolitionismus-Paradigmas, wenn traditionelle sozioökonomischen Praxen wie die Wanderhirtenwirtschaft mit Konflikten in Kontext gesetzt werden, an deren Lösung und Prävention die deutschen Praktikant:innen beteiligt werden sollen.

Auch der Bereich Menschenrechte findet sich in einigen Projektausschreibungen wieder. Die Ausschreibung „Empowerment von Frauen: Workshops zur Stärkung der Menschenrechte“ einer peruanischen Nichtregierungsorganisation für ein dreimonatiges Praktikum im ASA-Basisprogramm, befasst sich mit Bildungsworkshops zu Menschenrechten, die von den ASA-Teilnehmenden unterstützt werden sollen:

Gesellschaftliche Partizipation, Antidiskriminierung und Rechte von Frauen sind Themen, die Sie bewegen? Sie haben erste Erfahrungen in der Durchführung von Workshops oder waren bereits ehrenamtlich tätig? Dann könnte dieses Projektpraktikum etwas für Sie sein! Hier unterstützen Sie eine Nichtregierungsorganisation bei der Konzipierung und Durchführung von Workshops zur Frauenförderung in ländlichen Gebieten.“

Als ASA-Teilnehmende_r unterstützen Sie Asikuq Antinakuna in ihren Aktivitäten der Frauenförderung. Zu Beginn des Projektpraktikums werden Sie sich in einer Vorbereitungsphase mit der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Situation und der sozialen Rolle von Frauen auseinandersetzen. Ihre Aufgabe wird sein, die Organisation bei der Gestaltung und Durchführung einer Workshopreihe zu unterstützen. Ein zentrales Thema werden Menschen- und Bürger_innenrechte sein. Dabei werden unter anderem Gewalterfahrungen thematisiert und das Recht auf ein gewaltfreies und gesundes Leben gestärkt. Ein weiterer Schwerpunkt der Workshops sind nachhaltige Anbaumethoden und lokale Vertriebsstrukturen, um den Frauen unternehmerisches Denken näherzubringen und sie in ihrer wirtschaftlichen Unabhängigkeit zu stärken. Als ASATEilnehmende_r werden Sie dabei in eine bestehende Struktur der Freiwilligenarbeit eingebunden, in der das gemeinsame Lernen im Vordergrund steht.

In dieser Ausschreibung wird darauf hingewiesen, dass die Praktikant:innen zunächst nur Erfahrungen in der Organisation von Workshops mitbringen sollten und sie eine inhaltliche Vorbereitung erhalten, in der sie Hintergründe zu der kulturellen und sozioökonomischen Position der Frauen in ländlichen Gebieten Perus erhalten, bevor sie die Organisation bei der Durchführung von Bildungsveranstaltungen zu Menschen- und Bürgerrechten unterstützen. Auch im Kontext dieser Ausschreibung wird keine spezifische Qualifizierung im Bereich Menschenrechtsarbeit seitens der ASA-Teilnehmenden gefordert. Da die Praktikantinnen aus Deutschland zudem weder Hintergrundwissen zu den nationalen peruanischen Bürgerrechten noch Erfahrungswissen der aktuellen soziopolitischen Diskurse im Land mitbringen, bleibt offen, welchen Mehrwert ihre Beteiligung für die Arbeit der Organisation bringt. Es wird jedoch ein Sinnzusammenhang zwischen Menschenrechts- und Bürgerrechten, Menschenrechtsbildung und den Lebens- und Arbeitsweisen von Frauen in ländlichen Gebieten Perus hergestellt, welches dem Abolitionismus-Paradigma folgt: Die Lebensgewohnheiten und Wirtschaftsweisen von Frauen in ländlichen Gebieten stehen in Konflikt mit den ihnen zugesprochenen Menschen- und Bürgerrechten und die Organisation möchte diesen Personenkreis, unter Einbindung der deutschen Praktikant:innen, über diesen Umstand aufklären und dazu beitragen, dass peruanische Frauen in ländlichen Gebieten ihre Lebensweisen im Sinne der Menschenrechte verändern.

Eine weitere Ausschreibung aus der Katalogrubrik Menschenrechtsarbeit bezieht sich auf die Unterstützung von Geflüchteten in Mexiko. Die Nichtregierungsorganisation *AAMX* schreibt unter dem Titel „Gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten durch Vernetzung stärken“ folgendes Projekt aus:

Sie möchten sich für die Stärkung der Rechte von Menschen mit Fluchterfahrung einsetzen? Studieren Sie Sozial- oder Rechtswissenschaften oder einen verwandten Studiengang und verfügen über sehr gute Englisch- und Spanischkenntnisse? Dann nutzen Sie in diesem Projektpraktikum Ihr Organisationstalent und unterstützen Sie eine unabhängige Organisation dabei, zur Stärkung der Rechte von geflüchteten Menschen beizutragen

Als ASA-Teilnehmende_r werden Sie das Team von *AAMX* schwerpunktmäßig bei der Pflege und dem Ausbau der Plattform „Ruta de Hospitalidad“ unterstützen. Ziel dieses Projektes ist es, die Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten im Land zu stärken. Zu diesem Zweck bringt das Projekt Unternehmen, öffentliche Institutionen, Universitäten, Schulen sowie Einzelpersonen miteinander in Austausch, um Geflüchtete in ihren Gemeinden willkommen zu heißen.

In dieser Ausschreibung wird von den Bewerber:innen ein sozial- oder rechtswissenschaftlicher Studienabschluss gewünscht und die konkrete Arbeit soll die Mitarbeit an einer Online-Plattform umfassen. Auch in diesem Kontext sind ASA-Teilnehmende als Lernende adressiert, da ein rechtswissenschaftlicher Abschluss in Deutschland keine Kenntnisse der nationalen Rechtslage im Bereich Asylrecht in Mexiko umfasst und Studierende der Rechtswissenschaften in Mexiko dafür als geeignetere potenzielle Praktikantinnen erscheinen. In Anbetracht einer Ausschreibung an junge Personen in Deutschland, die Interesse an der Stärkung von Rechten für Menschen mit Fluchterfahrung haben, stellt sich zudem die Frage, welche Übertragbarkeit der Lernerfahrung auf einen europäischen Kontext besteht, in dem das Engagement für (Menschen-)Rechtsverletzungen von Menschen mit Fluchthintergrund eine akute gesellschaftliche Herausforderung darstellt. Indem sich deutsche Praktikantinnen für lokalpolitische Arbeit im Bereich des Asylrechts in nationalen Kontext Mexikos engagieren sollen, wird eine Himmel-Hölle-Dualität bedient, die den beteiligten Akteur:innen den Eindruck vermitteln kann, dass es in Europa und in Deutschland keine Notwendigkeit für sozialpolitisches Engagement für die Rechte von Menschen mit Fluchthintergrund gibt. Diese Einordnung mag zugespitzt erscheinen, wenn z.B. argumentiert wird, dass die Praktikant:innen über ihr Engagement im Ausland Erfahrungen erlangen, die sie später auch in Inlandsarbeit übersetzen. Eine hypothetische Umkehrung der Verhältnisse verdeutlicht jedoch das Einbahnstraßen-Paradigma, das diesem und auch den anderen vorgestellten Projektausschreibungen zugrunde liegt: Es erscheint wenig wahrscheinlich, dass mexikanische Studierende der Sozial- und Rechtswissenschaften, ohne Kenntnisse des deutschen Rechtssystems oder des internationalen Rechts adressiert werden, um eine deutsche Nichtregierungsorganisation im Bereich der Menschenrechtsarbeit für Geflüchtete in Deutschland personell und mit ihrer Erfahrung zu unterstützen. Das Einbahnstraßen-Paradigma, welches den diskutierten Projektausschreibungen zugrunde liegt bedeutet nicht, dass explizit zum Ausdruck gebracht wird, dass eine NGO in Kirgistan oder Peru auf die Expertise von deutschen Praktikantinnen angewiesen ist. Vielmehr ist sie in eine Asymmetrie der Machtverhältnisse eingebettet, die Handlungen – wie z.B. ein Praktikum im Bereich der internationalen Menschenrechts- und Friedensbildung – mehr oder weniger *wahrscheinlich* machen:

„[Die Macht] ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat; sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger

wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen.“ (Foucault 1994: 254f.).

In diesem Sinne schreibt sich das Einbahnstraßen-Paradigma der Menschenrechts- und Friedensbildung in den vorgestellten Ausschreibungen in die Aussparungen dessen ein, was nicht aus den Projektbeschreibungen hervorgeht: Warum werden deutsche Praktikant:innen ohne spezifische Qualifizierung und Kenntnisse des lokalpolitischen Kontextes für diese Tätigkeiten gesucht? Was ist der Mehrwert für die Organisationen vor Ort? Was können die Praktikant:innen von den Organisationen lernen, was auf die Menschenrechts- und Friedensarbeit in Deutschland übertragbar ist? Über diese Aussparungen wird ein Mechanismus des Selbstverständlichen hergestellt, die Bewerber:innen des ASA-Programms die Position zuspricht „Unrecht zu richten und Rechte zu verteilen“ (Spivak 2008: 7), ohne die Legitimation dafür und die zugrundeliegende Kolonialität explizit machen zu müssen.

Obwohl Menschenrechts- und Friedensbildung in Definitionen des Konzeptes als Teile Globalen Lernens benannt werden, ist dabei in der Bildungspraxis also nicht notwendig das Lernen über Menschenrechte und Frieden- und Konfliktforschung in den Workshops Globalen Lernens gemeint. Vielmehr ergibt sich auf der Fallanalyse von Dokumenten aus der Bildungspraxis im ASA-Programm das *entwicklungspolitische Themenfeld* Menschenrechte und Frieden. So findet sich kein thematischer Lernschwerpunkt mit Blick auf die Vorbereitungsworkshops für die Teilnehmenden des ASA-Programms in Deutschland im Programm wieder, sondern ausschließlich in den Projektausschreibungen für das entwicklungspolitische Praktikum in Ländern des Globalen Südens bzw. Asiens und Osteuropas.

Zusammenfassung – Ambivalenz als entwicklungspolitisches Instrument in der Menschenrechts- und Friedensbildung

Zusammenfassend wird die Ambivalenzstruktur der Menschenrechts- und Friedensbildung im Globalen Lernen über zwei Ebenen erzeugt, die aus der Perspektive der Kolonialität sichtbar werden. Zum einen ergibt sich eine Ambivalenz zwischen Menschenrechten und Friedens- und Konfliktforschung als Inhalten von Bildungsmaßnahmen und als Praxen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Einerseits bezeichnet Menschenrechts- und Friedensbildung die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Themen in

Bildungsmaßnahmen im Sinne des vorgestellten Aufmerksamkeitsmodells. Dieses umfasst ein Lernen über die Hintergründe der Menschenrechte sowie der Friedens- und Konfliktforschung, wie z.B. die Geschichte der Allgemeinen Erklärung oder eine Vermittlung des strukturellen Gewaltverständnisses nach Galtung.

Wie dargelegt werden konnte, speist sich der Diskurs um Globales Lernen aus einer Bezugnahme auf dieses Aufmerksamkeitsmodell der Menschenrechts- und Friedensbildung. In der Bildungspraxis Globalen Lernens wird hingegen Menschenrechts- und Friedensbildung als Projekt internationaler Entwicklungszusammenarbeit begriffen und diskursiv entlang kolonialer Orthodoxien produziert. Mit diesem Phänomen der Menschenrechts- und Friedensbildung begründet der südafrikanische Pädagoge und Menschenrechtsbildungsforscher André Keet seine Feststellung:

„As Human Rights Education has opted to become the uncritical legitimating arm of human rights universals, it has ultimately added to a counter-hegemonic distrust. Its dominant forms also lack the conceptual and practical resources to be transformative, let alone emancipatory. [...] Human rights education does not exist insofar as it is modelled on an uncritical relationship with human rights universals.“ (Keet 2017: 12).

Das Verhältnis zwischen Menschenrechts- und Friedensbildung und universalistischen Ideen ihrer Begründung bezeichnet die zweite identifizierte Ambivalenz auf einer ideologischen Ebene. Es wurde aufgezeigt, dass Menschenrechts- und Friedensbildung ihre Legitimation aus einer imaginierten Gemeinschaft einer Weltgesellschaft herleitet. Die ethische Grundlegung bezieht sich dabei auf die Idee, die geopolitischen Begrenzungen und die Souveränität nationalstaatlicher Gemeinschafts- und Rechtsordnungen zu überwinden und damit durch nationalstaatliche Strukturen erzeugtes Unrecht und inner- sowie zwischenstaatliche Gewaltkonflikte zu verhindern. Anhand von Spivaks und Mignolos kritischer Analyse des Menschenrechtsdiskurses konnte aufgezeigt werden, wie sich der Menschenrechts- und Friedensdiskurs, nach anfänglicher Verortung in einer Reaktion auf die Folgen des Zweiten Weltkrieges in Europa, ab den 1960er Jahren an den internationalen Entwicklungsdiskurs knüpfte und eine Aufteilung der imaginierten Weltgesellschaft in ein neokoloniales Verhältnis der ersten, zweiten, dritten und vierten Welt ermöglichte. Die Verknüpfung zwischen dem Entwicklungsparadigma und der Rhetorik einer imaginierten Weltgesellschaft ermöglichte die Legitimation geopolitischer Begrenzungen in der Weltgesellschaft bei gleichzeitiger Aufhebung der nationalen Souveränität „unterentwickelter“ Nationen.

Die Bildungsarbeit der Menschenrechte und der Friedens- und Konfliktforschung war damit immer auch *entwicklungspolitische* Bildungsarbeit, sowohl in der „ersten“, als auch der „dritten“ und später globalisierten „vierten“ Welt. Dieser Zusammenhang wurde mit Blick auf den Diskurs um Globales Lernen verdeutlicht. Globales Lernen integrierte entwicklungspolitische Menschenrechts- und Friedensbildung nach dem Fall der zweiten Welt zum Zweck einer Perpetuierung des Weltgesellschaftsparadigmas in der entwicklungspolitischen Bildung unter dem Leitbegriff der Globalisierung.

Gleichzeitig wurde auch hier Kritik an Menschenrechts- und Friedensbildung im Diskurs um Globales Lernen kritisch einverleibt. Ähnlich wie in der zuvor diskutierten Ambivalenz im interkulturellen Lernen gewannen zunehmend Stimmen einer dekolonialen Kritik an Menschenrechten und Friedens- und Konfliktforschung an Bedeutung. Auch hier bezog sich die Idee einer kritischen Bildungspraxis auf die aktive Kritik an ihrem eigenen Gegenstand:

„It is possible to make human rights critiques pedagogically intelligible within a critical Human Rights Education. That is, Human Rights Education has to be subversive, even in relation to its own content claims, and its renewal can only proceed on the basis of incessant human rights critiques. [...] I suggest that a radical HRE [Human Rights Education] will probably develop, not within HRE, but as its challenge.” (Keet 2017: 7ff.).

Im Folgenden und letzten Abschnitt zu den Ursprüngen Globalen Lernens geht es schließlich um die dritte zuvor so bezeichnete ideelle Säule der UN, nämlich „Entwicklung“ und die Genese entwicklungspolitischer Bildung, die für den Diskurs um Globales Lernen von zentraler Bedeutung ist.

3.3 Der Oikos des Westens - Entwicklungspolitische Bildung und Umweltbildung zwischen Aktivismus und Neoimperialismus

Im folgenden Kapitel geht es um die Entwicklungslinien der letzten beiden und zentralsten pädagogischen Felder für das Konzept Globales Lernen: die Umweltbildung und die entwicklungspolitische Bildung. Diese beiden Teilpädagogiken entwickelten sich zunächst ebenso wie die interkulturelle Bildung und die Menschenrechts- sowie Friedensbildung als getrennte Bildungsfelder, die ab den 1990er Jahren zunehmend in Konzepten Globales Lernen verknüpft wurden. Dabei soll es darum gehen, auf einer diskursanalytischen Ebene das historische Verhältnis zwischen Kritik an Entwicklungskonzepten und der Aneignung von Kritik durch neue Entwicklungsdiskurse in Form Globalen Lernens nachzuzeichnen.

Auch hier wird anschließend über eine Fallanalyse aus der Bildungspraxis in der Institution ASA-Programm aufgezeigt, wie eine (postkoloniale) Kritik an ökonomisch bedingter Umweltzerstörung und Ausbeutung im Globalen Süden zum Bezugsrahmen einer hegemonialen Strategie der zeitgenössischen Entwicklungszusammenarbeit werden kann und welche Rolle die Bildungspraxis für die Umsetzung dieser ambivalenten Strategie spielt.

Entwicklung und ihre Pädagogik als Diskursfeld

Die Entwicklungspädagogik entstand als Begriff und Disziplin nach dem Zweiten Weltkrieg und als Folge der formalen Entkolonialisierungsprozesse. In diesem Kontext bezeichneten Entwicklungstheorien und die Entwicklungspädagogik eine Neuausrichtung der postkolonialen Rolle des Westens, indem entwicklungstheoretische Ideen formell die Kolonialideologie ablösten (Standish 2012: 16f.). Gleichzeitig sahen Nichtregierungsorganisationen pädagogische Arbeit als ein wichtiges Mittel zur Kommunikation ihrer Botschaft an. Der Begriff Entwicklungspädagogik ist in diesem Sinne auf Gesellschaft und nicht auf die Individualentwicklung²⁴ bezogen und dabei im Speziellen auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme (Tremml 2012: 49). So tauchte der Begriff laut Tremml in den 1950er Jahre im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in der s.g. Dritten Welt und pädagogischen Bemühungen zu einer Lösung gesellschaftlicher Entwicklungsprobleme in der s.g. Dritten Welt auf (ebd.).

In den 1960er Jahren bildet sich im Zuge der formalen Dekolonisierung der letzten Kolonialregierungen und der Zuspitzung des Ost-West-Konfliktes ein neuer entwicklungsbezogener Diskurs, der das veränderte Verhältnis zwischen dem Westen, ehemaligen Kolonien und der Sowjetunion aufgriff. Die ideologische Ausprägung des Kalten Krieges wurde dabei maßgeblich von Modernisierungsideen und der Herausbildung strategischer internationaler Solidaritätsprogramme getragen. Der akademische Diskurs fokussierte in dieser Periode entsprechend zunehmend Modernisierungstheorien, die Annahmen bestätigten, dass die Investition von Kapital, Wissen und Technologie Prozesse der Industrialisierung und Modernisierung für dann so bezeichnete unterentwickelte

²⁴ Zu unterscheiden von der psychologisch und psychotherapeutisch orientierten Entwicklungstherapie und Entwicklungspädagogik, die sich mit der Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen, die soziale Anpassungsstörungen aufweisen.

Gesellschaften und Entwicklungsländer, insbesondere ehemalige Kolonien, ermöglichen und einen Bruch mit der kolonialen Vergangenheit (oder der kommunistischen Abhängigkeit) fördern würde. In diesem Kontext entstanden erste Ideen der Entwicklungspädagogik, als einer Lehre von gesellschaftlicher und sozioökonomischer Entwicklung einerseits sowie Bildungsaktivitäten als notwendigem Werkzeug für Entwicklung andererseits. Dieser internationale Entwicklungsbegriff der Moderne entsprang demnach einem spezifischen historischen Kontext eines ideologischen Diskurses postkolonialer (außen-)politischer Machtkonstellationen.

In Auseinandersetzung mit den Praxen des Entwicklungssektors in diesen ersten Dekaden, kam ab den 1970er Jahren zunehmend eine kritische Abgrenzung zum modernistischen Entwicklungsparadigma auf, die Krause als Periode der „Campaigning and Advocacy“ in der Entwicklungspädagogik bezeichnet (Krause 2013: 127). Zunehmend wurde von Aktivist:innen und Nichtregierungsorganisationen die Position vorgetragen, dass Produktions- und Konsumstrukturen und die Art und Weise, wie der Wohlstand global verteilt wird politisch und pädagogisch kritisiert werden muss. Diese kritische und solidarisch ausgelegte Entwicklungspädagogik wurde beeinflusst von anti-kolonialen und nationalen Befreiungsbewegungen und Einflüssen kritischer Pädagogik aus ehemals kolonisierten Ländern, wie z.B. durch die politisch-pädagogischen und theoretischen Arbeiten der brasilianischen Pädagogen Paulo Freire und Augusto Boal. Der wachsende, teils radikale, internationale Aktivismus gegen Nationalpolitiken wurde dabei besonders durch das in Abgrenzung zum Modernisierungstheorem entstandenen Paradigma der Dependenz- und Weltsystemtheorie getragen, die auf der Idee basierte, dass die so genannten entwickelten Länder der Welt auf Kosten der Unterentwicklung anderer, vornehmlich ehemals kolonisierter Gesellschaften ökonomisch entwickelt wurden. Zu dieser Zeit konzentrierten sich entwicklungspädagogische Ideen auf eine kritische Herangehensweise aus dem Süden und auf eine bewusstere Perspektive der historischen Verantwortung des Nordens.

Die ursprüngliche Fokussierung auf Entwicklungsprobleme in bzw. der Dritten Welt umfasste zunächst auch im deutschen Kontext Bildungspraxen, wie die pädagogische Ausbildung ausländischer Student:innen aus Ländern des Südens oder pädagogische Angebote zum Thema Entwicklung für zukünftige Mitarbeiter:innen der deutschen Entwicklungshilfe (Tremel 2012: 49), die Ähnlichkeiten mit der Ausländerpädagogik für Migrant:innen hinsichtlich der Adressat:innen und der strukturell unhinterfragten

Korrekturbedürftigkeit der Empfänger:innen dieser Bildungsmaßnahmen in dieser Periode hatten. Der frühe entwicklungspädagogische Diskurs wies dabei Parallelen zum frühen Diskurs interkultureller Bildung (Kap. 3.1) auf, da der Fokus auf der Anpassung eines schwächeren, unzureichenderen, anhängigen Anderen an ein fortschrittlicheres, übergeordnetes, bevollmächtigtes Selbst lag. Der entwicklungspädagogische Diskurs bildete dabei die internationale und außenpolitisch ausgerichtete Variante des national-innenpolitischen, interkulturellen Integrationsdiskurses und die andere Seite einer Medaille des Selbstverständnisses westlicher Subjektivität und ihrer pädagogischen Übersetzung.

Dieses Selbstverständnis erfuhr im Laufe der 70er Jahre ebenfalls parallel zu den beschriebenen Kontroversen im Feld der interkulturellen Bildung durch die internationalen Aktivismus-Bewegungen eine Infragestellung. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsparadigma in der Pädagogik wurde in Deutschland akademisch 1978 mit der *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* durch den *Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen* angestoßen, mit dem Ziel Entwicklungspädagogik zunehmend auf Entwicklungsprobleme der sogenannten entwickelten Länder zu fokussieren „und damit deutlich von den Begriffen Pädagogik in der 3. Welt, Pädagogik für die 3. Welt und 3. Welt Pädagogik abzugrenzen“ (ebd.). Der Einfluss kritischer Pädagogik auf das Entwicklungsparadigma kann als Ursprung für diejenigen Elemente in späteren Konzepten Globalen Lernens gesehen werden, die Solidarität, Anwaltschaft und Selbstreflexion im Kontext der Nord-Süd-Beziehungen fokussieren. Allerdings durchlief der internationale und deutsche Entwicklungsdiskurs ab den 1980er Jahren eine weitere Transformation, die zentral für das Entwicklungsparadigma in Konzepten Globalen Lernens werden sollte und mit der historischen Genese des Umweltaktivismus und der Umweltbildung in Verbindung steht, die im Folgenden erläutert wird.

Umwelt und ihre Pädagogik als Diskursfeld

Die Umweltbildung geht auf eine lange Geschichte und verschiedene Ursprünge zurück, wenn sie allgemein als die Bemühung erfasst wird, die Erklärung und Beschreibung von Naturphänomenen in die (Schul-)Bildung zu integrieren. Im Kontext Globalen Lernens ist jedoch eine spezifische Form der Umweltbildung relevant, die ebenso wie die bereits beschriebenen Bildungsstränge in den 1960er Jahren entstand. Die Umweltdiskurse in der Zeit zwischen den 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre wurden international von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen und Aktivist:innen getragen, die eine ökologische

Kritik an der Schädigung der Natur durch die Menschen verfolgten. Die Politisierung des Umweltverständnisses basierte dabei auf einem zunehmenden Fokus auf das Mensch-Umweltverhältnis und einer *Ökologisierung des Politischen*.

Der Bildungsgedanke dieser Form des Umweltaktivismus betraf dabei das Bestreben, durch Aufklärung und (Umwelt)-Bewusstseinsbildung zur Lösung von Umweltproblemen beizutragen. In seinem Werk „The Politics of the Earth: Environmental Discourses“ (1997) prägte John Dryzek die Bezeichnung Überlebensdiskurs (survivalism discourse) für diese frühe Phase moderner Umweltdiskurse. Der zentrale Referenzpunkt war der industrielle Boom in nord-westlichen Gesellschaften nach dem zweiten Weltkrieg und das stetige Wachstum in den diesen so genannten entwickelten, kapitalistischen Ländern, welche auch mit Bestrebungen einer „nachholenden“ Industrialisierung der so genannten Entwicklungsländer einherging. Dies führte nicht nur zu einem Anstieg des Konsums, sondern auch zu einer Eskalation von ökologischer Zerstörung und Destabilisierung. Nach Tulloch und Neilson bestand die besondere Bedeutung des ökologischen Überlebensdiskurses darin, dass er einen legitimierte wissenschaftlichen Raum für Umweltschützer:innen eröffnete, um zu argumentieren, dass das kapitalistische Wirtschaftswachstum mit der ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit im Widerspruch stand. Das spezifische und politisch-radikale des Überlebensargumentes dieses Umweltaktivismus, der sich sowohl im Süden als auch im Norden bildeten, war die Zusammenführung und machtkritische, grundsätzliche Infragestellung der Beziehung zwischen Natur und Entwicklung sowie Natur und kapitalistischem Wirtschaftswachstum (vgl. Tulloch, Neilson 2014). Gleichzeitig argumentieren Dryzek sowie Tulloch und Neilson, dass dieser Überlebensdiskurs durchaus widersprüchliche, politische Orientierungen in einen ökologisch-wissenschaftlichen Diskurs fusionierte.

Neben der radikalen Kritik an kapitalistischen Wirtschaftsweisen war die Sorge um die Lebensqualität für die Bevölkerung der nord-westlichen Entwicklungsländer ein nicht untypisches Motiv für den frühen Umweltdiskurs, der von westlichen Ökolog:innen ausging (Tulloch, Neilson 2014: 30). Auch standen diese Umweltdiskurse von Beginn an in enger Verbindung zum Entwicklungsdiskurs, da sie auf globale, sozialdemographische Entwicklungen rekurrierten und internationale Regulationen forderten. Insbesondere hatte das Argument des Bevölkerungswachstums als Ursache steigender Umweltzerstörung und Hunger Einfluss auf entwicklungspolitische Erklärungsparadigmen der *regulierenden Eingriffe* der nord-westlichen Industrieländer auf in die Ökonomien der Entwicklungsländer.

Gleichzeitig hatte der nord-westliche Umweltdiskurs der 1960er einen maßgeblichen Einfluss auf den modernisierungskritischen Entwicklungsdiskurs der 1970er Jahren, indem der Entwicklungsweg des Nordens als eine angemessene Strategie für Menschen in der Dritten Welt in Frage gestellt wurde, da in ihrem Leben anhaltende materielle Verbesserungen fehlten. Die Positionen umweltpolitischer Kapitalismuskritik hatten maßgeblichen Einfluss auf eine Transformation des Entwicklungsbegriffs, der zunehmend nicht mehr nur ökonomische Parameter umfasste, sondern eine neue Dimension der menschlichen Interdependenz fokussierte, die zu Beginn der 1980er Jahre zunehmend im Konzept der *Nachhaltigkeit* artikuliert wurde. In diesem Zusammenhang erfolgt eine diskursive Verflechtung der Begriffe Entwicklung und Umwelt.

Die Verbindung von Entwicklungspolitik und Ökologie im Diskurs um Nachhaltige Entwicklung

Ab Mitte der 1980er Jahre erfuhr der internationale Entwicklungsdiskurs im Kontext der Nord-Süd-Beziehungen eine Krise., nicht zuletzt durch den Einfluss kritischer Sozialökologie und der dependenztheoretischen Paradigmenverschiebung. Die Emergenz des unkontrollierten Wachstums der Auslandsverschuldung ehemals kolonisierter Staaten als Folge ökonomischer Strukturanpassungsprogramme, militärische Auseinandersetzungen im Zusammenhang der Expansionspolitik der kapitalistischen und sozialistischen Blöcke sowie wachsender mediale Aufmerksamkeit für internationale Hungersnöte und Wirtschaftskrisen führten zur Bezeichnung der 1980er Jahren als ‚verlorenem Jahrzehnt‘ der Entwicklungshilfe. Konzepte von Entwicklung wurden in dieser Periode zunehmend hinsichtlich dem Fehlen gleichberechtigter und gerechter Beziehungen zwischen Nord- und Südstaaten und ihrer ökologischen Unvereinbarkeit kritisiert.

Ein wichtiges internationales Policy-Dokument, welches diese Diskursverschiebung anleitete war der so genannte *Brundtland-Bericht*, den die Vereinten Nationen im Jahr 1986 veröffentlichten. Dieser Bericht verfolgte erstmalig die These, dass die industrielle Entwicklung der reichsten Länder der Welt nicht nur negative Auswirkungen auf die Entwicklung und den Umweltschutz in Ländern des Südens, sondern auch des gesamten Planeten habe. Der Brundtland-Bericht lieferte die oft zitierte Definition von nachhaltiger Entwicklung als *Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, und dabei die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht*

einschränkt. Zudem kann der Bericht als Beginn des Rio-Prozesses angesehen werden, der mehrere Jahrzehnte umfasste und für den Aufbau nachhaltiger Entwicklung als dominierenden Diskurs ebenso von zentraler Bedeutung ist, wie für die Entstehung zugehöriger pädagogischer Konzepte wie dem Globalen Lernen.

Laut Tulloch und Neilson bildete der Bruntland-Bericht das erste zentrale Leitpapier einer Neoliberalisierung des Umweltktivismus, indem die Gleichstellung von Wirtschaftswachstum, Armutsbekämpfung und ökologischer Verträglichkeit als im Wesentlichen gleichberechtigter und wechselseitig voneinander abhängiger Bereiche konstruiert wurde (ebd.). Mit Blick auf die Formulierung dieser Abhängigkeit im Paragraf 42 des Bruntland-Berichts wird nicht nur die Gleichstellung, sondern *Gleichschaltung* von Ökonomie und Ökologie deutlich, mit dem Ziel einer Entwicklung und Verbesserung der Menschheit:

“[E]conomics and ecology must be completely integrated in decision making and law making processes not just to protect the environment, but also to protect and promote development. Economy is not just about the production of wealth, and ecology is not just about the protection of nature; they are both equally relevant for improving the lot of humankind.” (WCED 1987: H.d.V.)

Im darauffolgenden Paragraf 43 wird als Beispiel dieser Integration zugleich auf Bevölkerungswachstum als Entwicklungsproblem verwiesen:

“For example, the rapid population growth that has so profound an impact on the environment and on development in many regions is driven partly by such factors as the status of women in society and other cultural values. Also, environmental stress and uneven development can increase social tensions. It could be argued that the distribution of power and influence within society lies at the heart of most environment and development challenges. Hence new approaches must involve programmes of social development, particularly to improve the position of women in society, to protect vulnerable groups, and to promote local participation in decision making.” (ebd., H.d.V.)

Diese Auszüge verdeutlichen, wie auf der einen Seite die radikale Kritik an der Unvereinbarkeit kapitalistischer Wirtschaftsweise und ökologischer Verträglichkeit, sowie die Kritik an der fortwährenden ökonomischen und ökologischen Ausbeutung ehemals kolonisierter Staaten durch die Entwicklungspolitik nord-westlichen Länder diskursiv angeeignet wurden. Gleichzeitig wurde diese Kritik diskursiv der wirtschaftlichen Entwicklung für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse untergeordnet:

„Signifying the importance of people’s material needs gives the appearance of championing the concerns raised by the earlier radical sustainability position around global poverty. However, it is also part of a process which foregrounds the economic rather than the ecological.“ (Tulloch, Neilson 2014: 33)

Weiterhin lässt sich die Fortführung einer subtilen Markierung von Entwicklungsdefiziten identifizieren, die in diesem zentralen Dokument des Nachhaltigkeitsdiskurses verankert wurde, indem Bevölkerungswachstum explizit als ein Problem für wirtschaftliche Entwicklung und Umwelt benannt wird. Diese Problemkonstruktion wird im angeführten Dokumentauszug z.B. an den *sozialen Status von Frauen* und *andere kulturelle Werten* gebunden. Implizit bleibt, dass diese *Entwicklungsprobleme* nicht für nord-westliche Staaten konstatiert werden, sondern für so genannte Entwicklungsländer und Maßnahmen, wie die Verbesserung der Lage von Frauen, der Schutz für marginalisierte Gruppen oder die Etablierung lokaler Entscheidungsprozesse. Praxen der Entwicklungspolitik von westlichen Akteur:innen benennen.

Tulloch und Neilson bezeichnen diese Praxis der expliziten Verallgemeinerung als eine Strategie der Apolitisierung von Entwicklung (ebd.: 33). Die diskursive Praxis einer Generalisierung nachhaltiger Entwicklung wird dabei bereits im zweiten Paragraphen des Dokumentes der Interpretation der folgenden Auszüge vorangestellt: „[T]he goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries – developed or developing, market-oriented or centrally planned.“ (WCED 1987). Diese rhetorische Strategie entpolitisiert nachhaltige Entwicklung und impliziert ein Konzept, dass keine Verbindung zu einer historisch bedingten und spezifischen Wirtschaftsform aufweist:

„Implicitly, the sense of the deeper transhistorical core of different stages and forms of economy is invoked. Thus, the power relations and historical specificity of the presently dominant capitalist mode of production are taken out of the account, and ‘economic and social development’ is ideologically neutralised.“ (Tulloch, Neilson 2014: 29)

Der Bruntland-Bericht bildete international die Grundlage für den Nachhaltigkeitsdiskurs und den Rio-Prozess, welcher mit der Verabschiedung globalpolitischer Leitlinien in der Agenda 21, dem zentralen internationalen entwicklungs- und umweltpolitischen Leitdokument des 21. Jahrhunderts, seinen Anfang nahm, nachdem es auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro formuliert und unter anderem auch als Grundlage des Bildungskonzeptes Globales Lernen nutzbar gemacht wurde:

„Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (UNCED 1997: 264).

Zusammenfassend speiste sich die Entstehung des Diskurses um nachhaltige Entwicklung aus radikalen Ideen von Umweltbewegungen, die für die Anerkennung der Unvereinbarkeit von kapitalistisch-industriellen Produktions- und Ausbeutungsformen von Mensch und Natur und der Erhaltung natürlicher, lebensnotwendiger Ressourcen kämpften und pädagogisch übersetzten. Die Verbindung zum entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Bereich lag dabei in der Gemeinsamkeit zu der Modernisierungskritik der Dependencia-Bewegungen sowie der zunehmend entwicklungshilfekritischen Stimmen in ehemals kolonisierten Ländern und Entwicklungshelfer:innen selbst. Gleichzeitig wurde in den vorangegangenen Abschnitten hervorgehoben, dass einige zentrale umweltaktivistische Positionen vornehmlich von der Sorge um die Erhaltung der Lebensqualität in nord-westlichen Gesellschaften geprägt waren. Dabei trugen umweltpolitische Diskursstränge um das Thema Überbevölkerung und Industrialisierung der Dritten Welt zu einer Problematisierung von so genannten Entwicklungsländern als potenziellen Verursachern von Umweltbedrohungen bei, was wiederum den Entwicklungsdiskurs hinsichtlich der Notwendigkeit und Legitimation entwicklungspolitischer Eingriffe speiste. Damit stehen umweltaktivistische Diskurse in einem grundsätzlich *ambivalenten* Verhältnis zwischen einer Kritik und einer Affirmation von Entwicklungspolitik und der Entwicklungsideologie.

Die radikale, antikapitalistische und solidarische Kritik an den Wirtschaftsweisen der Modernisierungsideologie und mit ihr verbundenen entwicklungspolitischen Ideologie wurde seit den 1980er Jahren zunehmend in eine marktförmige Ambivalenz umformuliert, die im Diskurs der Nachhaltigkeit Unvereinbares zu vereinen vermochte. Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, konnte ökonomische Entwicklung diskursiv als Motor ökologischer Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit, Ökologie und Marktwirtschaft als untrennbare Komponenten einer ahistorischen, naturalisierten Oikos-Struktur eines generalisierten Menschheitsnarrativs platziert werden.

Seit den 1990er Jahren bestimmt dieser Nachhaltigkeitsdiskurs die Entwicklungs- und Umweltpolitik und die angegliederte pädagogische Praxis. Das aktuellste Leitpapier zum Diskurs bietet die 2016 verabschiedete *Agenda 2030 / 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals)* in Form der politischen Zielsetzungen der Vereinten Nationen (UN), die der Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Ebene dienen sollen. Auf pädagogischer Ebene

war diese Entwicklung zum Nachhaltigkeitsdiskurs der wichtigste Entstehungszusammenhang für das Konzept Globales Lernen und eine neue Form entwicklungspolitischer Praxis und Pädagogik, die auch die Praxis des ASA-Programms grundlegend bestimmt hat:

„Globales Lernen ist als wesentliche Ausformung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verstehen (...) und macht erfahrbar, dass wir in einem globalen Ökosystem, in einem weltumspannenden Wirtschaftsraum und in einer Weltgesellschaft leben. [Es geht um] die Verflechtung von globalen und lokalen Entwicklungsfragen [ihre multiperspektivische Erschließung] und damit auch um die Integration bisher getrennter pädagogischer Arbeitsfelder, wie der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung, der Umweltpädagogik und des interkulturellen Lernens.“ (VENRO 2000).

Im November 2017 wurde das ASA-Programm für seine herausragende Arbeit in der Umsetzung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen und des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgezeichnet. Diese Auszeichnung wurde auf der Homepage des Programms als besonderer Meilenstein hervorgehoben:

„Als eine von 63 Bildungsinitiativen für nachhaltige Entwicklung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Deutsche UNESCO-Kommission das ASA-Programm als Netzwerk ausgezeichnet. Die 12-köpfige Jury betont in ihrer Entscheidung: „Hier zeigt sich in vorbildlicher Weise, wie junge Menschen an die globalen Zusammenhänge herangeführt werden können und wie sie durch partizipative Prozesse in Entscheidungsstrukturen eingebunden werden, um so – ganz im Sinne des Weltaktionsprogramms BNE – zur gesellschaftlichen Transformation beitragen zu können.““ (ASA-Homepage, z.a.: 20.10.2018).

Im folgenden Abschnitt wird eine Fallstudie zur pädagogischen Praxis im ASA-Programm innerhalb dieses Diskurses nachhaltiger Entwicklung vorgestellt. Im letzten Teil dieses Unterkapitels wird anschließend die ideologische Funktion der Ambivalenzherstellung und Ambivalenzaufhebung anhand des Fallbeispiels diskutiert.

Fallanalyse: „Öko war gestern, öko-sozial ist heute“- Analyse eines öffentlichen ASA-Erfahrungsberichtes beim Unternehmen Lemon-Aid

Auf der Homepage des ASA-Programms fand sich zum Zeitpunkt der Feldforschung in den Jahren 2017/ 2018 eine Sektion zu Erfahrungsberichten von ehemaligen Teilnehmenden, die zukünftigen Teilnehmer:innen das Programm näherbringen und besonders erfolgreiche Praxisprojekte vorstellen soll. Der Erfahrungsbericht eines ehemaligen Teilnehmers stellt dabei das Praktikum bei dem Unternehmen *Lemonaid* vor,

dass dieser im Jahr 2014 über eine Teilnahme an der Programmlinie *ASApreneurs* absolvierte. *ASApreneurs* ist eine der insgesamt vier Teilprogramme des ASA-Programms, welches insbesondere die Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen fokussiert. Nach eigenen Angaben von ASA „setzen sich Studierende, Bachelor-Absolventen und junge Berufstätige gemeinsam mit Partnern aus der Wirtschaft für eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung ein. Zukünftige Führungskräfte arbeiten in einer sechsmonatigen Praxisphase im In- und Ausland an einem Nachhaltigkeitsprojekt.“ (Homepage ASA-Programm). Für dieses Angebot des ASA-Programms können sich Unternehmen bewerben, die sowohl eine Geschäfts- oder Produktionsstelle in Deutschland haben, als auch in einem Land des Globalen Südens, bzw. Unternehmen, die wirtschaftlich mit Unternehmen aus dem Globalen Süden kooperieren. Die *ASApreneurs*-Teilnehmenden absolvieren dabei ein dreimonatiges Praktikum im deutschen Unternehmen und anschließend einen weiteren dreimonatigen Aufenthalt in der angegliederten Geschäfts- oder Produktionsstelle im Ausland. Die pädagogische Vorbereitung auf die Praxisphase erfolgt dabei zusammen mit den Teilnehmenden der anderen Programmlinien, jedoch erst nach Abschluss des ersten Praktikums in Deutschland. *ASApreneurs* als pädagogische Praxis fokussiert dabei insbesondere die Verschränkung des Nachhaltigkeitsdiskurses zwischen Wirtschaft, Ökologie und Produktionsweisen im Globalen Süden. Die Notwendigkeit dieser Verschränkung wird von ASA wie folgt zusammengefasst:

„Es ist eine der größten Herausforderungen unserer Zeit, soziale Verantwortung und klimaschonende Technologien *in Einklang mit wirtschaftlichem Wachstum zu bringen*. Antworten auf Fragen, wie das funktionieren kann, lassen sich nur dann finden, wenn Menschen aus Wirtschaft und Wissenschaft, aus Politik und Zivilgesellschaft gemeinsam Lösungsansätze entwickeln und umsetzen. Effiziente Ressourcennutzung und umweltschonender Materialeinsatz verschaffen Unternehmen langfristig Wettbewerbsvorteile. Verbunden sind damit oft Veränderungen in der Produktion, in gewohnten Arbeitsabläufen. *Für diese Veränderungen müssen Führungskräfte lernen zu werben.*“ (ASA-Homepage, H.d.V., z.a.: 20.10.2018).

Das Hamburger Unternehmen *Lemonaid* war eines von durchschnittlich 12-15 Wirtschaftsunternehmen und -organisationen die zum Zeitpunkt dieser Feldforschung jährlich mit ASA zusammenarbeiteten und ein Getränkehersteller mit Sitz in Hamburg. Gegründet in der „WG-Küche ehemaliger Entwicklungshelfer“ (Posselt/ Lukas 2016), der Schulfreunde Jakob Berndt und Paul Bethke, produziert und vertreibt das Unternehmen seit 2009 unter dem Markennamen *Lemonaid* Bio- und Fairtrade-Limonaden sowie unter dem Namen *ChariTea* Bio-Eistee sowie andere Teeprodukte. Paul Bethke, der zuvor in der Entwicklungszusammenarbeit tätig war, hatte bei seiner Geschäftsidee von Beginn an eine

bessere Entwicklungshilfe für Länder des Globalen Südens im Sinn, wie er in einem brandeins-Interview erklärte: „Ich bin kein Limonadenverkäufer, der irgendwann auf den Trichter kam, sozial verantwortlich zu wirtschaften. Der Hilfsgedanke war zuerst da und der Getränkeverkauf nur Mittel zum Zweck.“ (in: Täubner 2015). Im Jahr 2016 gewann Lemonaid den deutschen Gründerpreis, beschäftigte zum Zeitpunkt 2018 ca. 70 Mitarbeiter:innen in Europa und verzeichnete 8 Millionen Euro jährlichen Umsatz. Damit trifft das Unternehmen den Nerv der nord-westlichen Nachfrage nach Fair-Trade-Produkten des so genannten Konsumententypus LOHAS (Lifestyles of Health and Sustainability). Im Bereich des Marketing entwickelte sich diese Bezeichnung für Personengruppen, die einen Lebensstil pflegen, der von Gesundheitsbewusstsein und einer Ausrichtung nach Prinzipien der Nachhaltigkeit geprägt ist:

„LOHAS gelten als Premium-Zielgruppe mit einer starken Kaufkraft und großer Kauflust. Auf jährlich 200 Milliarden Euro schätzt Prof. Dr. Werner F. Schulz von der Universität Hohenheim das Marktpotenzial der ca. 8 Millionen LOHAS, von denen viele überdurchschnittlich verdienen. Nach seiner Einschätzung suchen die LOHAS die Balance zwischen Ökologie und Ökonomie und stellen nicht nur einen flüchtigen Trend, sondern eine dauerhaft anspruchsvolle Käuferschicht dar.“ (Posselt/Luckas 2016: 30)

Unter dem Markenslogan „Trinken hilft“ produziert Lemonaid Beverages Getränke mit Rohwaren aus biologischem Landbau und in Zusammenarbeit mit Fair-Trade-zertifizierten (Bauern-)Kooperativen aus Sri Lanka, Paraguay, Mexiko und Südafrika. Der Leitgedanke des Unternehmens wird prominent auf dem Homepageauftritt dargelegt:

„Wir wollen nicht bloß Limonade verkaufen, um Euren Durst zu stillen. Wir haben das Projekt Lemonaid gegründet, um sozialen Wandel aktiv mit zu gestalten. Mit jeder Flasche Lemonaid wollen wir einen kleinen Beitrag leisten. Wir wollen trinkend die Welt verändern. Ein wenig jedenfalls.“ (Homepage Lemonaid, z.a.: 20.10.2018)

Das Geschäftsmodell folgt weiterhin einem Social Business Prinzip, nach welchem von jeder verkauften Flasche Lemonaid 5 Eurocent und von jeder verkauften ChariTea Teepackung 10 Eurocent an den gemeinnützigen Verein Lemonaid & ChariTea e.V. fließt, dem u.a. ebenfalls Jacob Berndt vorsteht. Zwischen 2010 und 2018 konnten nach eigenen Angaben darüber 3.000.000 Euro gesammelt werden, die dafür aufgewendet werden „die sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Strukturen im Globalen Süden zu verbessern“ (Homepage Lemonaid & ChariTea e.V.). Zum Stand 2018 werden 24 verschiedene Sozialprojekte in den Anbauregionen finanziell gefördert, die verschiedene Arbeitsgebiete wie die Prävention von Kindesmissbrauch oder ökologische Landwirtschaftsschulen

fördern. Die Projekte stehen dabei in keiner weiteren Verbindung zu dem Unternehmen Lemonaid Beverages.

Der Erfahrungsbericht des ASA-Teilnehmers mit Lemonaid setzte sich mit einem Praktikum bei diesem Unternehmen in Hamburg und einem Aufenthalt bei einer Kleinbauernkooperative in Mexiko auseinander, die bei einer Fair-Trade-Zertifizierung für die Limonade unterstützt werden sollte. Der ehemalige Praktikant beschreibt hierzu seine positiven Erfahrungen mit dem Unternehmen und seinem Wissensgewinn hinsichtlich der Bedingungen von Fair-Trade-Zertifizierungsverfahren:

„Neben der Zusammenarbeit mit 20 Kleinbauern in einer benachteiligten ländlichen Region und der Vorbereitung der Fair-Trade-Zertifizierung dieser Bauerngenossenschaft, wird nun die Entwicklung einer lokalen Saftabfüllanlage zur direkten Verarbeitung der Limetten vor Ort in Kooperation mit einem mittelständischen Bio-Lebensmittelhersteller unterstützt. Durch die direkte Partnerschaft zwischen der Kooperative, dem Hersteller und Lemonaid, die Einstellung von zusätzlichem Personal und die Einleitung von Weiterbildungsmaßnahmen wird nicht nur die Wirtschaftsstruktur in der Region gestärkt, sondern auch der Grundstein für eine langfristige Zusammenarbeit gelegt – fernab von Zwischenhändlern und extremen Preisschwankungen. Neben der Fair-Trade-Prämie, die die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der Gemeinde stärkt, wird den Kleinbauern ohne Biosiegel zusätzlich die Möglichkeit geboten, von konventionellen auf ökologischen Anbau umzustellen. Die Auslandsphase von ASApreneurs ermöglichte mir zudem persönliche Treffen mit Saftproduzenten, Bauern, Agrarorganisationen und lokalen NGOs/Sozialprojekten zum direkten Austausch über die Arbeitsbedingungen, den fairen Handel, die politische und soziale Situation vor Ort.“ (ASA-Homepage, z.a. 20.10.2018)

Als Aufgabe von und Mehrwert durch nachhaltig agierende Wirtschaftsunternehmen wie Lemonaid erkannte der ASA-Praktikant das Engagement für Fair-Trade-Produktionsweisen, von denen er nach seinem Praktikum überzeugt ist:

„Die nötige Zeit vor Ort und der Willen, diese Strukturen zu umgehen, ermöglichen es, eine sozial faire Wertschöpfungsstruktur aufzubauen. Diese soll unabhängig von den großen Produzenten funktionieren und von allen Partnern mit Überzeugung umgesetzt werden. Seit der Teilnahme an ASA bedeutet das für mich fairer Handel 2.0. [...] Vor allem das Vertrauen, die Hoffnung und das Engagement für die Zusammenarbeit haben mich tief beeindruckt und die *derzeitige Kritik am Konzept „Fair-Trade“ relativiert.*“ (ebd.)

Die positive und als transformativ empfundene (Bildungs-)Erfahrung des ASA-Teilnehmers ist eingebunden in die beschriebene diskursive Schnittstelle zwischen einem entwicklungspolitischen und ökologisch legitimierten Nachhaltigkeitsparadigma und der Produktions- und Konsumlogik eines Nachhaltigkeitskapitalismus, der durch ein global-

neoliberales sozialpolitisches Programm begleitet wird. Die entwicklungspolitische Geschäftsidee und -praxis von Lemonaid, die sowohl hohe Gewinne und die Schaffung attraktiver Arbeitsplätze im Nord-Westen als auch die Unterstützung ausgewählter, höher bezahlter Produktionskräfte und die Verwendung qualitativ hochwertigerer Rohstoffe im Süden sowie entwicklungspolitische Sozialprojekte in einen Produktionszyklus vereint, ist paradigmatisch für einen ökonomischen Trend im Nord-Westen:

„Öko war gestern, öko-sozial ist heute“, so bezeichnet die Süddeutsche Zeitung eine Entwicklung an der Schnittstelle von Ökologie und Konsum: „Vorgemacht hat es die Bionade in den neunziger Jahren. Die Bio-Brause aus der Rhön hatte erfolgreich auf chemiefreie Inhalte und Retrodesign gesetzt. [...] Inzwischen aber finde ein Wandel statt. Vielen Menschen werde fairer Handel wichtiger.“ (Läscher 2011).

Antonio Gramsci führte den Begriff der Hegemonie für eine Form einer herrschenden Ordnung ein, die vornehmlich nicht durch Zwang, sondern durch Konsens produziert wird (Sternfeld 2009: 61f.). Weniger als der gewaltvolle Zwang ist es der hegemoniale Diskurs, der verhindert, dass subalterne Gruppen sich gesellschaftspolitisch durchsetzen können, durch – und diese Idee zeichnet Gramscis Analyse aus – die Einbindung der Subalterne in eine herrschende Ideologie (ebd. 53f.). In Abgrenzung zur Herrschaft ermöglicht es die kulturelle Hegemonie, dass die Interessen einer bevorteilten Klasse als allgemein gültig für alle Gesellschaftsmitglieder erscheinen und subalterne Klassen diesen zustimmen, trotz ihrer marginalisierten Stellung innerhalb dieser Verhältnisse:

„Die Tatsache der Hegemonie setzt zweifellos voraus, daß den Interessen und Tendenzen der Gruppierungen, über welche die Hegemonie ausgeübt werden soll, Rechnung getragen wird, daß sich ein gewisses Gleichgewicht des Kompromisses herausbildet, daß also die führende Gruppe Opfer korporativ-ökonomischer Art bringt, aber es besteht auch kein Zweifel, daß solche Opfer und ein solcher Kompromiß nicht das Wesentliche betreffen können, denn wenn die Hegemonie politisch-ethisch ist, dann kann sie nicht umhin, auch ökonomisch zu sein, kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt.“ (Gramsci 1991-2002: B7, H13, §18, S.1566-7).

Trotz, oder gerade wegen, ihrer Hervorhebung einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit Produzenten der Rohstoffe, können die Eigentümer des Unternehmens Lemonaid ihre Führungsrolle behaupten und legitimieren. Sie sind es, die die ökonomisch-politische und moralisch-soziale Führung innehaben und entscheiden, wer unter welchen Bedingungen mit ihnen zusammenarbeiten darf und welche Projekte im dazugehörigen gemeinnützigen Verein unterstützt werden. Sie entscheiden also nicht nur

darüber was fair und gerecht ist und was nicht, sondern auch wie die Gewinne aus der Kapitalgewinnung im Norden sozial und ökonomisch verteilt werden. Die Macht dieser neoliberal-individualisierten, globalen operierenden Sozialpolitik liegt in der fehlenden und politisch nicht kontrollierten Rechenschaftspflicht der Verteiler:innen dieser Sozialleistungen, die nur den persönlichen, moralischen Entscheidungen der Eigentümer des Unternehmens Lemonaid unterliegen. In folgendem Auszug aus dem zuvor zitierten Bericht der Süddeutsche Zeitung über die ethische Wirtschaftsstrategie des Eigentümers Paul Bethke zeigt sich diese hegemoniale Machtkonstellation eines neoliberal-kolonialen Nachhaltigkeitskapitalismus, der auf den ersten Blick allen Beteiligten zugutekommt:

„Es hatte so gut ausgesehen. Zumindest aus der Ferne. Dann flog Paul Bethke selbst nach Sri Lanka, um sich ein Bild zu machen. Er fuhr in die Berge, wo auf endlos weiten Feldern der Tee für den Export angepflanzt wird. Bethke ließ sich von hier aus grünen Tee nach Hamburg schicken. Von einer Kooperative, die Arbeitern höhere Löhne zahlt und "Fair-trade"-zertifiziert ist. Aber die Farm enttäuschte Bethke. "Die setzten ihr Geld nicht sinnvoll für die Gemeinschaft ein", sagt er. Weshalb er den Auftrag lieber an eine benachbarte Kooperative vergab. Eine, die ein Altenheim hat, einen Kindergarten und anständige Unterkünfte. "Die Teepflücker haben hier Häuser statt Hühnerställe."“ (Läsker 2011)

Der vordergründige, soziale Leitgedanke des Unternehmers forciert dabei eine Wirtschaftsweise, die den Interessen der Arbeiter:innen im Globalen Süden entspricht, was zu den persönlichen Wirtschaftsinteressen des Unternehmers zunächst in Widerspruch steht. So heißt es weiter im Artikel:

„Der Wechsel kam teuer. Er müsse der zweiten Kooperative deutlich mehr Geld bezahlen, erzählt der 30-Jährige. Was für viele Unternehmer ein guter Grund wäre, anderswo einzukaufen. Nicht so für Bethke.“ (ebd.)

In dieser diskursiven Konstruktion bringen die Unternehmer von Lemonaid also *Opfer korporativ-ökonomischer Art* und scheinen den Konflikt zwischen ökologischer Vereinbarkeit und kapitalistischer Marktökonomie und den Konflikt innerhalb der global-kolonialen Produktionsverhältnisse in einem *gewissen Gleichgewicht des Kompromisses* aufzulösen. Die Funktionsweise eines „selbstimmunisierenden Diskurses“ (Reuter/Karentzos 2012: 21) findet sich deutlich in einer solchen entwicklungspolitischen Nachhaltigkeitsökonomie wieder, in der die Ambivalenz zwischen Entwicklung und Ausbeutung von Mensch und Natur scheinbar aufgehoben wird. Auf diese Weise können sich Unternehmen und entwicklungspolitische Akteur:innen im Nachhaltigkeitsdiskurs als Wohltäter:innen einer globalen Marktwirtschaft positionieren, die in den Interessen von Arbeiter:innen und der Natur im Süden handeln und *gleichzeitig* Kapital im Norden generieren.

Diese nachhaltigkeitsorientierte, entwicklungspolitische Agenda stellt nicht nur die überlegene moralische Führungsstellung dieser Akteur:innen gegenüber klassischen global operierenden Unternehmen im Norden heraus, sondern eine Überlegenheitsposition gegenüber Unternehmensstrukturen in den südlichen Herkunftsländern ihrer Produkte.

Die möglichen Subjektwirkungen dieses Diskurses lassen sich folgend am Fallbeispiel des ASA-Praktikumsberichtes rekonstruieren. Dabei teilt der ehemalige Praktikant die Einsichten über die Produktionsweisen anderer Saftproduzenten in Mexiko, welche nicht Vorstellungen von Nachhaltigkeit entsprechen, die er selbst über sein ASA-Praktikum gelernt habe:

„Im Laufe der ersten Wochen der Auslandsphase wurde mir auch dadurch schnell klar, dass die Grundidee des fairen Handels, *die Philosophie von Lemonaid und die Teilnahme bei ASApreneurs im starken Gegensatz zu dem steht, wie die großen Saftproduzenten in Mexiko arbeiten und funktionieren*: Limettensäfte werden nur während der Haupterntezeit produziert, um *den günstigsten Kaufpreis* zu erzielen. Die Früchte werden *durch das ganze Land transportiert* und teilweise in Regionen verarbeitet, wo kein einziger Limettenbaum steht. *Die Logistik wird oft über die sogenannten Koyoten (Zwischenhändler) organisiert, die die Kleinbauern in ein Abhängigkeitsverhältnis bringen, um ihr Drogengeld über die Agrarwirtschaft zu waschen.*“ (ebd., H.d.V.)

Die Einsichten, die der Praktikant aus seinem 3-monatigen Lernaufenthalt in Mexiko mitgenommen hat, betreffen Bewertungen von und Wissen über den Anderen, in diesem Fall mexikanische Arbeiter:innen und Unternehmer:innen, und die Gegenüberstellung zu einem europäischen Selbst; repräsentiert durch ASApreneurs und Lemonaid.

Der vorgestellte Erfahrungsbericht des ASA-Teilnehmers wurde auf der Homepage des Programms veröffentlicht und ist damit nicht allein als das Zeugnis einer subjektiven Erfahrung zu sehen, sondern als als diskursives Dokument zur Zirkulation einer „idealtypischen“ Subjektiverung von ASA-Teilnehmer:innen. Ein theoretischer Rückbezug dieses Fallbeispiels zum 1978 erschienenen Buch „Orientalism“ von Edward Said zeigt auf, dass die Ansatzpunkte für diese Kritik auch heute noch hochaktuell sind und nicht etwa einer kolonialen Vergangenheit angehören.

Said widmet sich in diesem Werk einer systematischen Analyse europäischer Orientforschung. Im Zentrum seiner Arbeit steht dabei der Zusammenhang zwischen der Produktion von Wissen und Macht. Nach Said ist Wissen dabei im Foucaultschen Sinne von Machtverhältnissen durchdrungen und generiert einen Herrschaftszusammenhang. Er

konstatiert, dass westliches Denken allgemein davon geprägt ist, Definitionen über Gegensätze herzustellen (Said 1978: 41f.). Die Orientalistik erforschte über Jahrhunderte in Form von Reiseberichten, Literatur, Geschichte und Politik den Orient, doch diese Forschung galt keiner objektiven Erfassung des Orients. Vielmehr wurde der Orient zum Gegenbild des Westens. Nach Said ist das westliche Wissen über den Orient ist also kein objektives Wissen, sondern Werkzeug des Imperialismus und Kolonialismus. Orientalismus ist die Annahme, „den Orient insgesamt, wenn nicht als zutiefst minderwertig, so doch als korrekturbedürftig aufzufassen.“ (Said 2009: 54). Said erklärt, dass Weißsein zugleich eine Idee und eine Realität ist. Erst in Abgrenzung zu etwas Anderem, konnte eine Definition darüber entstehen, was Weißsein heißt. Eine bestimmte Art des sozialen Verhaltenskodexes, eine bestimmte Sprache, Werte, Realitäts- und Denkauffassungen, also ein kultureller Stil, wurde in Abgrenzung zu Kulturen konzipiert, die diese Eigenschaften vermeintlich nicht aufwiesen (Said 2009: 227). Der „Anderer“ ist dabei nicht autonom, sondern nur eine notwendige Funktion für das „Unsere“. Stilistisch geprägt sind die Arbeiten der Orientalisten laut Said von einer vermeintlich objektiven Erzählung der Umstände und gleichzeitig durchwachsen vom Urteil und Bewertung des Erzählten. Beschreibungen über den Orient verfolgen einen Holismus, der kollektive Gleichartigkeit erzeugt und subjektive Erlebnisse als Beweis für das Orientale im Allgemeinen sieht (Said 2009: 233).

Die Abgrenzungen zwischen dem Eigenen und dem Anderen im Kontext der entwicklungspolitischen Nachhaltigkeitshegemonie operieren dabei über eine weitaus subtilere kolonial-kapitalistische Logik, da auf national-kulturalistische und ethnologische Zuschreibungen verzichtet und ein globaler ausbeutungskritischer Narrativ suggeriert wird. Diese Diskurslogik ermöglicht dem ASA-Praktikanten eine selektive Ambivalenzauflösung, in dem der Umstand, dass Limetten von mexikanischen Produzenten „durch das ganze Land transportiert und teilweise in Regionen verarbeitet [werden], wo kein einziger Limettenbaum steht“ von ihm als *unnachhaltig* beschrieben wird, was in diesem Diskurs als „wenn nicht zutiefst minderwertig, so doch als korrekturbedürftig“ (Said) konstruiert wird.

Der Umstand, dass das Unternehmen Lemonaid Limonade wirtschaftlich rentabel geografisch über den Atlantik nach Deutschland und Europa importiert, wird vom ASA-Praktikanten dabei nicht in ein Verhältnis gesetzt. Ebenso wenig, wie seine kritisch wertende Haltung gegenüber dem ökonomischen Druck des *günstigsten Kaufpreises*, den Lemonaid mit seinem Fokus auf wohlhabende LOHAS-Konsumenten im Globalen Norden

problemlos umgehen kann. Nicht zuletzt wird mit Verweis auf die Verflechtung zwischen lokaler Bauern- und Drogenökonomie eine weitere moralische Abwertung vorgenommen, ohne die historisch-ökonomischen Implikationen eines globalisierten Betäubungsmittelkapitalismus zu deuten, denen sich finanzstarke nord-westliche Unternehmen wie Lemonaid in ihren Produktionsländern entziehen können. Nachdem sich im Entwicklungsparadigma die „Bürde des weißen Mannes“ im kolonialen Diskurs hin zu der „Bürde des Stärkeren“ innerhalb des liberalen Diskurses der Modernisierung entwickelt hat (vgl. Spivak 2008) scheint der globalisierte Nachhaltigkeitsdiskurs über eine *Bürde des Global Citizen* zu operieren.

3.4 Zwischenfazit – Die Ambivalenz Globalen Lernens als neoliberale Produktivkraft

Das vorangegangene Kapitel behandelte eine diskursanalytische Herleitung Globalen Lernens. Methodisch ging es um die Abbildung einer Makroebene internationaler, gesellschaftlicher und pädagogischer Diskurse die die konkrete empirische Wirklichkeit in der Institution ASA formen und zu denen die institutionelle Praxis umgekehrt beitragen kann. Die Analyse hat erste Anhaltspunkte dafür geliefert, warum sich Globales Lernen auf der diskursiven Ebene auf Ambivalenz bezieht. Dabei habe ich argumentiert, dass Globales Lernen als eine Antwort auf die Kritik an verschiedenen Konzepten internationaler Bildung konstruiert wurde. Anhand von Dokumentanalysen aus der konkreten pädagogischen Praxis im ASA-Programm wurde aufgezeigt, wie diese Diskurse Einfluss auf die konkrete pädagogische Praxis nehmen.

Ein Ergebnis war, dass Einflüsse inter- und transkulturellen Lernens im Globalen Lernen bei ASA deutliche Bezugspunkte zu rassismuskritischer Bildungselementen haben. Ambivalenz zeigte sich in einer Form, die interkulturelles Lernens als die Kritik am interkulturellen Lernen versteht und auf kritische Weiterentwicklungen in Diskursen um Inter- und Transkulturalität rekurriert, die Machtbeziehungen und die Betrachter:innenrolle in den Vordergrund gerückt haben. Dieser Einfluss bildete eine erste Erklärung dafür, warum die Reflexion der Rolle und der Privilegien der zumeist weißen Lernenden aus dem Norden zunehmend an Bedeutung gewonnen haben.

Über die Analyse der historischen Genese der Friedens- und Menschenrechtsbildung wurde aufgezeigt, dass diese sich nicht nur auf den Lerngegenstand Menschenrechte und Frieden bezog, sondern auch auf

entwicklungspolitische Projekte zwischen der *ersten* und der *dritten* Welt. Die historische Ideengeschichte und pädagogischen Übersetzungen von Menschenrechten und internationalem Frieden bezogen sich stets auf eine Hinterfragung nationalstaatlicher Souveränität und legitimierte damit auch entwicklungspolitische Eingriffe im Namen von Menschenrechten und Frieden. Dabei habe ich argumentiert, dass der Einfluss der Menschenrechts- und Friedensbildung im Globalen Lernen von einer spezifischen Ambivalenzstruktur begleitet ist. Einerseits bezeichnet Menschenrechts- und Friedensbildung die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Themen. Lernenden Subjekten sollen dabei etwa die Hintergründe der Menschenrechte sowie der Friedens- und Konfliktforschung, wie z.B. die Geschichte der Allgemeinen Erklärung oder eine Vermittlung des strukturellen Gewaltverständnisses nach Galtung vermittelt werden. In der konkreten diskursiven Praxis im ASA-Programm wird beispielweise darauf hingewiesen, dass Lernende über die Menschenrechte und internationalen Frieden lernen. Die Fallanalyse diskursiver Materialien aus der pädagogischen Praxis zeigte hingegen auf, dass Menschenrechts- und Friedensbildung als Projekt internationaler Entwicklungszusammenarbeit begriffen und diskursiv entlang kolonialer Orthodoxien produziert wird. Die Lernenden im ASA-Programm lernen dabei nicht über die Menschenrechte, sondern werden in entwicklungspolitischen Praktikumsausschreibungen als Akteur:innen angerufen, die Menschenrechte und Frieden in Ländern Globalen Süden umsetzen sollen. Bezogen auf die weitere Feldforschung in der Institution ASA warf dieses Ergebnis die Frage auf, wie Institution und Subjekte mit dieser Ambivalenz umgehen und welche Wirkungen sie auslöst.

Im letzten Teil der historisch-diskursiven Grundlagen Globalen Lernens wurde die Entwicklung der zwei letzten zentralen Felder der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung ausgeleuchtet. Dabei habe ich argumentiert, dass der zeitgenössische entwicklungspolitische Diskurs einer nachhaltigen Entwicklung zentral von den radikalen Ideen der internationalen Umweltbewegungen und modernisierungs- und entwicklungskritischen Ideen beeinflusst war. Diese Bewegungen traten für die Anerkennung der Unvereinbarkeit von kapitalistisch-industriellen Produktions- und Ausbeutungsformen von Mensch und Natur und einer Erhaltung natürlicher Ressourcen ein und übersetzten diese Ideen pädagogisch. Gleichzeitig waren zentrale umweltaktivistische Positionen im internationalen Wissenschafts- und Politikdiskurs vornehmlich von der Sorge um die Erhaltung der Lebensqualität in nord-westlichen Gesellschaften geprägt. Dadurch trugen umweltpolitische Diskursstränge um das Thema

Überbevölkerung und Industrialisierung der Dritten Welt zu einer Problematisierung von so genannten Entwicklungsländern als potenziellen Verursachern von Umweltbedrohungen bei, was wiederum den niedergehenden, modernistischen Entwicklungsdiskurs hinsichtlich der Notwendigkeit und Legitimation neuartiger entwicklungspolitischer Eingriffe speiste.

Die entwicklungskritischen Bewegungen der 1960er und 70er Jahre als auch der internationale, sozialkritische Umweltaktivismus fokussierten auf den *unüberwindbaren* Antagonismus zwischen kapitalistischer Wirtschaftsweise und der Möglichkeit einer nicht-zerstörerischen und kolonial-ausbeuterischen Koexistenz zwischen Menschen und zwischen Mensch und Natur. In der Verschränkung beider Diskurse, konnte diese radikale Kritik im Angesicht einer Fortführung kapitalistischer Wirtschaftsweise diskursiv in einer *neoliberalen, produktiven Ambivalenz* aufgelöst werden. Ökonomische Entwicklung wurde dabei als Lösung des Problemaufrisses des jeweils anderen Diskurses reformuliert und diskursiv als Motor ökologischer Nachhaltigkeit konstruiert. Soziale Gerechtigkeit, Ökologie und Marktwirtschaft wurden in dieser Verschränkung untrennbare Komponenten einer ahistorischen, naturalisierten Oikos-Struktur eines generalisierten Menschheitsnarratives und erneut unter Anleitung nord-westlicher Nationalstaaten, nun begriffen als der Globale Norden.

Über eine Fallanalyse eines öffentlichen ASA-Praktikumsberichtes bei dem deutschen Unternehmen *Lemonaid* wurde diese Diskursverschränkung nachgezeichnet und in ihrer legitimierenden Funktion für eine zeitgenössische, entwicklungspolitische Kolonialität untersucht. Die Rolle der institutionellen Praxis für die Fortführung dieses Diskurses wurde am Beispiel von einem Erfahrungsbericht eines Teilnehmers analysiert, der eine zunächst kritische Haltung zur Nachhaltigkeitsökonomie beschrieb, die nach der ASA-Teilnahme von einer deutlich zustimmenden Haltung abgelöst wurde. Über diese Fallanalyse konnte aufgezeigt werden, welche Rolle Subjekte im Diskurs Globalen Lernens einnehmen können. Sie werden zu Sprecher:innen im Diskurs, indem ihr subjektives Erleben als Ausdruck Globalen Lernens herangezogen werden kann. Zudem werden Subjekte über die institutionelle Praxis angerufen, den übergeordneten entwicklungspolitischen Nachhaltigkeitsdiskurs gesamtgesellschaftlich zu stärken:

Nach ihrem Auslandsaufenthalt engagieren sich die Teilnehmenden als Multiplikator_innen für Globales Lernen in Europa: sie fördern das Verständnis für globale Zusammenhänge und betreiben *Lobbyarbeit für eine nachhaltige Entwicklung*. (ASA-Basis Factsheet, H.d.A.)

Im erste Teil der Analyse dieser Studie wurde damit aufgezeigt auf welche Weise die Entstehung des Konzeptes Globales Lernens in gesamtgesellschaftliche Programme des Regierens von Subjekten eingebunden ist. Weiterhin habe ich argumentiert, dass die Entstehung des Diskurses um Globales Lernen davon gekennzeichnet war, kritische Gegendiskurse aus verschiedenen Feldern internationaler Bildung aufzugreifen und sie im entwicklungspolitischen Nachhaltigkeitsdiskurs zu inkorporieren. Die Fallanalysen aus dem nicht-reaktiven Datenmaterial der konkreten pädagogischen Praxis Globalen Lernens wiesen hingegen eine weitere Ebene der Ambivalenz Globalen Lernens hin. Dabei kamen sowohl Praxen zutage, die die entwicklungspolitische Praxis des ASA-Programms aus einer rassismuskritischen Perspektive kritisierten (Beispiel Lernbroschüre von global e.V.), also auch Praxen, die in unkritischer Weise neokoloniale, entwicklungspolitische Orthodoxien reproduzierten (Beispiel Projektpraktikumsausschreibungen im Bereich Menschenrechte und Frieden). Am dritten Fallbeispiel wurde eine mögliche Integration von Kritik im Sinne einer neoliberalen Produktivität im Nachhaltigkeitsdiskurs nachgezeichnet (Beispiel ASA-Praktikum Lemonaid).

Dies Einsichten bildeten eine vorläufige analytische Linse für die anschließende empirische Feldforschung dieser Studie. Ich betrat das Feld der Institution ASA also mit einem Interesse an den Widersprüchen in der Bildungspraxis, die die diskursanalytische Vorarbeit hervorgebracht hat.

4. Die Feldforschung in der Institution ASA-Programm

4.1 Methodisches Vorgehen

Die empirische Studie meines Projektes umfasst ein interdisziplinäres Vorgehen mithilfe von Werkzeugen der Diskursanalyse und qualitativer, ethnografischer Verfahren. Das dritte Kapitel dieser Arbeit behandelte leitende Stränge im Spezialdiskurs um das Bildungskonzept Globales Lernen. Die Analyse dieser diskursiven Strukturen dient als Zugang zum Verständnis, in welchem diskursivem Feld die konkrete, institutionelle Praxis Globalen Lernens im ASA-Programm eingebettet ist. Im Februar 2018 führte ich die erste von insgesamt vier teilnehmenden Beobachtungen bei Seminaren für ASA-Ehrenamtliche durch. Ehemalige, die sich als Tutor:innen oder in Gremien engagieren, wurden zum Zeitpunkt der Forschung üblicherweise zweimal im Jahr zu diesem Format eingeladen, um

über aktuelle Entwicklungen bei ASA zu diskutieren und sich untereinander austauschen. Ich selbst habe in der Funktion einer Ehrenamtlichen an diesen Wochenendveranstaltungen teilgenommen, jedoch alle Teilnehmenden über meine Doppelfunktion als Forscherin informiert sowie darüber, dass ich Beobachtungsprotokolle über das Wochenende anfertige. Neben der Anfertigung von Feldnotizen war meine Vorgehensweise, mich etwa alle 2-3 Stunden zurückzuziehen und möglichst detaillierte Audio-Protokolle meiner Eindrücke aufzunehmen. Dieser Feldzugang ermöglichte bereits vielen Einsichtigen über die Struktur der Bildungspraxis und aktuelle Diskurse innerhalb der Institution, wie z.B. Diskussionen über die steigende Einschränkung des Mitspracherechtes bei den offiziellen Lerninhalten durch die geldgebenden Institutionen hinter dem ASA-Programm. Weiterhin dienten diese Feldaufenthalte der Kontaktaufnahme zu institutionellen Akteur:innen und ehemaligen Teilnehmenden des Programms und bildete die Grundlage der weiteren Forschungsarbeit in Form von Expert:inneninterviews und narrativ-episodischen Interviews. Über Expert:inneninterviews mit zentralen Akteur:innen verschiedener Institutionen die programmverantwortlich sind oder anderweitig Einfluss auf das Programm nehmen, erhoffte ich Einsichten über die Übersetzung diskursiver Elemente in konkrete, institutionelle Strategien zu erhalten. In narrativen, episodischen Interviews mit Teilnehmenden und Lehrenden des Programms sollte es anschließend um die Analyse der (inter)subjektive Ebene der Bildungspraxis und ihrer Wechselwirkung mit ideologischen Strategien gehen.

Expert:inneninterviews

Die Erhebung von Expertinneninterviews hatten im Anschluss an die ersten teilnehmenden Beobachtungen das Ziel die institutionellen Rationalitäten im und um das ASA-Programm offenzulegen und die Einflussnahme unterschiedlicher institutioneller Strategien aufeinander zu erschließen. Da die Akteur:innen bei dieser Form der Erhebung klar in ihrer institutionellen Position für das Gespräch angefragt wurden, stellen ihre Schilderungen und Aussagensysteme Diskursfragmente aus Sprecher:innenpositionen dar. In den folgend herangezogenen Interviewausschnitten sind diese Forschungspartner:innen daher auch namentlich genannt und nicht anonymisiert. Allerdings werden ihre Aussagen nicht als subjektive, persönliche Äußerungen betrachtet und analysiert, sondern als Repräsentationen ihrer diskursiven Rolle. Diese Einordnung entspricht dem Vorschlag

Reiner Kellers, Sprecher:innenpositionen als mit Rollensets verknüpfte, institutionell-diskursiv strukturierte Orte für legitime Aussagenproduktion innerhalb eines Diskurses anzusehen (Keller 2004: 76).

Das erste Expertinneninterview mit der Leiterin des ASA-Programms lieferte Aufschluss darüber, mit welchen Praktiken, Ressourcen und Dynamiken sich der Diskurs um Globales Lernen und Rassismus- und Privilegienkritik anhand der Institution ASA-Programm (re-)produziert hat und welche Akteur:innen mit welchen Ressourcen, Interessen und Strategien Sprecher:innenpositionen in der Vergangenheit und Gegenwart eingenommen haben, also Deutungshoheit haben oder einfordern (vgl. ebd.).

Die Operationalisierung der Fragestellungen erfolgte über fünf Themenblöcke, die verschiedene Dimensionen der institutionellen Rationalität des Programms abdecken sollten. Im ersten Block ging es um Fragen rund um die 60-jährige Geschichte der Institution ASA-Programm. Dieser Teil lieferte einen Überblick über die Genese des Bildungskonzeptes Globales Lernen aus einer konkreten bildungsinstitutionellen Praxis heraus und gab Einblicke in die diskursiven Verschiebungen der deutschen Entwicklungspolitik und entwicklungspolitischen Bildung aus der Perspektive der Institution. Der folgende Block betraf Fragen nach zentralen Leitdokumenten und die politisch-institutionelle Steuerung des Programms. Ziel dieses Teils war es, Aufschlüsse über politische und hierarchische Abhängigkeiten und machtvollen Stakeholder zu erhalten, die hinter der bildungspolitischen Praxis der Institution stehen. Anschließend ging es im dritten Block um die konkrete Ausformung Globalen Lernens bei ASA, also der Genese und Transformation von Themenschwerpunkten aus der Sicht der Leitung. Dieser Block fokussierte die Paradigmen(-wechsel) in der entwicklungspolitischen Bildung und die Reaktionen der Institution auf diese. Im vierten Block ging es um den so genannten Lernzyklus II des Programms, also um die partizipativen Strukturen und die Peer-to-Peer-Lernformate und die pädagogischen Qualifikationsziele des Programms. Dieser Teil betraf die programmspezifische Praxis einer so genannten ‚lernenden Institution‘, also der Einbindung von Personen und Gruppen in die institutionelle Praxis, die nicht formeller Teil der Institution sind und als Impulsgeber:innen für die dynamische Anpassung der Lerninhalte an aktuelle Diskurse verstanden werden. In diesem Teil des Interviews ging es insbesondere darum, aus dem Gespräch heraus weitere relevante institutionelle Akteur:innen zu identifizieren, die Einfluss auf das Programm haben oder geltend machen wollen. Der fünfte Block behandelte schließlich die Zukunftsperspektive der Leitung auf das Programm und die Praxis entwicklungspolitischer Bildung. Dieser Teil sollte

Aufschluss über Visionen und offizielle entwicklungspolitische Strategien geben, die mit der institutionellen Praxis verbunden sind.

Ein übergeordnetes Ziel der Themenblöcke war es, Aufschluss über möglichst verschiedene Aspekte der institutionellen Logik zu erhalten und die Gründe für die diversitätsorientierte Organisationsentwicklung zu erfahren, die in den letzten Jahren unter Einfluss antirassistischer Kritik zunehmend eine Rolle zu spielen schien. Das dreistündige Interview lieferte genaue Beschreibungen der historischen Entwicklung und der strukturellen Transformationen des ASA-Programms sowie Einschätzungen zu der Kritik am Programm und der Gründe für die Schwierigkeiten und Herausforderungen die aus institutioneller Sicht daraus resultieren. Das Gespräch lieferte zudem Aufschluss über weitere institutionelle Akteur:innen, die in unterschiedlichen Rollen wichtig für die institutionelle Praxis sind oder Einfluss auf diese haben. Diese Information bildete die Grundlage für drei weitere Expert:inneninterviews mit einem Vorstandsmitglied des Vereins ASA-FF (Freund und Förderer), des bildungspolitischen Vereins global e.V. und mit der Gruppe Impulsos del Sur des Vereins Meine Welt e.V.

Der ASA-FF ist ein Verein für ehemalige ASAt:innen, der über Spenden und Projektgelder finanziert ist und institutionell unabhängig vom ASA-Programm ist. Die leitenden Mitglieder haben ASA vor etwa 10 Jahren durchlaufen, als der Fokus auf Rassismuskritik im Programm noch nicht so ausgeprägt war. Die Leitung des ASA FF steht den aktuellen Entwicklungen mit Fokus auf kritisches Weißsein und Rassismuskritik am Programm kritisch gegenüber und möchte Einfluss darauf nehmen, das ASA-Programm wieder zurück auf andere Themenschwerpunkte zu bringen. Mich interessierte, wie die Organisationsentwicklung von ASA (lernende, rassismuskritische Institution einerseits und der Rassismusfokus in der Praxis der Vorbereitungsseminare andererseits) von dem Verein bewertet, kritisiert und erklärt wird und welche Strategien der Einflussnahme auf die Institution ASA vorgenommen werden.

global e.V. ist ein Berliner Verein für machtkritische Bildungsarbeit und Beratung, der seit 2006 in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig ist. Laut eigener Positionierung auf dem Homepageauftritt des Vereins ist das Ziel der Bildungsarbeit, Menschen für globale und innergesellschaftliche Machtverhältnisse zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, zu deren Abbau beizutragen. Das Wirkungsfeld des Vereins deckt sich damit mit den kritischen Bildungsschwerpunkten im ASA-Programm:

„Ein elementarer Bestandteil unserer Seminare und Bildungsveranstaltungen sind Nord-Süd-Beziehungen, die in unseren Augen bis heute vor allem von ihrer

kolonialen Geschichte und den darauf basierenden asymmetrischen und rassistischen Machtbeziehungen geprägt sind. Ausgangspunkt unserer Arbeit ist somit eine postkoloniale und machtkritische Perspektive auf globale, innergesellschaftliche und zwischenmenschliche Verhältnisse. Wir gehen davon aus, dass globale und lokale Ungleichheit nur dann geändert werden kann, wenn wir dominantes und als selbstverständlich gehandeltes Wissen und Handeln selbstkritisch hinterfragen und globale Strukturen grundlegend transformieren. Dazu gehört es auch kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen nicht nur „fairen Handel“ entgegenzusetzen, sondern die gewalttätige ökonomische, soziale und politische Formung von Menschen und Gesellschaft zu hinterfragen. Es geht uns darum, zur Kritik der eigenen Position in Deutschland und im globalen Kontext anzuregen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zu letzterem zählt für uns u. a., Menschen zu politischem Engagement zu motivieren und konkret in der eigenen Arbeit Strukturen umzugestalten.“ (Homepage global e.V. / www.global.org)

Der Verein hat in den letzten 10 Jahren mehrere (Lehr-)Publikationen veröffentlicht, die die eigene Vision und Kritik an entwicklungspolitischer Bildung und Praxis spiegeln. Diese Broschüren wurden von Teamerinnen der ASA-Vorbereitungsseminare oft benutzt, um Stunden zu gestalten und die neuen Teilnehmenden über die Machtstrukturen in der Entwicklungszusammenarbeit im allgemein und als Teil ihrer ASA-Teilnahme im Besonderen aufzuklären. Der Verein steht in keiner formalen Verbindung zu ASA, allerdings wurde die Erstellung dieser Bildungsmaterialien ebenfalls vom ASA-Träger Engagement Global im Auftrag des BMZ gefördert. Weitere Gelder für die Erstellung dieser Broschüren kamen aus Mitteln der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit des Landes Berlin sowie aus Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienstes durch Brot für die Welt - Evangelischer Entwicklungsdienst.

Das vierte Expert:inneninterview führte ich mit einem Gründungsmitglied der Gruppe Impulsos del Sur. Diese Gruppe ist mittlerweile in der Struktur des Vereins Meine Welt e.V. integriert und bietet für verschiedene Organisationen Konzepte für die Bildungsarbeit in Bezug auf Globales Lernen, Machtstrukturen und Empowerment an. Der Verein legt dabei einen Fokus auf Südperspektiven und eine postkoloniale und rassismuskritische Gestaltung der entwicklungspolitischen Praxis. Impulsos del Sur entstand allerdings als eine Arbeitsgruppe von ASA-Teilnehmenden mit Süd-Hintergrund und einige Mitglieder haben bei ASA auch geteamt oder Seminarleitungen übernommen. Die Gruppe hat sich damit beschäftigt, wie die Erfahrungen und Perspektiven aus dem Globalen Süden besser in der ASA-Pädagogik repräsentiert werden könnte und wie das Thema Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit bei ASA verankert werden soll. Im Rahmen dieser Studie führte ich ein dazu ein Interview mit Fabrice Banon, der ein Vorstandsmitglied des Vereins war und selbst ASA durchlaufen hat. Der Grund für dieses

Experteninterview betraf mein Interesse an der Beziehung zwischen Impulsos del Sur und ihren Mitgliedern und der ASA-Geschäftsstelle.

Die Expert:inneninterviews mit diesen drei externen institutionellen Akteur:innen geben Einblicke in die diskursiven Aneignungsweisen und die verschiedenen Mittel, mit denen sich institutionelle Akteur:innen Deutungshoheit verleihen möchten. In diesem Teil der Feldforschung geht es darum, wie die Institution ASA sich Steuerungsfähigkeit zu verleihen versucht. Laut Smith verläuft diese Funktionsweise Institutionen über ein paradoxes Verhältnis zu der realen Erfahrung von Subjekten, die sie einerseits zu steuern versucht und denen sie andererseits in einem Verhältnis der Rechenschaftspflicht gegenübersteht:

„Ideological organization creates a disjuncture between the world as it is known within the relations of ruling and the lived and experienced actualities its textual realities represent as "what actually happened/what is." The categories set by formal organization are enforced. When they do not correspond to how the actuality they address is put together, organizational hierarchy and systems of enforcing accountability inhibit the development of alternative terminologies and schemata. The enforced terms and procedures describe environment and object in terms relevant to organizational policies and objectives. The institutional process itself can be seen as a dialectic between what members do intending the categories and concepts of institutional ideology and the analytic and descriptive practices of those categories and concepts deployed in accomplishing the observability of what is done, has happened, is going on, and so forth. Thus local practices in their historical particularity and irreversibility are made accountable in terms of categories and concepts expressing the function of the institution.” (Smith 1987: 161).

Die Institution hat dabei keinen Zugang zur partikularen Lebenswelt der ihr zugewiesenen Subjekte. Versuche der Einflussnahme und Anpassung auf diese verlaufen daher in Referenz zu anderen institutionellen Rationalitäten. Im Kern eines ethnografischen Zugangs zu den institutionellen Machtwirkungen und Funktionsweisen der Institution ASA-Programm stehen demnach die partikularen, lokalen Praxen und Erfahrungswelten von Subjekten. Basierend auf den Erkenntnissen der institutionellen Ausformung verschiedener Strategien zur Anrufung von Subjekten, also Lernenden im ASA-Programm, geht es im nächsten Schritt der Forschung um die Frage nach der tatsächlichen Produktion der Lernerfahrung von Subjekten und einer Untersuchung, wie diese Welt durch den institutionellen Prozess organisiert ist und diesen aufrechterhält.

Narrativ-episodische Interviews

Subjekte können formal im institutionellen Kontext des ASA-Programms unterschiedliche Positionen zugewiesen bekommen und einnehmen. Der so genannte Lernzyklus I in der Programmstruktur bedeutet zunächst die Teilnahme am Stipendienprogramm, das von ASA ausgeschrieben wird. Eine Teilnahme am Programm beinhaltet zwei mehrtägige Vorbereitungsseminare in Deutschland gefolgt von einem drei- bis sechsmonatigem Projektpraktikum in einem Land des Globalen Südens und einem abschließenden mehrtägigem Reflektionsseminar. Der so genannte Lernzyklus II des Programms umfasst die Partizipation am ASA-Programm als Alumni nach dem eigenen Durchlauf am Programm. Da die Struktur einen Peer-to-peer-Ansatz verfolgt, werden die Vorbereitungs- und Nachbereitungsworkshops von ehemaligen Teilnehmenden mitorganisiert und durchgeführt, die in der Funktion von Tutorinnen und Seminarleitungen die Lerninhalte setzen. Weiterhin können sich Alumni bei der Auswahl von neuen Teilnehmenden für den jeweils neuen Zyklus, sowie der Auswahl von neuen Projektpartnern engagieren. Ein besonders wichtiges weiteres Element des Alumni-Engagements ist die programmpolitische Gremienarbeit. Durch den Graswurzelursprung des Programms in studentischer Selbstorganisation, ist die Zusammenarbeit von ASA-Alumnis mit der Geschäftsstelle des Programms auf verschiedenen institutionellen Ebenen festgehalten. In den Gremien Programmkommission und Programmbeirat können Alumnis, die zuvor auf einer jährlichen Gesamtversammlung in ein Mandat gewählt wurden, Einfluss auf die Programmpolitik nehmen. Dieses Zusammenwirken zivilgesellschaftlicher Akteur:innen und (Bildungs-)Subjekten des ASA-Programms mit den institutionellen Akteur:innen der Geschäftsstelle und des Trägers Engagement Global gGmbH ist von besonderem Interesse für die Studie, da in diesen Aktivitäten Subjekte Teil der Institution werden, jedoch potenziell in der Funktion eines Kontrollorgans auf diese Einfluss zu nehmen versuchen. Gleichzeitig sind diese Subjekte potenziell Strategien der Einvernahme durch die institutionelle Rationalität ausgesetzt. Subjekte können in ihrer „ASA-Biographie“ also zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Erfahrungen mit der Institution machen und selbst unterschiedliche Diskurspositionen einnehmen. Über episodische Interviews mit ASA-Alumnis können diese Wandlungsprozesse in der Beziehung zwischen Subjekt und Institution empirisch fassbar gemacht werden.

Das episodische Interview nach Uwe Flick (2011) stellt eine Kombination aus den zwei Methoden offene Befragung und Erzählung bei der Erforschung von subjektivem Wissen dar. Die Wahl dieser Methode basiert dabei nach Flick auf einem Forschungsinteresse an semantisch-begrifflichen Wissen und an episodisch-narrativem Wissen. Ersteres bezieht sich auf Begriffe und ihre Beziehungen untereinander und letzteres auf Wissen aus Erinnerungen an erlebte Situationen. Semantisches Wissen ist dabei über gezielte Fragen zu subjektiven Vorstellungen von Begriffen, in vorliegendem Fall zum Beispiel Globales Lernen, erfassbar und episodisches Wissen über Erzählanstöße, die erlebte wichtige Situationen in der Lebenswelt der Gesprächspartner offenlegen können.

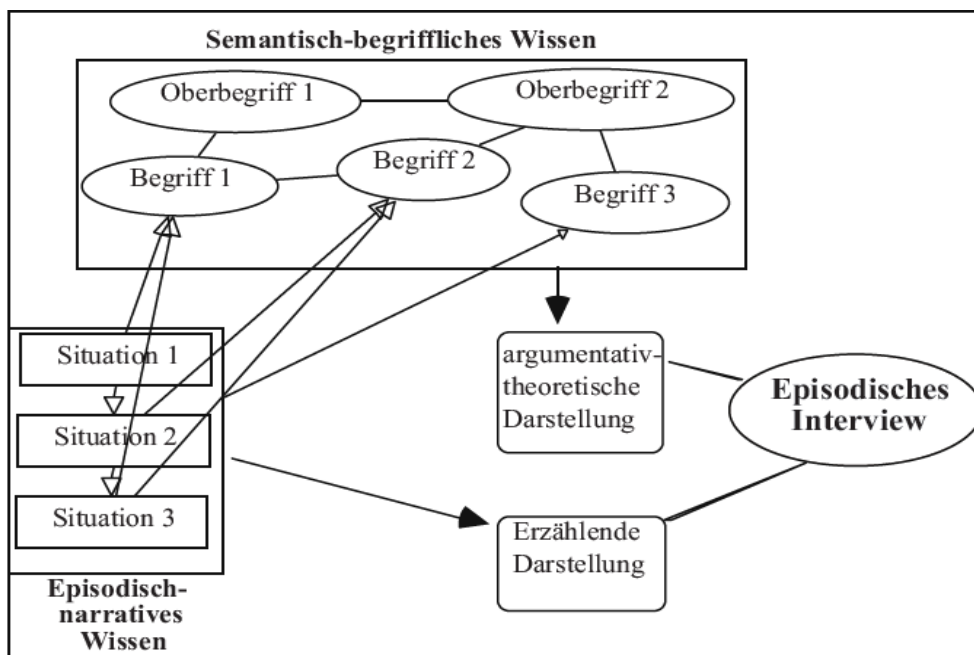


Abbildung 3 Quelle: Flick 2011: S. 274

Die Herleitung subjektiver Vorstellungen von Begriffen und ihrer Beziehungen untereinander ermöglicht den Zugang zur diskursiven, subjektiven Wirklichkeit und bildet damit Positionen im Subjektivierungsprozess ab. Von besonderem Interesse ist dabei allerdings die Verknüpfung dieses diskursiven Wissens mit der unmittelbaren und spezifischen Erlebniswelt der Gesprächspartner:innen in spezifischen Momenten. Diese Methode der Gesprächsführung ermöglicht einen Zugang zu möglichen Wandlungsprozessen diskursiver Subjektpositionen in der Wechselwirkung mit der Beziehung zu institutionellen Prozessen und Strategien im ASA-Programm. Nach Smith ermöglichen diese subjektiven Erfahrungswelten ein Verständnis davon, wie ideologische Machtwirkungen in einem bestimmten institutionellen Kontext funktionieren:

“I have proposed a “generous” notion of work enabling us to engage with the ways in which people are actually involved in the production of their everyday world, examined with respect to how that world is organized by and sustains the institutional process. It is these that ideology analyzes, interprets, and hence renders accountable within the institutional context.” (Smith 1987: 163).

In Laufe der Feldstudie habe ich dazu zwischen Februar und September 2018 insgesamt 14 Gespräche mit ehemaligen Teilnehmenden des ASA-Programms geführt. Die Auswahl der Gesprächspartnerinnen verlief zunächst über erste persönliche Kontakte und das Schneeballsystem. Nach Abschluss der ersten Gespräche wählte ich folgende Gesprächspartnerinnen dann nach dem Potenzial möglicher Kontrastierungen aus (siehe Tabelle Anhang 1). Bei diesen ging es darum, mit Personen zu sprechen, die unterschiedliche Hintergründe in ihrer Erfahrung mit ASA haben. So führte ich drei Gespräche mit Personen, die ausschließlich Teilnehmende des Lernzyklus I waren und sich (noch) nicht weiter bei ASA engagierten. Die weiteren 11 Gesprächspartnerinnen waren selbst zu unterschiedlichen Zeitpunkten Zwischen 2007 und 2017 selbst Teilnehmende des Programms und haben sich anschließend als Tutorinnen oder in der Programmpolitik engagiert. Dabei habe ich sowohl mit Personen gesprochen, bei denen ich bereits aus den Vorgesprächen wusste, dass sie sich von der Institution ASA abgewendet haben und die institutionelle Praxis kritisch sehen, als auch mit Personen die aktiv im institutionellen Geschehen sind.

Jedes Gespräch dauerte zwischen 2 und 3 Stunden und umfasste fragengestützte, sowie autobiografisch-narrative Teile in vier inhaltlichen Blöcken. Zu Beginn jedes Interviews wurden die Gesprächspartner:innen zunächst mit dem Prinzip vertraut gemacht (Nachfragen zu bestimmten Begriffen und Themen und Bitte um offene Schilderung von Situationen). Der erste Block beinhaltete die eigene Teilnahme an ASA, die Gründe dafür sowie die Erinnerungen und Erfahrungen der Workshops und des Auslandspraktikums, einschließlich der Erfahrungen mit Irritationen, Konflikten oder persönlichem Gewinn. Der zweite Teil beinhaltete in einigen Fällen die Reflexion über die Gründe, aus denen sich die Person entschied, als Tutor:in oder anderweitig im Programm aktiv zu werden und über den Prozess des Lehrens, der Zugehörigkeit zur ASA-Institution und Versuche, die Institution zu transformieren. In zwei weiteren Blöcken ging es um die Themen Rassismus und Kolonialität in der Entwicklungszusammenarbeit sowie um das Verständnis der Gesprächspartnerinnen für verschiedene Aspekte Globalen Lernens. Jeder Block begann zunächst mit einem Erzählanstoß zu diesem Thema, der zunächst subjektiv relevantes semantisch-begriffliches Wissen offenlegte. Ansetzend an diese Impulse folgten

Anschlussfragen an die verwendeten Begriffe zur weiteren Erfassung der semantischen Teile des Wissens und immer wieder die Nachfrage nach Lebenssituationen oder auch Ketten von Situationen, die damit in Verbindung stehen. Jeder Block umfasste semantische und episodische Nachfragen im Zusammenhang mit (1) dem Thema (ASA-Teilnahme/ ASA-Engagement/ Globales Lernen/ Rassismus- und Entwicklungszusammenarbeit), (2) der Bedeutung des Themas für den Alltag der Gesprächspartnerinnen (Einfluss von ASA und Erfahrung mit Institution, veränderte Einstellungen und Positionen im Laufe der Zeit als Teilnehmende und als Lehrer:in des Programms), (3) eine Fokussierung auf zentrale Teile des untersuchten Themas (Bedeutung der Entwicklungskritik in der Entwicklungspolitischen Bildung sowie Konflikte, Widersprüche, und Strategien im Umgang mit der Institution ASA sowie subjektive Ambivalenzerfahrungen, Vorstellungen von Inhalten und Zielen Globalen Lernens und Einordnung von Machtverhältnissen und (4) allgemeinere Themen, die sich auf den Gegenstand beziehen (Meinungen und Einstellungen zu Programmrichtlinien und -praktiken, persönliche Einschätzung von Veränderungen und Zukunft der entwicklungspolitischen Bildung im ASA-Programm.).

4.2 Kodierprozess und Materialanalyse

Die Kodierung des Datenmaterials erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch und in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory. Dieser Zugang zeichnet sich dadurch aus, in der erstmaligen Auseinandersetzung mit dem Material kein deduktives Set von Kategorien für die Inhaltsanalyse des Materials zu entwickeln, welches anhand des empirischen Materials bestätigt oder zu verworfen werden soll. Diese Vorgehensweise der Materialanalyse korrespondiert mit den dieser Studie zugrundeliegenden, methodologischen Ansprüchen einer ethnografisch orientierten Institutionsanalyse, die ihre Annahmen aus der geteilten Lebenswelt der beteiligten Akteuer:innen rekonstruieren will.

Themenfindung, Auswahl und Sammlung der Daten

Die möglichen Arbeitsschritte für den Kodierprozess einer induktiv angeleiteten Analyse fasst Franz Breuer nach Strauss/ Corbin in sechs Hauptschritten zusammen, denen ich bei der Inhaltsanalyse des empirischen Korpus gefolgt habe:

(1) „Orientierung auf eine interessierende Themenstellung, auf eine (im Fortgang noch zu fokussierende und zu spezifizierende Forschungsfrage“ (Breuer et al 2009: 76)

Im Zentrum des empirischen Forschungsinteresses dieser Studie stehen die Transformation in der entwicklungspolitischen Bildungspraxis Globales Lernen in der Institution ASA-Programm. Eine leitende Forschungsfrage ist, welche Transformationen in der Institution zu beobachten sind und warum diese entstehen. Eine weitere Frage ist, welche Strategien und Vorstellungen der Transformation die verschiedenen Akteur:innen in der Institution verfolgen und welche Konflikte in diesen Prozessen auftreten.

Im nächsten Schritt geht es um das (2) „Aufsuchen und/ oder Herstellen themenbezüglich potentiell interessanter Feld-Phänomene (Personen, Ereignisse, Interaktionen etc.): Sammlung von Daten und deren Aufarbeitung (Aufnehmen, Dokumentation, Transkription zu einem „Daten-Text““ (ebd.)

Dazu habe ich im Rahmen der Feldforschung über die Institution ASA vier Expertinnen-Interviews mit institutionellen Akteur:innen, die aus verschiedenen Positionierungen Einfluss auf das Programm nehmen (wollen), sowie 14 teilstrukturierte, episodische Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden des ASA-Programms aufgenommen. Die Varianz in der Auswahl der Gesprächspartnerinnen galt ebenfalls einer möglichst genauen Abbildung der diversen Subjektpositionen, die im Raum des ASA-Programms zu beobachten sind. So waren zwei der Expert:innen Alumni und Tutorinnen im ASA-Programm, bevor sie später in den Vereinen ASA-FF e.V. und Eine Welt e.V. tätig wurden. Diese beiden Expert:inneninterviews haben einen hybriden Charakter zwischen institutioneller Positionierung und Rückbezügen auf die persönliche, subjektive Erfahrungen im ASA-Programm. Eine weitere Unterscheidung betrifft die Art der Bildungserfahrung im Programm sowie die Zeiträume der Teilnahme. Vier Gesprächspartner:innen waren ausschließlich Teilnehmende des Lernzyklus I, haben also am Programm als Lernende teilgenommen, ohne im Anschluss als Tutorinnen für folgende Kohorten in die Position der Lehrenden einzutreten. Die übrigen zehn Gesprächspartner:innen waren sowohl ehemalige Teilnehmende als auch später Tutor:innen für die Vorbereitungsworkshops folgender Jahrgänge oder in der Gremienarbeit innerhalb der Institution ASA involviert. Diese Varianz sollte dazu beitragen die Wirkung der Partizipationsstrukturen in der Institution zu verstehen, indem die Positionen der Lernenden des Lernzyklus I denen gegenübergestellt werden, die als Lehrende die Partizipationsstrukturen der Institution in Anspruch genommen haben.

Alle Gesprächspartner:innen haben zwischen 2010 und 2017 am Programm teilgenommen und repräsentieren damit den aktuellsten institutionellen Diskurs zum Zeitpunkt der Forschung bzw. eine Teilhabe an neuerlichen Veränderungen in der Institution. Eine letzte Unterscheidung betrifft die soziale Positionierung der Gesprächspartner:innen. Neben einer Varianz zwischen als männlich und weiblich positionierten Teilnehmenden, sowie verschiedenen Selbstpositionierungen zum eigenen Klassenhintergrund spielte bei der Auswahl insbesondere die Selbstpositionierung als Person mit Migrationshintergrund oder als POC (Person of Color) eine Rolle. Dabei hatten zwei der Gesprächspartner:innen laut eigener Zuordnung einen Migrationshintergrund und bezeichneten sich selbst als POC, zwei Gesprächspartner:innen bezeichneten sich als Black²⁵ und südsozialisiert und eine Gesprächspartnerin bezeichnete sich als *weiß*²⁶ mit Migrationshintergrund. Die beiden südsozialisierten Gesprächspartner:innen, von denen einer auch der Experte des Vereins Meine Welt e.V. ist, sind beide über ein Auslandsstudium nach Deutschland gekommen und haben dann an ASA als s.g. Nordteilnehmende am Programm teilgenommen.

Die Auswahl der Gesprächspartner:innen basierte auf einigen Annahmen, die aus der theoretisch-diskursanalytischen Vorarbeit am Projekt resultierten, sowie auf den Beobachtungen der Feldforschungen in Form teilnehmender Beobachtungen, die den Interviews vorausgingen. Das Ziel war es mithilfe des empirischen Materials die Strategien der Institution im Umgang mit Rassismuskritik und Forderungen zur Diversifizierung des Programms zu verstehen sowie der Rolle der lernenden und lehrenden Subjekte hinsichtlich dieser Strategien. Basierend auf Einsichten aus den teilnehmenden Beobachtungen an ASA-Veranstaltungen waren die zentrale Annahmen, dass die Leitung des ASA-Programms in einem Verhältnis gegenseitiger Einflussnahme mit anderen institutionellen Akteuer:innen ist, sowie mit den Teilnehmenden im Programm, wobei die Partizipation ehrenamtlich engagierter ASA-Alumni eine besondere Rolle spielt.

Das Forschungsinteresse des empirischen Teils dieser Studie ist ethnografisch und induktiv: Ausgehend von der Annahme, dass die beschriebene Varianz der ausgewählten Positionierungen *eine Rolle spielt* wurden der empirische Korpus erstellt. Das Ziel der Analyse ist es, das Material ‚sprechen zu lassen‘ und zu (re-)konstruieren, welche Rolle die

²⁵ Die Schreibweise mit großem B hebt hervor, dass diese Selbstbezeichnung der Gesprächspartner:in eine sozial-konstruierte Kategorie und eine widerständige Position bezeichnet.

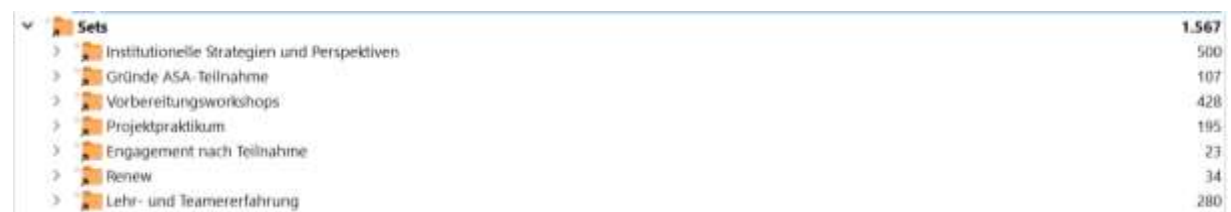
²⁶ Die kursive Hervorhebung bezeichnet die Selbstbeschreibung der Gesprächspartnerin als Inhaberin sozial-konstruierter Privilegien.

Perspektiven der ausgewählten Subjekt-(Positionen) für die Beantwortung der Forschungsfrage spielen können.

Erste Materialsichtungen und Offenes Kodieren

Im nächsten Schritt der Datenanalyse geht es um das (3) „Selegieren und Segmentieren des Daten-Textes: Welche Teile und Aspekte sind (nach derzeitigem Forscherverständnis, Prä/Konzept) interessant bzw. relevant? Wie können angemessene Sinn- bzw. Analyse-Teileinheiten gebildet werden? [...] Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, einen Text in mehreren Kodierdurchgängen auf unterschiedliche Weise (in verschiedenen Auflösungsgeraden) zu segmentieren und zu analysieren.“ (Breuer et al 2009: 76).

Die Analyse des Materials erfolgte auf allen Analyseebenen mithilfe der qualitativen Datenverarbeitungssoftware MAXQDA. Die Funktionen des Programms ermöglichen dabei qualitatives Datenmaterial auf verschiedene Weise zu selegieren und gewählte Selektionen im Fortgang miteinander zu verbinden. Eine erste Segmentierung des Gesamttextes erfolgte zunächst über die Funktion von *Sets*. Dabei ging es um eine Aufteilung des Datentextes in *Erfahrungssegmente*. Zum einen erfolgte eine Abspaltung der Expert:inneninterviews in ein Segment. Auf der Ebene des narrativen Interviewmaterials erfolgte eine Segmentierung in die verschiedenen Episoden, die in den Interviews mit allen Gesprächspartner:innen thematisiert wurden. Diese betrafen ihre Lebenssituation vor der Teilnahme an ASA, die Erfahrungen während der Vorbereitungsworkshops, das jeweilige Projektpraktikum und ggf. bei einem Teil der Gesprächspartnerinnen das Engagement nach der Teilnahme und ihre Erfahrungen im Ehrenamt und als Tutor:innen im ASA-Programm. Diese erste vorläufige Sortierung sollte dabei helfen, erste Einblicke in die relevanten Aspekte der jeweiligen Erfahrungshorizonte zu erhalten. Welche Erfahrungen der verschiedenen Gesprächspartnerinnen wiederholten sich beispielsweise im Projektpraktikum und hatte das bestimmte Folgen?



Set	Count
Sets	1.567
Institutionelle Strategien und Perspektiven	500
Gründe ASA-Teilnahme	107
Vorbereitungsworkshops	428
Projektpraktikum	195
Engagement nach Teilnahme	23
Renew	34
Lehr- und Teamererfahrung	280

Abbildung 4

Eine weitere erste Strukturierung des Materials erfolgte über *Themensegmente* basierend auf dem Präkonzept der Ambivalenz, die aus dem vorangegangenen diskursanalytischen Teil der Studie hervorgegangen war. Hierbei erfolgte eine Aufteilung des Datentextes in die verschiedenen Dimensionen, die in der Bildungspraxis des ASA-Programms eine Rolle spielen.

Code	Anzahl
Codesystem	1.635
Ambivalente ASA-Ethik	233
Ambivalente Bildungsziele	352
Ambivalente Didaktik	213
Ambivalente Praxis	287
Ambivalente Transformation	537
Ungehörte Akteur:innen	17
Sets	1.567

Abbildung 5

In einem weiteren Kodierdurchgang folgte dann eine erste Integration der Erfahrungssegmente und der Themensegmente, indem den Erfahrungssegmenten Farben zugeordnet wurden, die bei einer ersten offenen Kodierung des Materials angewendet wurden [z.B. Schwarz für institutionelle Perspektiven, Gelb für die Erfahrungsepisode Vorbereitungsworkshops, Orange für die Episode Praktikum und Violett für die Episode Lehrerfahrung/ Tutor:in Tätigkeit].

Code	Anzahl
Ambivalente Bildungsziele	352
Ambivalente Didaktik	213
Ambivalente Praxis	287
Wrangling Rights, Menschenrechte und EZ	3
Experten ohne Expertise	4
SDGs als unkritischer neoliberaler EZ Diskurs 2.0	15
weil es zum guten Ton gehört. Scheinkritik am Praktikum	7
schlechtes Praktikum, schöne Erfahrung	101
Rassismus als Praxis	28
ASA, Projektpartner und institutionelle Interessen	68
Nord vs. Süd-Perspektiven auf EZ	12
Verhältnis Workshops und Praktikum	47
Ambivalente Transformation	537
Ungehörte Akteur:innen	17
Sets	1.567

Abbildung 6

Diese Vorgehensweise ermöglichte eine erste Segmentierung des Materials in besonders hervortretende Themen, die zum einen mit dem Forschungsinteresse in Verbindung stehen und zum anderen die verschiedenen Subjektpositionen auf einen Themenbereich erfahrungsbasiert abbilden.

Nach diesen ersten strukturierten Sichtungen des Materials folgt eine genauere Analyse über (4) „Rezeption und Verarbeiten des Daten-Textes: Intensive Lektüre und

Auseinandersetzung; Entwurf abstrakter Begriffe, möglicher Sinnvarianten des Textausschnittes („Lesarten“); Benennungsarbeit: Kodes, Kategorien-Kandidaten; *Offenes Kodieren*; Finden einer „optimalen Distanz“ zwischen Daten und gebildeten Kodes (Abstraktionen mit „Objektgeruch““ (Breuer et al 2009: 76, H.i.O.).

In dieser zentralen Phase des offenen Kodierens werden die Daten aufgebrochen. Dabei erfolgte eine detaillierte Kodierung kleinteiliger Textstellen des gesamten Datentextes mit möglichen Ideen, die den Textstellen als Begriffe und Konzepte, also als s.g. Kodes zugeordnet werden. Der ständige Wechsel zwischen gebildeten Kodes und der Lektüre des Materials war dabei angelehnt an die Kodierarbeit in der Tradition der Grounded-Theory. Das bedeutet, dass bereits gebildete Kodes bei der Lektüre des noch nicht kodierten Datentextes bereits als mögliche Zuordnungen bereitstehen und angewendet werden. So wird simultan neben der Erstellung neuer Kodes gezielt nach Textstellen gesucht, die ähnliche oder kontrastierende Phänomene bereits gebildeter Kodes aufweisen. Die Kodes können dabei die Form frei gewählter Begriffe annehmen, die nur im Datentext benannte Phänomene bezeichnen, ohne weiteren analytischen Gehalt (Bsp. Abb. 4 *Lebenslauf* für Positionen, die eine ASA-Teilnahme als Vorteil für den beruflichen Lebenslauf anmerken), bereits entstehende Konzept-Ideen aufgreifen (Bsp. Abb. 4 *die Welt verbessern als Beruf*) oder s.g. In-Vivo-Kodes sein (Bsp. Abb. 4 *das kleinere Übel*). Letztere sind direkt aus dem Datentext übernommene Textstellen, die geeignete „Abstraktionen mit Objektgeruch“ darstellen. Das in Abb.4 vorliegende Beispiel des In-Vivo-Kodes *das kleinere Übel*, stellte sich im Kodierprozess als eine prägnante Bezeichnung für ein wiederkehrendes Phänomen heraus. Dieses umfasste Ansichten verschiedener Gesprächspartner:innen, die die Praxis des ASA-Programms vor ihrer eigenen Teilnahme zwar problematisierten, aber aufgrund der kritischen Selbstpräsentation des Programms ethisch mit sich vereinbaren konnten. Dieser Kode wurde als potentiell wichtig markiert aufgrund der vorliegenden Forschungsannahme, dass sich Institutionen machtkritische Haltungen aneignen können, um ihre Praxis zu legitimieren.

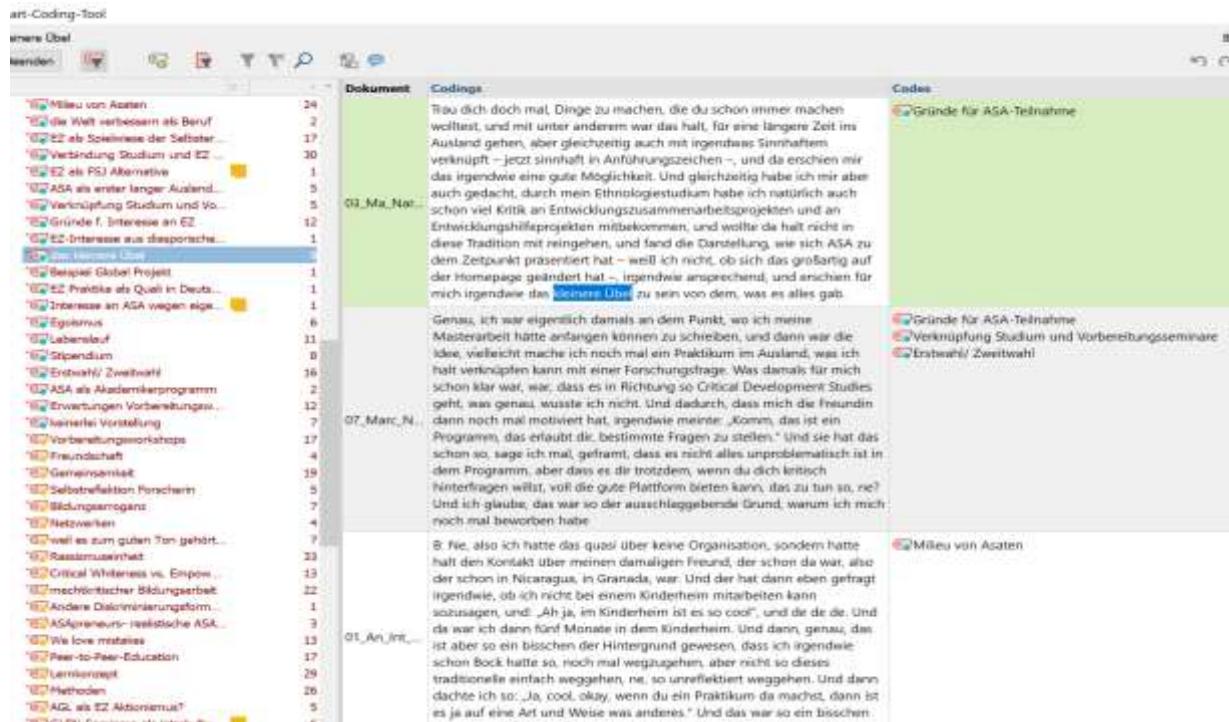


Abbildung 7

Auch in diesem offenen Kodierverfahren wurden den Codes jeweils dieselben Farben der Episoden / Perspektiven zugeordnet, die im ersten Verfahren der Segmentierung angewendet wurden (Abb. 4, linke Spalte). Damit blieb die Dimension der verschiedenen subjektiven Erfahrungshorizonte innerhalb der ASA-Teilnahme als Einfluss auf die jeweiligen Codes sowie die Veränderungen der Subjektpositionen zwischen den Episoden für die weitere Analyse und die Überlegungen hinsichtlich möglicher Kategorien ersichtlich.

Weiterhin wurden auf dieser Analyseebene Textstellen auch mehrfach kodiert (Abb. 4, rechte Spalte). Diese Vorgehensweise entspricht der Methode des ständigen Vergleichens zwischen bereits gebildeten Codes, dem Datentext und neu gebildeten Codes. Dadurch entsteht allmählich eine Akkumulation bei bestimmten Codes, die im Verlauf auch präzisiert und umbenannt werden können. Andere Codes geraten eher in den Hintergrund, werden gelöscht oder mit anderen Codes zusammengefügt.

Kategorienbildung und Axiales Kodieren

Nachdem der gesamte Datentext so auf offene Weise kodiert wurde, folgte anschließend die Analysearbeit an den gebildeten Codes. Breuer beschreibt diesen Schritt (5) als das „Nachdenken über Kategorien-Kandidaten, ihre Ausdifferenzierung und Ausarbeitung: Die theoretischen Konzepte stehen um Fokus, deren Eigenschaften und Dimensionen; suchen von Ähnlichkeiten und Gegenteiligen; von Zusammenhängen; Sortieren und Bündeln der Codes und Kategorien (1. Ordnung); Zuhilfenahme von Sortierlogiken (das sogenannte paradigmatische Modell [...] Kategorien-Memos; *Axiales Kodieren*.“ (Breuer et al 2009: 76, H.i.O.; vgl. Strauss/ Corbin 1996, S. 78ff.).

Auf dieser Analyseebene erfolgte die Verbindung von besonders häufig markierten Codes/Konzepten zu ersten, abstrakten Kategorien (Bsp. Abb.5 *ASA als das kleinere Übel*). Anschließend folgen Überlegungen zur Verbindung und Strukturierung zwischen den theoretischen Themensegmenten (Schritt 3) und den gebildeten Kategorien als eine erste Form der Ausdifferenzierung von Dimensionen. Die Überlegungen zu Kategorie-Kandidaten erfolgt über die Erstellung von analytischen Memos.

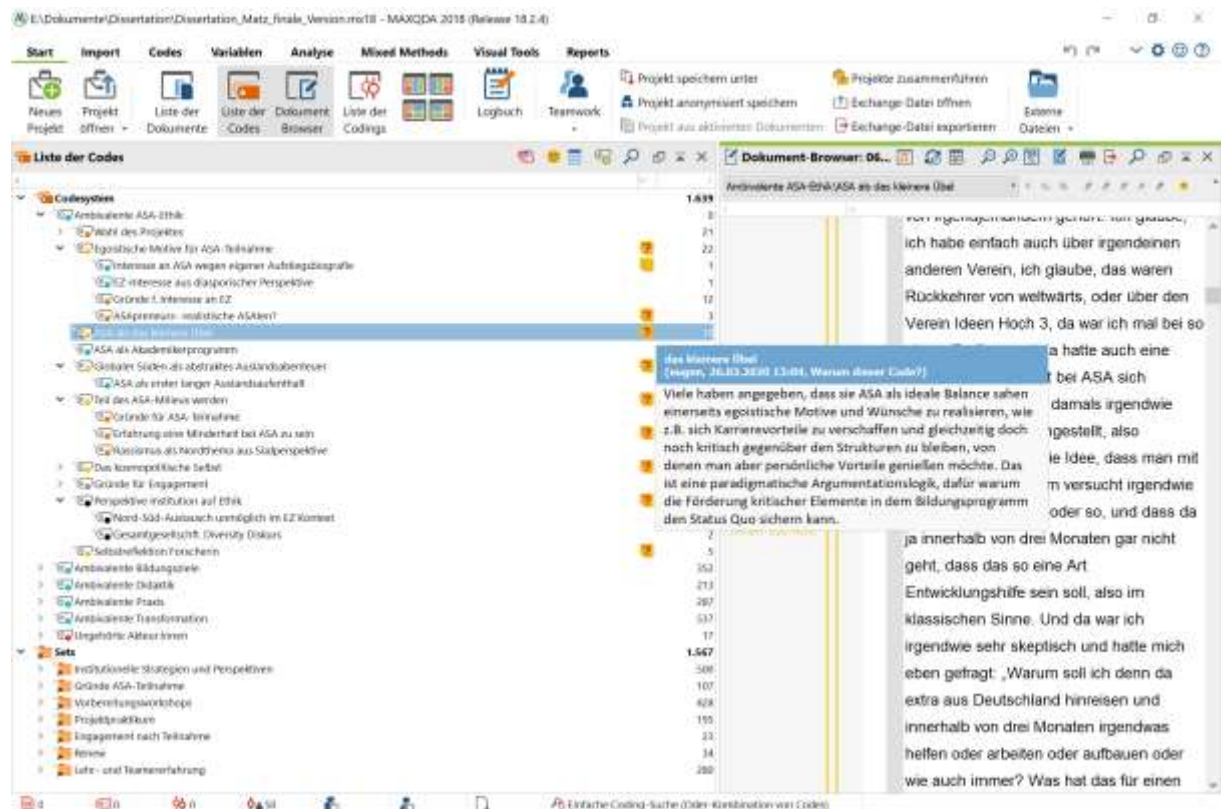


Abbildung 8

Die Erstellung von Memos zu jedem Kategorie-Kandidaten, die Sortierung von Kategorien und möglichen zugehörigen Subkategorien und eine Bündelung dieser unter die Themensegmente (Bspl. Abb. 6) ermöglichte einen sukzessiven Einblick in mögliche

zentrale Achsenkategorien. Diese bezeichnen Kategorien, die in allen theoretisch begründeten, Themensegmenten (Ethik, Bildungsziele, Didaktik, Praxis, Transformationen) auffindbar zu sein scheinen, bzw. als übergeordnetes Ordnungsprinzip für die gebildeten Kategorien agieren können.

Auf der Ebene der Kategorienbildung suchte ich dabei nach besonders hervortretenden Codes, die eine starke Varianz hinsichtlich der verschiedenen Perspektiven und Erfahrungshorizonte aufwiesen (die für die Analyse über die Farbzueisung nachvollziehbar blieben). Aus dieser ersten Phase des offenen Kodierens ergaben sich zwei Schlüsselkategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfrage nach der Rolle von Machtkritik bei Transformationen in der Institution ASA-Programm besonders aufschlussreich erschienen.

Die erste Achsenkategorie bezeichne ich als „Lernen statt Helfen als Globales Lernen“. Über diese Schlüsselkategorie lässt sich eine entscheidende diskursive Zäsur nachzeichnen, die das ASA-Programm in den 2000er Jahren transformierte und die Geburtsstunde des Konzeptes Globales Lernen im Programm darstellte. Sie bezeichnet sowohl ein identifiziertes institutionelles Paradigma als auch eine bedeutende Varianz subjektiver Erfahrungen, die mit der Auffassung verbunden sind, dass die Teilnahme an den entwicklungspolitischen Angeboten des ASA-Programms nicht (mehr) Teil von Entwicklungshilfe ist, sondern Lernen das (neue) Ziel der verschiedenen Aktivitäten in der Institution ist.

Die zweite Schlüsselkategorie bezeichne ich als „Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen“. Diese Kategorie umfasst die Emergenz des Themas Rassismus in der Erfahrungsdidaktik der Institution ASA und erklärende Faktoren zum Einzug von Rassismus(kritik) und Kritischem Weißsein in das Zentrum der institutionellen Praxis als Folge des „Lernen statt Helfen“-Phänomens. Dabei wurde aus dem Material ersichtlich, dass Rassismus für alle Gesprächspartner:innen und institutionellen Akteur:innen eine zentrale Rolle auf verschiedenen thematischen Ebenen spielt, also in der Ethik des ASA-Programms, bei den Bildungszielen der Institution, den institutionellen Strategien, der Didaktik und den Annahmen zur Transformation. Die (fremd- oder selbstbestimmte) Unterscheidung zwischen denjenigen Subjekten, die innerhalb oder außerhalb der Institution Rassismus selbst erleben und denjenigen Subjekten, die Rassismus nicht erleben und über diese Erfahrungen lernen wollen und die Auswirkungen und Konflikte, die diesen Prozess begleiten stehen im Zentrum dieser Schlüsselkategorie.

Die Entscheidung für diese zwei Achsenkategorien war anschließend der Ausgangspunkt für die zweite Phase des axialen Kodierens, in der eine gezielte Analyse des gesamten Datentextes mithilfe des von Glaser/Strauss eingeführten Kodierparadigma anhand der zwei Schlüsselkategorien erfolgte. Das paradigmatische Modell ist dabei eine Form der Systematisierung des fortgeschrittenen Kodierens um eine, oder mehrere zentrale Achsenkategorien. Das Modell gewährleistet zum einen eine methodische Nachvollziehbarkeit der Analyse und zum anderen eine systematische Ausdifferenzierung von Erklärungsvariablen für das beschriebene Phänomen:

„Entsprechend des Ziels der Arbeit mit der Grounded Theory Methodologie, die Bedeutung der Dinge für Akteure innerhalb von Interaktionen zu verstehen und zu begreifen, ermöglicht das Kodierparadigma dem Forschenden auf strukturierte Art und Weise die Daten genau daraufhin zu befragen.“ (Schmidt et al. 2015: 42).

Im paradigmatischen Modell wird das jeweilige zentrale Phänomen auf folgende vier Dimensionen hin befragt:

- Ursachen: Was führte zu diesem Phänomen? Was sind zugrundeliegende Strukturen, ohne die es nicht oder nicht in dieser Form möglich wäre?
- Kontext: Wie äußert sich das Phänomen, was sind Eigenschaften und Ausprägungsformen? Welche Interessen der Akteur:innen sind vorzufinden?
- Strategien: Wie geht die Akteur:innen im Forschungsfeld mit dem Phänomen um?
- Intervenierende Bedingungen: Welche Einflüsse sind fördernd oder hemmend auf die Strategien der Akteur:innen?
- Konsequenzen: Was sind daraus folgende beabsichtigte oder unbeabsichtigte Konsequenzen?

Die im offenem Kodiervorgang erarbeiteten Codes und Dimensionen bilden dabei die Grundlage für das axiale Kodieren mithilfe des paradigmatischen Modells. Dabei können bestehende Codes zu Subcodes einer der Modelldimensionen werden und andere Codes, die keine Relevanz für das Phänomen haben fallen heraus. In diesem Teil der Analyse spielt die Selektion der Forscher:in eine entscheidende Rolle, sie „ordnet also in diesem Zug den Phänomenen unterschiedliche Relevanz für den Untersuchungsgegenstand zu und bringt sich somit selbst als Person mit Erfahrungen und Prägungen ein.“ (Schmidt et al: 2015: 43).

Neben der systematischen Neuordnung bereits erstellter Codes in das jeweilige Modell erfolgt eine weitere Rezeption und Kodierung des gesamten Datentextes mit der Schablone des paradigmatischen Modells. Diese erneute Kodierung des Materials gewährleistet eine zusätzliche Sättigung der Ergebnisse, indem bereits zuvor formulierte

Kodes neu überdacht und ggf. umformuliert werden und erneut weitere Codes gebildet werden können, die nun auf dem Fokus des Phänomens beruhen:

„Core theoretical categories, those with the most explanatory power, should be saturated as completely as possible. In order to saturate all possible findings for suggesting hypotheses, the analyst may take his core concepts and run them with literally every other questionnaire item in the survey that seems remotely relevant to his area of interest. At this point the theory of the core indices starts to emerge.“
(Glaser/ Strauss 2006: 194)

Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse dieses axialen Kodierverfahrens nach dem paradigmatischen Modell am Beispiel des Phänomens „Lernen statt Helfen“. Die Erstellung von Memos ist auch in dieser Analysephase zentral, indem bereits Textfragmente für die *storyline* des Ergebnisberichtes formuliert werden (Bsp. Abb. 8).

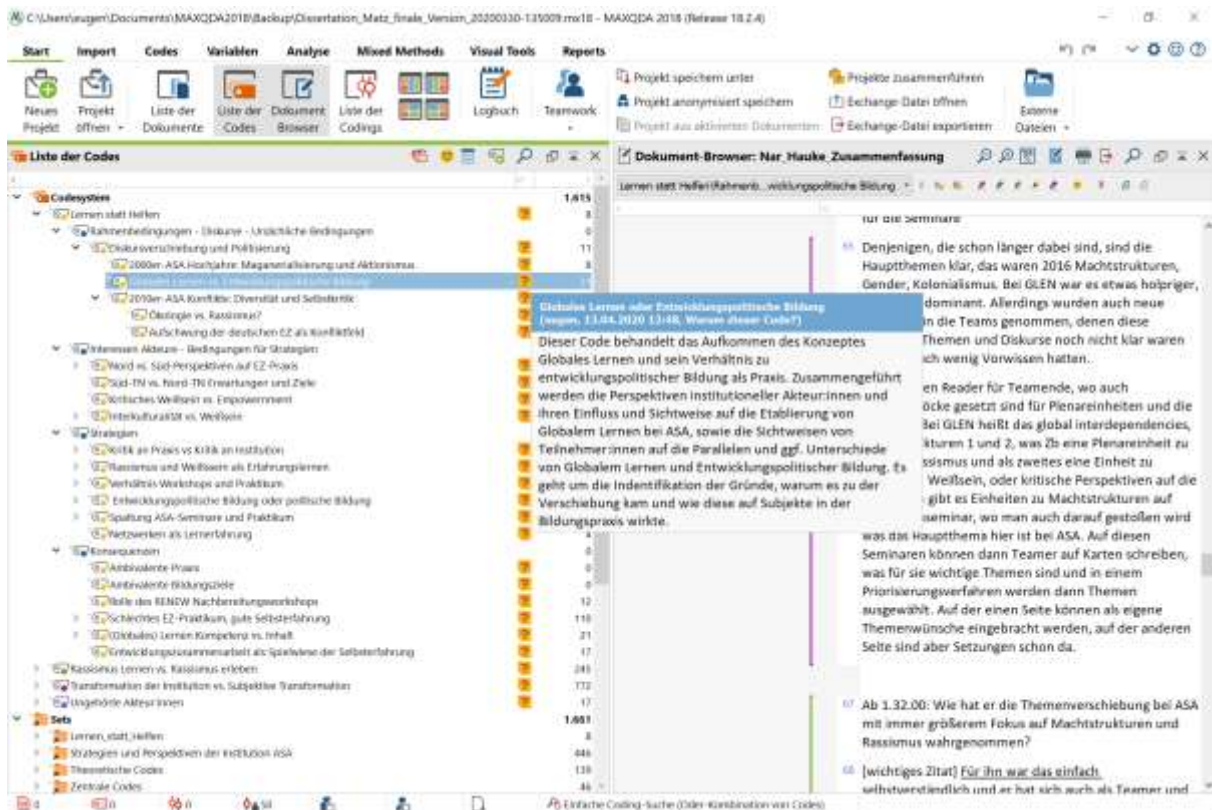


Abbildung 8

Verfeinern der Kategorien und Selektives Kodieren

Den letzten Schritt vor dem Anfertigen der Ergebnisdarstellung bilden Überlegungen über besonders aufschlussreiche Subkodes für die Achsenkategorie auf den jeweiligen Ebenen

des Modells. In diesem Schritt geht es um die Theoriebildung, bzw. die Formulierung einer storyline über die erforschten Zusammenhänge und ihre Beziehung zueinander. Dieser Schritt bezeichnet das: (6) „finale Fokussieren und Spezifizieren des Themas; Sortieren, Integrieren der Konzepte; ihr Anordnen nach einer Modell-Logik um ein theoretisches Zentrum (Kernkategorie; Sortieren 2. Ordnung); Selektives bzw. *Theoretisches Kodieren*“ (ebd. H.i.O.).

Der letzte Schritt der Analyse bewegt sich dabei auf der Ebene einer sinnhaften Selektion der gebildeten Subkodes und ist „not much different than axial coding. It is just done at a higher more abstract level of analysis“ (Strauss/Corbin 1990: 117). An diesem Punkt rückt zudem das Verhältnis zwischen den in dieser Studie fokussierten zwei Kernkategorien in das Zentrum, also die Unterscheidung zwischen den Phänomenen und Überlegungen zu ihrem Zusammenhang. Zu diesem Zweck erfolgte eine abschließende Kodierung des Datentextes, der an dieser Stelle nur noch Kodierungen aus den zwei fokussierten Paradigmen umfasst. In diesem letzten Kodiervorgang erfolgte eine abschließende Selektion von aussagekräftigen Textstellen für die jeweilige Dimension (z.B. Ursache für das Phänomen „Lernen statt Helfen“) und Entscheidungen für Neuzuweisungen von Subkategorien zwischen den zwei Phänomenen:

„The generation of theory requires that the analyst take apart the story within his data. Therefore when he rearranges his memos and field notes for writing up his theory, he sufficiently "fractures" his story at the same time that he saves apt illustrations for each idea.“ (Glaser/ Strauss 2006: 108).

So wurde jede Textstelle in diesem Analyseschritt einer Subkategorie der zwei Achsenkategorien zugewiesen, Mehrfachkodierungen kamen nicht mehr vor. Dies führte an einigen Stellen zu Entscheidungen zur Verschiebung, zum Beispiel eines Subkodes, der zuvor als Strategie für das Phänomen Lernen statt Helfen zugeordnet war, sich jedoch in der vergleichenden Rezeption prägnanter als eine Strategie identifizieren lies, die in Reaktion zu den Ursachen und Kontexten des Phänomens Rassismus- und Privilegienkritik entstanden ist.

Das Ergebnis des selektiven Kodierens bildeten schließlich zwei kondensierte Datentexte zu den Achsenkategorien, die jeweils nach dem paradigmatischen Modell strukturiert sind. Im Ergebnisbericht geht es schließlich um die Präsentation einer gegenstandsbasierten *storyline*, also dem Zusammenhang zwischen der Emergenz des Phänomens „Lernen statt Helfen“ und seinem Zusammenhang mit dem Phänomen „Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA“. Im Zentrum der *storyline* steht dabei das Aufeinanderwirken zwischen Diskursen, institutionellen Akteuer:innen und

Subjektpositionen, sowie die Stellen an denen Übergänge vom Subjekt zur institutionellen Akteur:in passieren.

Das folgende erste Ergebniskapitel befasst sich mit einer Analyse dieses Zusammenhangs anhand des paradigmatischen Modells. Dabei werden zunächst auf einer Makroebene die **Ursachen** für das Phänomen beleuchtet, geleitet von der Frage, wie der Lernbegriff diskursiven Einzug in die Praxis des ASA-Programms gefunden hat. Anschließend werden auf einer Mesoebene zwischen Institution und Subjekt der **Kontext** des Phänomens sowie die **intervenierende Bedingungen** analysiert, anhand der institutionellen Umsetzung des Phänomens sowie der zugrundeliegenden Interessen der verschiedenen Akteur:innen, die zum Phänomen beitragen. Dieser Kontext ist die Grundlage für die identifizierten **Strategien** der Akteur:innen hinsichtlich der Konstruktion des Phänomens, die als singuläre Praxen einer Mikroebene vorgestellt werden. In der Analyse der resultierenden **Konsequenzen** erfolgt schließlich eine Zusammenführung der Auswirkungen und Konflikte die das Phänomen zwischen Institution und subjektiven Praxen offenlegt.

4.3 Ergebnis I: *Lernen statt Helfen als Globales Lernen der 2000er Jahre*

„Konstitutiv für das ASA-Programm ist das Selbstverständnis als lernendes Programm und als dynamische Lernwerkstatt. An der Gestaltung und stetigen Weiterentwicklung wirken die Mitarbeitenden von Engagement Global sowie engagierte Ehemalige gleichermaßen mit.“ (ASA-Homepage)

Ein zentrales Ziel der Feldforschung dieser Studie ist es Einsichten dafür zu liefern, was Globales Lernen im ASA-Programm bedeutet und welche Rolle Rassismus- und Privilegienkritik dabei spielt. Sowohl aus den Gesprächen mit institutionellen Akteur:innen als auch mit Teilnehmenden des Programms ging dabei deutlich hervor, dass Vorstellungen und Konzepte des Lernens für viele Gesprächspartner:innen zentral waren. Lernen wurde dabei nicht nur als eine subjektive Tätigkeit verstanden, sondern auch als eine institutionelle Praxis wie das oben angeführte Zitat über das Selbstverständnis der Organisation als „lernendes Programm“ verdeutlicht. Eine Annahme, die die verschiedenen Perspektiven dabei zu verbinden schien war es, dass Lernen im entwicklungspolitischen

Kontext des Programms einen Gegenentwurf zum Helfen im Sinne der traditionellen Entwicklungshilfe darstellt.

4.3.1 Ursachen

Die Legitimationskrise der internationalen Entwicklungspolitik

Einen ersten zentralen Anhaltspunkt zur wichtigen Rolle des Lernbegriffes für die Institution ASA-Programm ergab sich aus dem Expertinneninterview mit der damaligen Leiterin des Programms, Andrea Dorneich. Auf die Frage nach nach wichtigen historischen Etappen des Programms seit den 1960er Jahren stellte sie eine programmatische Wende besonders heraus:

Andrea Dorneich: Die Zäsur kam so 2000, also 2002 strenggenommen, also das hing auch zusammen mit dem ganzen Rio-Prozess und dem Thema nachhaltige Entwicklung, dass man eben an den Punkt gekommen war, man braucht einfach nicht mehr so viele Menschen die jetzt als Nachwuchs in der EZ arbeiten. (Exp_Dorneich_Position: 48).

Aus dieser Aussage lässt sich die Auswirkung des globalen, international geführten Diskurses um das Konzept nachhaltiger Entwicklung auf lokale entwicklungspolitische Bildungsinstitutionen wie das ASA-Programm nachzeichnen. Der Hinweis, dass es ein neuer, kritischer Impuls des Rio-Prozesses war, die Ausbildung von Entwicklungshelfer:innen im Norden zu reduzieren zeigt im Umkehrschluss auf, dass das ASA-Programm bis zu Beginn der 2000er Jahre eine Institution zur Ausbildung für den Berufszweig deutscher Entwicklungshelfer:in war:

Andrea Dorneich: Das war ja damals noch die Ausrichtung [des ASA-Programms] noch gewesen. Nun war es sehr viel wichtiger, dass junge Menschen lernen und diese Erfahrungen machen und die in unsere Gesellschaft zurücktragen im Sinne einer Sensibilisierung für globale Zusammenhänge und natürlich auch für Ungerechtigkeiten. Und zwar mit dem Gedanken, der Norden muss sich verändern, damit überhaupt eine gerechtere Gesellschaft entwickelt werden kann oder möglich gemacht wird. Und damit gab es dann quasi einen Paradigmenwechsel in der Ausrichtung auf die Multiplikatoren Ausbildung und nicht mehr als

Nachwuchsprogramm. Also das ist glaube ich so mit die größte Zäsur des Programms. (Exp_Dorneich_Position: 52-55).

Die Expertin erklärt aus, dass sich die Paradigmenverschiebung im globalen Entwicklungsdiskurs für die konkrete institutionelle Praxis bei ASA in Form eines *neuen Bildungsauftrages* übersetzte, den es zuvor in dieser Form nicht gegeben hat: Im Ursprungsland der entwicklungspolitischen Institution im Norden lag nunmehr die Zielgruppe für entwicklungspolitische Bildungsinhalte. Für ASA führte das zu einer zentralen Umkehrung der programmatischen Logik des von der Institution verlangten Wissenstransfers. Anstatt in Deutschland ansässige Teilnehmende für einen Einsatz in s.g. Entwicklungsländern auszubilden, sollten diese Teilnehmende nun ausgebildet werden um „Multiplikator:innen“ für entwicklungspolitische Themen in Deutschland zu werden. In diesem Zeitraum wurde laut der Expertin auch die Bezeichnung der institutionellen Praxis als entwicklungspolitische Bildungsarbeit von der Bezeichnung Globales Lernen abgelöst und das ASA-Programm erfand sich neu als *Multiplikator:innenprogramm für Globales Lernen*. Im selben Zeitraum veröffentlichte der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Klaus Seitz eine der ersten ausführlichen Studien zu Globalen Lernen und bezeichnete die Emergenz des Begriffes und Konzeptes als eine Folge des Bedeutungsverlustes der Kontroverse um die entwicklungspolitischen Großtheorien der Modernisierung- und Dependenztheorie. Diese hatten einen bedeutenden Einfluss auf die vorgestellten pädagogischen Stränge um Interkulturalität, Menschenrechte, Friedensbildung und entwicklungspolitische Bildung und erlebten im Angesicht der zunehmenden Popularität des Globalisierungsdiskurses eine Transformation, in der Globales Lernen als „Leerstelle für einen erziehungswissenschaftlich wie bildungspraktisch noch nicht hinreichend entfalteten Bildungsauftrag“ (Seitz 2002: 9) in den Fokus der Aufmerksamkeit rückte.

Zu dieser Krise der Entwicklungspolitik merkte der Politikwissenschaftler Franz Nuscheler 2007 an,

„dass es mit der Entwicklungspolitik weitergehen wird, weil sie von handfesten Eigeninteressen angeschoben wird [...]. Die Entwicklungspolitik wird aber ihre Legitimationskrise und geringe Akzeptanz in der Öffentlichkeit nur überwinden können, wenn ihr nicht länger eine geringe Wirksamkeit bei hohem Kapital- und Personaleinsatz vorgeworfen werden kann. Zunächst bilden die Zielmarken der MDGs [Millenium Development Goals] eine Nagelprobe für die Glaubwürdigkeit unzähliger internationaler Versprechen (Nuscheler 2007: 3).

In Reaktion auf die Krise der nachweislich fehlenden Wirksamkeit des modern-industriellen Entwicklungsprojektes in vielen Ländern des Südens, transformierte sich der

internationale Entwicklungsdiskurs in den 1990er Jahren, mit nachweislichen institutionellen Effekten in den 2000er Jahren, für die die damalige Neuausrichtung des ASA-Programms ein Fallbeispiel darstellt. Es kam zu einer vermeintlichen Ablösung des klassischen internationalen Entwicklungsparadigmas durch den Globalisierungsdiskurs. Dieser

„[...] ersetzt das Versprechen der Entwicklung durch das Versprechen der Globalisierung, das denjenigen Nationen bzw. Volkswirtschaften, die sich dem Standortwettbewerb und der Erhöhung ihrer Konkurrenzfähigkeit verschreiben, eine erfolgreiche Weltmarktintegration nach dem Vorbild der ostasiatischen Schwellenländer oder zumindest eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation verheißt.“ (Ziai 2004: 159).

Auf diskursiver Ebene sowie innerhalb institutioneller Praxen folgte eine Veränderung der Schlüsselbegriffe, aus *Hilfe* durch die *Erste Welt* für die *Entwicklung* der *Dritten Welt* wurde *Entwicklungszusammenarbeit* in der *Einen Welt* mit dem Ziel einer *Nachhaltigen Entwicklung*. Nord-Westliche Gesellschaften wurden in dieser Konstruktion der globalisierten, *Einen Welt* in die Rolle versetzt selbst aktiv zum Entwicklungsdiskurs beitragen zu müssen. Institutionell übersetzt wurde diese Anrufung in das Schlagwort Lernen: Globales Lernen, Lernen für die Eine Welt, Bildung für Nachhaltige Entwicklung u.v.m.. Aus institutioneller Sicht wurde diese Entwicklung im ASA-Programm als ein „Paradigmenwechsel“ vorgestellt, als eine Adaption an einen neuen, entwicklungspolitischen Diskurs der Nachhaltigen Entwicklung der vom kritischen Impetus charakterisiert sein sollte, die nord-westlichen Industrienationen in die Verantwortung für globale ökonomische und ökologische Probleme zu nehmen.

In seiner Dissertationsschrift „Entwicklung als Ideologie?“ (2004) beschäftigt sich der Politikwissenschaftler Aram Ziai mit den verschiedenen Strömungen des historischen Entwicklungsdiskurses und analysiert das Entwicklungsparadigma als ein Konglomerat ideologischer Annahmen, welches auf den ersten Blick antagonistischen Theorien (z.B. kapitalistisch-marktwirtschaftlich-industriell vs. sozialistisch planwirtschaftlich-industriell) gleichermaßen zugrunde liegt. Der von Ziai genutzte Paradigma-Begriff nach Thomas Kuhn hebt dabei hervor, dass Krisen von Paradigmen und wissenschaftliche Revolutionen keine „Annäherung an die Wahrheit“ sind, sondern eine Zunahme der Problemlösungsfähigkeit auf der Grundlage des gegenwärtigen Entwicklungsstandes. Diese Perspektive hebt hervor, dass „unversöhnliche und teils polemische Auseinandersetzungen zwischen [...] verschiedenen Lagern [...] nicht über einen gewissen

Grundkonsens hinwegtäuschen [sollten]“ (ebd.: 133). Die Krise der klassischen Entwicklungstheorien seit den 1980er Jahren, das so genannte verlorene Jahrzehnt der Entwicklungspolitik, das Ende der Ost- und West-Blöcke und die scheinbar folgende Anerkennung der Positionen von Kritiker:innen des Entwicklungsparadigmas sowohl aus dem Norden als auch aus dem Süden, bewirkte laut Ziai zwar eine Neuausrichtung des globalen Entwicklungsdiskurses. Er plädiert allerdings dafür, dass diese Neuausrichtungen keinen Paradigmenwechsel darstellten. Vielmehr stellten sie eine Adaption an die Krise des modern-industriellen Entwicklungsdiskurses dar, die für den politisch und ökonomisch bedeutsamen, nord-westlichen Entwicklungshilfesektor ein Legitimationsproblem aufwarf:

„Die Geschichte des Wandels des Entwicklungsparadigmas kann als Geschichte der fortlaufenden Teilintegration der Kritik durch den Mainstream gesehen werden. Teilintegration bedeutet hier, dass die Validität der Kritik von etablierten Institutionen bis zu einem gewissen Maß anerkannt wird, aber ihre Vereinbarkeit mit den grundlegenden Annahmen des Paradigmas postuliert und folglich eine oberflächliche Integration der Kritik bzw. ihrer mit jenen Annahmen vereinbaren Elemente in den Mainstream im Form eines neues Konzeptes betrieben wird. (ebd.: 162)

Diese Teilintegration beschreibt Ziai dabei als die „neoliberale Wende“ des Entwicklungsdiskurses, welche von der Forderung nach einer Reduktion nationalstaatlicher Eingriffe auf ökonomische Marktkräfte charakterisiert sei. In diesem Modell komme jedoch staatlicher Führung die Rolle zu, ein reibungsloses Funktionieren der Märkte zu ermöglichen, was „zwar eine Abkehr von staatlich verfügbarer Entwicklungspolitik westlicher Länder im Süden [bedeutete], jedoch nicht die Treuhandschaft über diese.“ (ebd.:157).

Entwicklungspolitische Institutionen wie das ASA-Programm erlebten dieser Perspektive folgend eine Neoliberalisierung zu Beginn der 2000er Dekade. Dieser Prozess war charakterisiert von der Herstellung einer produktiven Ambivalenz (siehe Kapitel 3.3), die die „Integration ökologischer (und auch sozialer) Komponenten in das bestehende Entwicklungsmodell ermöglichte, mit dem Ziel, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen und v.a. Ressourcennutzung, Naturzerstörung und Armut auf ein Maß zu reduzieren, welches den langfristigen (dauerhaften) Bestand des Modells erlaubt. (ebd.: 119). Konkret bedeutete das auf der institutionellen Ebene, dass die entwicklungspolitischen Projekte des Programms in Ländern des Südens, also die staatlich finanzierten Praktikumsaufenthalte für deutsche Nachwuchskräfte im Entwicklungssektor, nicht mehr explizit im Vordergrund stehen sollten obwohl sie gleichbleibend weiterhin institutionelle Praxis blieben. Das

Augenmerk und die Zielvorgaben galten nun den Effekten im Norden und dem Auftrag an Institution und Teilnehmende, etwas „in unsere Gesellschaft zurückzutragen“ (Exp_Dorneich_Position: 62).

Zusammenfassend lässt sich also als Ursache für die Neuausrichtung von einem Nachwuchsprogramm auf ein Lernprogramm also zunächst eine entwicklungspolitische Legitimationskrise ausmachen, die entwicklungspolitische Nachwuchsprogramme im Norden vor eine neue diskursive Anforderung stellten. Diese Anforderung war, Entwicklungspolitik in den neuen Globalisierungsdiskurs zu integrieren, Entwicklung als Thema im Norden bildungspolitisch relevant zu machen und damit die Existenz und Finanzierung entwicklungspolitischer Institutionen zu legitimieren.

Subjektzentrierung und Neoliberalisierung als pädagogische Antwort auf die Krise des Entwicklungsdiskurses

Reformpädagogische Einflüsse der Subjektzentrierung, also des Fokus auf erfahrungsorientiertes Lernen und Selbstverantwortung in Abgrenzung zu einer Didaktik des autoritären Frontalunterrichts, erfuhren seit den 1990er Jahren eine Reaktualisierung in den pädagogischen Debatten rund um das neue Konzept Globales Lernen, welches schnell Eingang in Bildungsinstitutionen gewann. Laut Ulrich Klemm war die Bedeutung der Reformpädagogik zentral für die pädagogischen Diskurse nach den 1990er Jahren, da sie stets „international [auftrat] und eine Globalisierung pädagogischer Innovationen einleitete“ sowie von Zielsetzungen einer „Emanzipationsbewegung zur Schaffung einer besseren Welt“ angeleitet war (Klemm 2012: 213; vgl. Röhrs 1965, 2001, Datta/Lang-Wojasik 2002). Laut Thomas Höhne bildeten jene radikalkonstruktivistischen, pädagogischen Überlegungen dabei jedoch die Grundlage für eine Umformulierung des Bildungsverständnisses hin zu einem neoliberalen Autonomiebegriff und der seit den 1990er Jahren zu beobachtenden Konjunktur systemtheoretischer Bildungs- und Lernkonzepte:

„In Bildungsdiskursen der 90er Jahre lässt sich eine normative Umwertung der bildungstheoretischen Paradoxien (z.B. Autonomie/Heteronomie) in eine Art „produktive Ambivalenz“ im Sinne einer „höheren Flexibilität“ beobachten. So verwandelt sich der bildungstheoretische Topos der Selbstvervollkommnung des Subjekts zur Fähigkeit zur flexiblen Selbstorganisation.“ (Höhne 2004: 81 ff.).

Die allgemeine „Desorientierung überall“ (Tremml 1993) war eine Folge der kritischen Auseinandersetzung mit leitenden Paradigmen der Entwicklungszusammenarbeit und pädagogischen Praxen der interkulturellen und internationalen Bildung nach dem Zusammenbruch der Blockpolitik Ende der 1980er. Diese führte zu einem neuen Entwicklungskonzept im nun aufkommenden Diskurs um Nachhaltige Entwicklung und einem neuen Bildungsverständnis in Form Globalen Lernens:

„Während ursprünglich eine marxistisch angehauchte und dezidiert kritische Theorie der Gesellschaft mit deutlich normativem Anspruch die entwicklungspädagogische Theoriediskussion dominierte, wurde nun der Vorschlag gemacht, den Begriff der Entwicklung mit Evolution zu übersetzen und die Evolutionstheorie als Hintergrundtheorie einer Entwicklungstheorie zu gebrauchen.“ (Tremml 2012: 50).

Die pädagogische Begründung für eine Rahmung Globalen Lernens auf einer evolutionstheoretischen und konstruktivistischen Grundlage erfolgte damit als Folge der beschriebenen institutionell und politisch formulierten Notwendigkeit, Entwicklungsprobleme und soziopolitische Konflikte, sowie bürgerschaftliche Verantwortung und Handlungsfähigkeit aus der Perspektive einer interdependenten, globalisierten Weltgesellschaft zu begreifen und den Zusammenhang lokaler Lebenswelt und globaler Einflüsse auf diese zu problematisieren und pädagogisch zu übersetzen. Die Begründung dieser neuen, theoretischen Orientierung und die Abwendung von emanzipatorisch und handlungstheoretisch orientierten Bildungskonzepten, basierte laut Alfred K. Tremml auf der Auffassung, dass letztere überfordert seien, die Komplexität gesellschaftlicher Verfasstheit und Dynamik in der Globalisierung zu erfassen. Diese pädagogische Rezeption war eine Reaktion auf die beschriebene Krise der internationalen Entwicklungspolitik. Als alternative Ausrichtung wurde dabei im theoretischen Diskurs zunehmend die Evolutionstheorie herangezogen, zum einen weil diese „explizit einen universellen und globalen Geltungsanspruch“ (Tremml 1998: 9) erhebt. Zum anderen, weil sie eine Erklärungsvariable für die sozialen Herausforderungen der Globalisierung aus der Subjektperspektive bieten sollte, indem davon ausgegangen wird, dass der Mensch ein Nahbereichswesen ist, dessen psychosoziale Wahrnehmungsfähigkeit von der Komplexität der Weltgesellschaft überfordert ist. Die pädagogische Auslegung dieses konstruktivistischen und evolutionstheoretischen Ansatzes fokussierte dabei Lernprozesse als Mittel zur Erhöhung der Eigenkomplexität, was für die Didaktik bedeutete, nicht vornehmlich Wissen zu vermitteln, sondern Methoden um mit „Nichtwissen und Fremdheit

umzugehen“ (ebd.: 14). Diese theoretische Rahmung Globalen Lernens begründete die Zentralität des Kompetenzkonzeptes sowie den Fokus auf Lernprozesse als didaktische Ziele in den institutionellen Leitbildern sowie der didaktischen Praxis.

So beschrieb auch die Leiterin des ASA-Programms, dass es die institutionelle Zielvorgabe unter dem neuen Leitkonzept Globalen Lernens sei, dem „Individuum zu ermöglichen in komplexen globalen Strukturen zurecht zu kommen“ (Exp_Dorneich_Position: 160-160). Sie erklärte zudem, dass die institutionelle Neuausrichtung vom Hauptfinanzträger des ASA-Programms, der Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) aufgetragen wurde, über das so genannte *BMZ Leitkonzept 159 zur Entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit*. Bildungsarbeit wird in diesem Konzept als „Maßnahmen des Globalen Lernens“ definiert, die die „Auseinandersetzung der Bürgerinnen und Bürger mit Themen der entwicklungspolitischen Themen fördern und zu eigenem Engagement ermutigen sollen“. Laut den Zielvorgaben des Dokumentes umfassen die Maßnahmen Globalen Lernens dabei die Förderung von Kompetenzen und „Handlungsoptionen im Umgang mit globalen Herausforderung auf“, „unterstützen das Lernen voneinander auf gleicher Augenhöhe, basierend auf den individuellen Erfahrungen aller Beteiligten“ und beruhen „auf dem Verständnis lebenslangen Lernens“ (BMZ-Konzept 159, S: 5f.). Diesen Zielvorgaben voran jedoch wirbt entwicklungspolitische Bildungsarbeit „für die entwicklungspolitischen Ziele der Bundesregierung“ (ebd. 5). Diese diskursive Konstruktion verdeutlicht, dass der neue Fokus auf Lernen und Kompetenzerwerb als ein Mittel identifiziert wird, entwicklungspolitische Interessen durchzusetzen, indem sie bildungspolitisch an die Interessen der Zivilgesellschaft geknüpft werden.

Diese Entwicklung hin zu einer Kompetenzorientierung in den Zielen und der Didaktik Globalen Lernens ist nur ein Beispiel von Pädagogisierungsprozessen einer neoliberalen Transformation²⁷. Laut Höhne ging diese seit den 1980er Jahren zunehmend mit Forderungen von Wirtschaftsvertreter:innen und politischen Instanzen an Bildungsinstitutionen einher, Lernenden und späteren Arbeitnehmer:innen nicht nur Fachwissen, sondern auch Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen zu vermitteln, die

²⁷ „Neoliberale Transformationen werden innerhalb der Gouvernementalitätsstudien als »Generalisierung der ökonomischen Form« (Bröckling/Krasman/Lemke 2000: 16) beschrieben. Zwei Aspekte spielen dabei eine besondere Rolle. Zum einen setze sich die »Form des Marktes« als »regulatorisches und inneres Prinzip« von Staat und Gesellschaft durch (ebd.: 15). Zum anderen werde die vom klassischen Liberalismus unterstellte natürliche Freiheit durch eine »künstlich arrangierte Freiheit: dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen« (ebd.) ersetzt.“ (Höhne 2004a: 36)

für eine flexiblere und international ausgerichtete Wirtschaft als notwendig erachtet wurden. Zunehmend multinational ausgerichtete Arbeitgeber:innen formulierten Anforderungsprofile an zukünftige Arbeitnehmer:innen, die so genannte interkulturelle Kompetenzen, multilinguale Fähigkeiten und ein Verständnis für internationale Märkte aufweisen sollten. Es wurde argumentiert, dass während das fachgebundene Curriculum für die Integration von Lernenden in beschränkte nationale Demokratien, nationale Kulturen und Volkswirtschaften geschaffen wurde, die heutige globale Welt(-wirtschaft) durch konstante Veränderungen und Fluidität gekennzeichnet sei, was die Fähigkeiten erfordert, Wissen flexibel anzuwenden und mit Menschen unterschiedlicher Kulturen zu arbeiten (Standish 2012: 27). Diese modernisierende und ökonomisch verwertbare Auslegung der zu erwerbenden Kompetenzen in Praxen des Globalen Lernens kann auch als Erklärungsvariable für die Popularität und die zunehmende Institutionalisierung des Ansatzes verstanden werden, die auf „Verknüpfungen auf der Diskursebene“ (Höhne 2004a: 34) zwischen den subjektzentrierten pädagogischen Reformideen, ihrer konstruktivistisch und evolutionstheoretisch akzentuierten Umwandlung und neoliberalen pädagogischen Anforderungen zurückzuführen ist.

Im folgenden Teil der Analyse geht es um den institutionellen Kontext indem die Umsetzung dieser diskursiven Verschiebung im ASA-Programm stattgefunden hat.

4.3.2 Kontext und intervenierende Bedingungen

In diesem Abschnitt der Analyse geht es um die Frage, wie das diskursiv hergestellte „neue“ Lernen-Paradigma im entwicklungspolitischen Kontext in eine institutionelle Bildungspraxis umgesetzt wurde. Bevor dazu die Strategien der verschiedenen Akteuer:innen des ASA-Programms analysiert werden, geht es zunächst um den Kontext, der das Phänomen *Lernen statt Helfen* evozierte. Dabei geht es zum einen um die institutionellen Adaptionen an die vorgestellten diskursiven Ursachen und Anrufungen, als auch um die Motive und Interessen von (potenziellen) Subjekten der Institution. Insbesondere Institutionen außerschulischer, informeller Bildung wie das ASA-Programm zeichnen sich durch eine stärkere Abhängigkeit von ihrer Zielgruppe aus, die sie mit Bildungsangeboten ansprechen müssen, um ausreichende Teilnehmerinnenzahlen für ihre Angebote zu erreichen. Daher können die Motive der Bewerber:innen als intervenierende Bedingungen agieren. Den Kontext eines Phänomens definieren Strauss und Corbin als s.g.

causal conditions, oder „the particular set of conditions within which the action/ the interactional strategies are taken“ (Strauss/Corbin 1990: 96). Dieser Kontext wird von der institutionellen Leitung des ASA-Programms als ein Bildungsangebot mit bestimmten thematischem Fokus vorgegeben. Als intervenierende Bedingungen wirken die geäußerten, spezifischen Interessen der potenziellen Bewerber:innen auf das Phänomen ein, die das Bildungsangebot beeinflussen können, da die Institution im informellen Bildungssektor um Teilnehmer:innen werben muss.

Kompetenzorientierung und Einbindung der Zielgruppe

Ausgehend von dem beschriebenen Legitimationsdruck des entwicklungspolitischen Diskurses seit den 1990er Jahren folgte für Bildungsinstitutionen wie das ASA-Programm zusätzliche Zielstellungen für ihre Praxis. Im Gegensatz zur Praxis der Entwicklungspolitik, wurde entwicklungspolitische Bildung als eine *Praxis für den Norden* entworfen, wie die damalige Leiterin des ASA-Programms folgend hervorhebt:

Andrea Dorneich: Entwicklungspolitische Bildung ist Bildung über entwicklungspolitische Zusammenhänge. Es geht darum, dass Deutschland Entwicklungspolitik betreibt und das Menschen hier verstehen, warum dafür Steuergelder ausgegeben werden. (Exp_Dorneich_Position: 159-159)

Die Vorgabe für die Institution ASA war nicht mehr ausschließlich Nachwuchskräfte für den entwicklungspolitischen Auslandsdienst auszubilden, sondern demnach auch einer weiteren deutschen Bürger:innenschaft zu vermitteln, warum deutsche Entwicklungspolitik weiter über die Steuergelder der Bürger:innen umgesetzt werden sollte. Dieser Kontext gibt einen Einblick in ein neues Lernen-Paradigma in entwicklungspolitischen Institutionen, welches mehr von institutionellen Selbsterhaltungsmechanismen abgeleitet ist, statt von der oft im selben Zuge proklamierten Referenz zur Nachhaltigen Entwicklung bzw. des Rio-Prozesses und der Selbstverpflichtung des Nordens, seine Verantwortung im Angesicht globaler ökonomischer und ökologischer Bedrohungen anzuerkennen. Vielmehr ging es darum Entwicklungspolitik, über den neuen Fokus auf Lernen, für eine junge, deutsche Zielgruppe relevant zu machen und damit für die Praxis entwicklungspolitischer Institutionen zu werben.

Um diesen neuen Zielvorgaben zu entsprechen, rückten zunehmend die so genannten ASA-Seminare, also die pädagogische Vor- und Nachbereitung der Auslandspraktika in den Fokus der Institution. Auf die Frage hin, ob in diesen neuen Vorgaben durch das BMZ und andere Stakeholder auch spezifische Inhalte oder Lernziele für diese Seminare vorgegeben wurden, erklärt die Leiterin des Programms, dass diese lediglich einen Referenzrahmen darstellen und auf keine spezifischen Lerninhalte verweisen:

Andrea Dorneich: Wir haben im Grunde nur ein Konzept an dem wir uns orientieren und das ist das Konzept 159 zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, oder zum Globalen Lernen, so heißt es mittlerweile glaube ich. [...] Im Moment ist das im Grunde das, woran wir uns orientieren. Da sind wir auch als Programm erwähnt und das ist der Referenzrahmen den wir haben. (Exp_Dorneich_Position: 77)

Weiter fügte sie an, dass die didaktische Übersetzung dieses Referenzrahmens weder von den Hauptamtlichen der ASA-Geschäftsstelle, noch von anderen institutionellen Akteur:innen umgesetzt wurde, sondern von den Teilnehmenden selbst, die sich als Alumni ehrenamtlich im Programm engagiert haben:

Andrea Dorneich: Und ansonsten haben glaube ich Anfang der 2000er Jahre Alumni das ASA-Programms ein didaktisches Konzept entwickelt. Und auf diesem didaktischen Konzept begründen sich auch die Ziele und Aufgaben der ASA-Seminare. Das waren denke ich die vier Säulen, Vorbereitung auf diese Projektphase, das andere war kritische Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Themen, Selbstreflexion und Netzwerken.“ (Exp_Dorneich_Position: 78-79)

Die Expertin verweist hierbei auf ein Leitdokument zur didaktischen Umsetzung der ASA-Seminare, welches von den Lernenden selbst, also der Zielgruppe der Bildungsinstitution, im Kontext eines partizipativen Modells institutioneller Führung entworfen wurden:



Abbildung 9 - Auszug Pädagogischer Leitfaden ASA zum Zeitpunkt der Feldforschung im Jahr 2018

Im Gegensatz zu einem inhaltsbasierten Lernbegriff, wird im institutionellen Kontext des ASA-Programms Lernen demnach nicht als Vermittlung von Wissen oder spezifischen Werten umgesetzt, sondern als ein *selbstorganisierter Prozess* der Lernenden konstruiert. Thomas Höhne beschreibt diese Transformation als eine Form der Subjektivierung, also eine vermeintliche Aktivierung des Subjekts in institutionelle Strukturen mit dem Ziel seiner Unterwerfung gegenüber diesen:

„Zum einen zeigt sich, dass in der einseitigen Fokussierung auf ‚Schlüsselqualifikation‘ oder ‚Kompetenzen‘ der Zusammenhang von Wissen und Können, von Stoff und Form, von Inhalt und Methode entkoppelt wird mit dem Effekt, dass ‚Wissen‘ als statisch abgewertet und nicht mehr berücksichtigt wird. Zum anderen rückt das Subjekt als Träger von Kompetenzen, Entwicklungschancen und Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund, d.h. es wird pädagogisch bearbeitbar und formbar.“ (Höhne 2004a: 64)

Dieser Aspekt der Entwicklung hin zum Lernen-Paradigma im ASA-Programm geht dabei nicht nur auf entwicklungspolitische Diskursverschiebungen in der Institution zurück, sondern entspricht einem umfassenderen pädagogischen Zeitgeist der neoliberalen Globalisierung. Laut Höhne bewirkt der kompetenzorientierte Bildungsdiskurs, der unter Leitbegriffen wie „Neue Lernkultur“ und „Lebenslanges Lernen“²⁸ auch im Zentrum von

²⁸ „Vor allem in der außerschulischen Bildung hat sich seit den 1990er Jahren ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt, dass auch als „lebendiges Lernen“ (Arnold 1996), als „expansives Lernen“

Konzepten Globalen Lernens steht, eine Ausblendung von Macht und den sozialen Restriktionen von Bildungsinhalten und Bildungsprozessen:

„Mit der Konzentration auf das (abstrakte) Vermögen befindet man sich sozusagen schon immer auf der Seite des Subjekts. In dieser Hinsicht kann der Radikalkonstruktivismus innerhalb des neoliberalen Diskurses legitimatorische Funktion einnehmen und helfen, ein spezifisches Menschenbild bzw. Subjektverständnis erst durchzusetzen bzw. ihm eine theoretischwissenschaftliche Legitimation zu verschaffen. Denn in einem wichtigen Punkt konvergieren Neoliberalismus und Radikaler Konstruktivismus: Sie vernachlässigen bzw. blenden die sozialen Bedingungen individueller Entwicklung – ob Lernen, Wissens- oder Kompetenzerwerb – aus, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven.“ (Höhne 2004a: 49)

Ein pädagogischer Fokus auf Inhalte, Normen und Werte wurde in diesem Zeitgeist als eine potentielle Blockade für eigenständige Lernprozesse und Urteilsbildungen bei den Lernenden angesehen, die dem Anliegen widerspräche, Komplexität in der Weltgesellschaft kognitiv zu verarbeiten:

„Ein festumrissener Kanon von Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten ist angesichts der Entgrenzung und Beschleunigung der Globalisierungsprozesse nicht mehr sinnvoll, denn Wissen veraltet angesichts des beschleunigten sozialen Wandels, der mit der Globalisierung einhergeht. Welches Wissen in der Zukunft gebraucht und deshalb heute gelernt werden muss, kann nicht mehr bestimmt werden.“ (Asbrand 2002: 15).

Diese theoretische Rahmung Globalen Lernens begründete die Zentralität des Kompetenzkonzeptes sowie dem Fokus auf Lernprozesse als didaktische Ziele in den institutionellen Leitbildern sowie der didaktischen Praxis.

Die diskursive Hinwendung zu diesem Lern- und Kompetenzdiskurs, wie die Vorgabe aus dem BMZ Konzept 159, dass in Bildungsinstitutionen wie dem ASA-Programm nun Globales Lernen praktiziert werden solle, „legen ein Verständnis nahe, bei dem völlig klar zu sein scheint, was es zu lernen gäbe, obwohl gerade das [...] das Problem ist.“ (Messerschmidt 2009: 13). Hinweise auf die zu lernenden Inhalte sind auch dem zitierten BMZ Konzept 159 nicht zu entnehmen, was laut der Leiterin des ASA-Programms zu einem gewissen Vakuum für die institutionelle Umsetzung der Zielvorgaben führte. So wurden didaktische Zielsetzungen und Konzepte zu inhaltlichen Säulen Anfang der 2000er Jahre von engagierten Alumni des ASA-Programms selbst entwickelt, wobei die Ziele der

(Faulstich/Ludwig 2004) oder als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ (Schäffter 2001) verstanden und als „vernetztes Lernen“ definiert wird (Siebert 2003)“ (Klemm 2012: 14)

Auslandsphase lange „intransparent und nirgendwo ausformuliert waren“. (Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 82-85).

In diesem Kontext hob die Leiterin der ASA Geschäftsstelle das Konzept der Handlungsorientierung hervor, welches Lernen als Handlung bezeichnet, die in sich ein Ziel darstellt, ohne dass bestimmt wird, was genau gelernt wird:

Andrea Dorneich: Wir orientieren uns besonders an diesen Kompetenzmodellen, bzw. an verschiedenen wahrscheinlich auch, da gibt es ja auch Diskussionen dazu. Aber vor allem an der Handlungsorientierung. Das ist deswegen denke ich auch eine eigene Art geworden sich damit auseinanderzusetzen; diese didaktischen Konzepte und Handreichungen, die wir da haben. Das ist sehr, sehr praxisorientiert glaube ich. Da geht es gar nicht so darum, welches Kompetenzmodell wollen wir jetzt haben, das von Professor X oder Y, und wie unterscheiden die sich, sondern es ist tatsächlich so, Hauptsache man kann darstellen um welche Kompetenzen es geht und was ist dazu notwendig. Und so kam es jetzt z.B. auch dazu, dass die Idee der Aktion Globalen Lernens eigentlich völlig über den Haufen geworfen wurde, bzw. da nochmal sehr stark nachjustiert wurde. (Exp_Dorneich_ Position: 82-85)

Aus dieser Aussage geht eine deutliche Orientierung am Kompetenzmodell des Lernens hervor, die den institutionellen Kontext bestimmte, in dem das Lernen-Paradigma in der Institution ASA zum Leitbild der Praxis evozierte. Dieser Kontext wurde von neuen Strategien entwicklungspolitischer Legitimationsbestrebungen bestimmt und zum anderen über gesamtgesellschaftliche Prozesse der Pädagogisierung in der global-neoliberalen Periode seit den 1990er Jahren.

Im letzten Satz verweist die Expertin jedoch auf eine Dimension dieses Phänomens, die ebenfalls konstitutiv ist und im Folgenden weiter analysiert wird, nämlich die Einflussnahme der Subjekte, die durch diese Form der Subjektivierung ermöglicht wurde. Sie verweist auf eine spezifische Praxis in der Institution (Aktion Globales Lernen), die nun nicht mehr praktiziert wird. Hintergrund dazu waren intensive Auseinandersetzungen mit Lernenden und Lehrenden im ASA-Programm, die diese Praxis zunehmend ablehnten. Eine detaillierte Diskussion dieses Prozesses folgt im Kapitel 4.4 dieser Arbeit in Form einer Fallanalyse. Was an dieser Stelle jedoch bereits für den Kontext des Phänomens festgehalten werden kann ist, dass die Expertin Kompetenz- und Handlungsorientierung als institutionelle Praxis mit Transformationen gleichsetzt, die nicht durch die Professionellen, sondern durch die Zielgruppe der institutionellen Praxis angeleitet werde. Auch das

vorgestellte pädagogische Leitdokument (siehe Abb.9) verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen der Subjektivierung und einer Aktivierung des Subjektes in diesem institutionellen Lernen-Paradigma. Das Leitdokument wurde von Alumni des Programms erstellt, die beeinflusst von den Diskursen in der Institution, selbst Kompetenzmodelle zunächst typischer, leerer Signifikate, wie „Lernprozesse“ oder „Reflektion von Machtstrukturen“ angenommen haben und rückwirkend die institutionelle Praxis damit legitimierten. Sie wurden damit erfolgreich subjektiviert, also gleichzeitig zu Erzeugner:innen und zu den Empfänger:innen des Diskurses in Form institutioneller Praxis.

Gleichzeitig wurden im Leitdokument aber auch Setzungen vorgenommen, wie z.B. das Thema „Kolonialismus“ und „Bilder und Sprache“ als Themenvorgaben für die ASA-Seminare. Diese Setzungen erfolgten nicht durch professionelle Akteur:innen wie z.B. die Geldgeberinstitution BMZ oder Mitarbeiter:innen der Geschäftsstelle des ASA-Programms, sondern durch die Zielgruppe selbst. Eine erstaunliche Einsicht aus dem Interview mit der Leiterin des ASA-Programms war, dass dieses Dokument das einzige war, welches die pädagogische Praxis bei ASA anleitete und als Vorgabe für neue Teilnehmende und Lehrende genutzt wurde, da das BMZ und die Geschäftsstelle selbst keine konkreten Themensetzungen vornehmen würden. Ein spezifisches Element des Phänomens der Lern- und Kompetenzorientierung ist also eine bemerkenswerte Durchlässigkeit subjektiver Einflussnahme auf institutionelle Strukturen.

Lernen als Qualifizierung und Selbstentfaltung

Die aktiven Einflüsse von Subjekten können damit als intervenierende Bedingungen auf das Phänomen ‚Lernen statt Helfen‘ im institutionellen Kontext des ASA-Programms fungieren. In den Gesprächen mit ehemaligen und aktuellen Teilnehmenden des Programms war dafür insbesondere die Reflektion der Episode ‚Gründe für Bewerbung am ASA-Programm‘ relevant. In diesem Block des narrativen Interviews ging es um die Lebenssituation der Bewerber:innen, bevor sie am ASA-Programm teilgenommen haben, die Gründe für ihre Teilnahme und die Erwartungen, die sie zu diesem Zeitpunkt hatten. Diese Episode ist damit besonders aufschlussreich hinsichtlich der Einstellungen, die die Teilnehmenden in die Institution hineinbringen, bzw. Interessen denen die Institution im Sinne der Teilnehmendengewinnung entsprechen möchte. Das bedeutet allerdings zunächst

nicht zwangsläufig, dass diese Einflussnahme widerständig ist oder in Konflikt mit den diskursiven Paradigmen der Institution steht. Vielmehr verweist das Konzept der Subjektivierung bereits darauf, dass sich Subjekte permanent auf einem Kontinuum von Formation und Transformation befinden. Subjekte werden bereits als subjektivierte Einheiten Teil der institutionellen Praxis im ASA-Programm. Mit ihren Interessen, Wünschen und Setzungen formieren sie dabei auch die institutionelle Praxis, die – insbesondere im Kontext informeller Bildung – um Teilnehmende werben muss.

Der massive Anstieg internationaler Freiwilligenprogramme seit den 2000er Jahren wird von Baillie-Smith und Laurie (2011) als eine Ausprägung neoliberaler Governance im Nord-Westen analysiert, die durch die Betonung auf Partnerschaft zwischen Staat, Privatwirtschaft und Zivilgesellschaft, einer Priorisierung von Marktchancen und Wahlmöglichkeiten sowie einer Privilegierung von individueller Autonomie und Verantwortung geprägt sei:

„International volunteering's shift from knowledge transfer towards mutual learning, and, more recently, partnership, global citizenship and professional development, at one level runs parallel to development's moves through modernisation theory and technical assistance to poverty reduction, participation, empowerment, partnership, privatisation and the embracing of civil society (particularly under the auspices of neoliberal governance). [...] What we can see are the ways in which particular practices are privileged, re-named or reconfigured, and how specific ideas and forms of thinking pull apart and come together at different moments. These processes reflect a collapsing and re-constituting of development binaries. Simultaneously, constructing the South in terms of continued 'need' and defining international volunteering in terms removed from development and centred on the needs and experiences of the volunteer reproduces specific ideas of social justice and citizenship. Through such ideas [...] volunteers can then be engaged both by and in 'development'. (Baillie-Smith und Laurie 2011: 549).

Baillie-Smith und Laurie heben hier die mobilisierende Wirkung hervor, die die diskursive Rekonfiguration des Entwicklungsdiskurses auf Subjektebene vollziehen konnte. Die Resignifikation von Entwicklung als Lernen/ Austausch /Qualifizierung / Selbstentfaltung statt Entwicklung als Hilfe für die ‚Anderen‘ im Globalen Süden bewirkte eine Verschränkung zwischen den neoliberal-professionellen Anforderungen an Subjekte, ihren entsprechenden Vorstellungen wünschenswerter Selbstentfaltung und der Fortführung des Entwicklungsprojektes unter Treuhandschaft nord-westlicher Institutionen und Privatunternehmen.

In den Gesprächen zu der Episode ‚Gründe für die ASA-Teilnahme‘ stieß ich wiederholt auf diese Diskursverschränkung, die die Subjekte erst dazu aktivierte sich bei

ASA zu bewerben. Die folgend zitierte Begründung für eine Teilnahme am Programm fand sich in ähnlicher Form bei vielen Gesprächspartner:innen wieder:

I: Kannst du vielleicht ein bisschen erzählen, wie es dann zu ASA kam, also wie du darauf gestoßen bist, auf das ASA-Programm überhaupt sozusagen?

B: Ja, ich habe das kennengelernt, weil Freunde meines damaligen Freundes, irgendwie die Mitbewohnerin oder die Nachbarin der Mitbewohnerin oder irgendwie so über drei Ecken, die hatte daran teilgenommen und hatte davon erzählt. Und ich war damals irgendwie auch sehr kritisch eingestellt, also irgendwie hatte ich die Idee, dass man mit einem ASA-Praktikum versucht irgendwie Menschen zu helfen oder so, und dass da ja innerhalb von drei Monaten gar nicht geht, dass das so eine Art Entwicklungshilfe sein soll, also im klassischen Sinne. Und da war ich irgendwie sehr skeptisch und hatte mich eben gefragt: „Warum soll ich denn da extra aus Deutschland hinreisen und innerhalb von drei Monaten irgendwas helfen oder arbeiten oder aufbauen oder wie auch immer? Was hat das für einen Sinn?“ Und ich habe mich mit der, die ich da kennengelernt hatte, eben ein bisschen darüber unterhalten, und sie hat mir das dann noch mal erklärt und eben gesagt, dass es *eben gar nicht so ums Helfen geht, sondern eher ums Lernen*, dass es auch um einen *Lernprozess für die Teilnehmer selbst* geht vor allem. Und dann habe ich mir dann ein paar Monate später einfach noch mal die Bewerbung und die Projekte angeguckt, also die ausgeschriebenen Projekte, und habe mich dann beworben, genau." [Sy_Nar_Int; Position: 40-41, H.d.A.]

Zum einen hebt die Gesprächspartnerin hier die Bedeutung von intersubjektiven Austausch mit anderen Bewerber:innen und Alumni des Programms hervor und zum Anderen, dass es ihr persönlich wichtig war, nicht in „klassischer Entwicklungshilfe“ tätig zu sein, da sie dieser Praxis kritisch gegenüber steht. Auch andere Gesprächspartner:innen betonten die Bedeutung ihrer Peergroup für ihr erstmaliges Interesse am ASA-Programm. So berichtet ein Gesprächspartner, dass es für ihn eine Frage der Gruppenzugehörigkeit war, da seine Bekannten die auch an ASA oder verwandten Programmen wie weltweit teilgenommen hatten alle „ein kritisches, politisches Bewusstsein“ teilten, er sich damit identifizierte und das auch über eine Teilnahme an ASA für sich verwirklichen wollte. „Weltoffen, empathisch, freundlich, lustig, spannend von den Erzählungen“ waren Begriffe, die ihm aus diesen Austauschen noch in Erinnerung waren und ihn zur Bewerbung verleiteten [Hau_Nar_Int; Position 3].

Sowohl der Wunsch einer Zugehörigkeit zu einer kosmopolitischen Gruppe sowie eine kritische Einstellung zu Entwicklungshilfe waren zentrale Interessen einer Zielgruppe, auf die die Institution ASA angewiesen war und damit intervenierende Bedingungen, die das Aufkommen des Lernen-Paradigmas in der Institution beförderten. Diese zentralen Interessen der Gruppenzugehörigkeit sowie der Verwirklichung einer ethischen Haltung gegenüber globalen Themen waren dabei deutlich verschränkt mit professionellen Hoffnungen und Bestrebungen der Subjekte, die diesen Konzepten eine ökonomische Verwertbarkeit für den persönlichen, beruflichen Werdegang zuschreiben.

Die meisten Gesprächspartner:innen haben betont, dass bevor sie selbst an ASA teilgenommen haben und gegebenenfalls später selbst Tutor:innen wurden, eine berufliche Qualifizierung durch ASA für sie im Vordergrund stand. Auch das Motiv der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von ASA-Alumni, wurde als karrierefördernd antizipiert, wie eine ehemalige Teilnehmerin folgend reflektiert:

B: Genau, also ich hatte mir vorgestellt, dass ich gerne später in einer NGO arbeiten möchte oder in einer internationalen Organisation oder in einer Stiftung, und ich hatte eben mir erhofft, *dass es dann in diesem Stipendiaten-Netzwerk, ja, viele Jobangebote gibt, oder dass man irgendwie eher in irgendwelche Jobs reinkommt über das Netzwerk.* [06_Sy_Nar_Int_Position: 42-43 und 69. H.d.A.]

Ebenso wichtig erachteten alle Gesprächsteilnehmer:innen das Auslandspraktikum und die Entscheidung für ein Projekt mit spezifischem thematischen Fokus für ihre Bewerbung am Programm. Auch das Praktikum wurde dabei zumeist entweder als eine Qualifizierung für den privaten oder öffentlichen Arbeitsmarkt in Deutschland eingeordnet oder als eine Anwendungserfahrung von Forschungsmethoden, die die Bewerber:innen im Studium erlernt haben. In folgendem Beispiel erklärt eine Teilnehmerin, die sich für ein Projekt beworben hatte, bei dem es um die Evaluation eines Mikrokreditprogramms für Frauen in einer ländlichen Region in Kamerun ging, ihre Erwartungen an das, was sie über die ASA-Teilnahme lernen wollte:

B: Oh, ich glaube, ich habe mir da gar kein so genaues Bild gemacht. Aber ich hatte mir vorgestellt (...), ja, *etwas so allgemein über Wirtschaftsförderung zu lernen*, also wie baut man solche Projekte auf, und wie kann man speziell Frauen als Unternehmerinnen helfen, so sich eine Existenz aufzubauen. Also ich konnte mir auch irgendwie keine genauen Vorstellungen machen, was das für Kriterien sind,

aber ich dachte, es muss ja bestimmte Kriterien geben, die für Frauen dann irgendwie anders zu gestalten sind als für Männer, um sich eine Existenz aufzubauen, ein Unternehmen zu gründen. Genau, das, hatte ich mir gedacht, das würde ich gerne lernen. Und ich hatte auch *gehofft, etwas über das Handwerk, also diese Handwerkstechnik der Befragung und Evaluation und so weiter zu lernen*. Und da habe ich auch ein bisschen was mitgenommen, ja.

I: Und zu welchem Zweck, also sozusagen welche Erfahrung wolltest du dann machen?

B: (...) Ich dachte einfach, das ist sicherlich nützlich, und *vielleicht kann ich damit auch vielleicht sogar in der Marktforschung arbeiten*, oder eben vielleicht auch in so einem Frauenförderverband. Also das gibt es ja auch in Deutschland, solche Unternehmerinnennetzwerke, ja. Genau, das hatte ich vorhin gar nicht gesagt, also das war auch so eine Berufsidee von mir, dass ich in einem Frauen-, Unternehmerinnennetzwerk irgendwie arbeite. Aber was genau, was für ein Job das genau sein sollte, das konnte ich mir auch nicht vorstellen. [06_Sy_Nar_Int; Position: 69-71. H.d.A.]

Neben der Vorstellung über das Projektpraktikum einen Berufseinstieg in thematisch verwandte Branchen in Deutschland zu erlangen, spielt der akademische Kontext eine ebenso zentrale Rolle. Viele ASA-Teilnehmende sind fortgeschrittene Studierende der Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Forschungsfelder von Studiengängen wie z.B. Internationale Politik oder Kultur- und Sozialanthropologie korrelieren dabei eng mit den historisch-geografischen Epistemologie des vormals kolonialen, später modernistischen und heute globalisierten Entwicklungsprojektes. Dieser akademische Kontext bildet damit den theoretischen Überbau für eine entwicklungspolitische Praxis, in der das ASA-Praktikum eine Möglichkeit der Anwendung des theoretisch erlernten darstellt. In folgendem Ausschnitt begründet eine Gesprächspartnerin die Wahl ihres Projektes mit diesem akademischen Hintergrund:

B: Von diesen zwei Möglichkeiten, ne, Erstwahl und Zweitwahl, war halt einfach klar, okay, *da wird ethnologisches Werkzeug verlangt, und das bringe ich zum Teil mit* und das kann ich vielleicht dann auch noch mal ein bisschen genauer lernen. Das war es eher so. Und ich fand es halt auch spannend, eher *in einer ländlichen Gegend zu sein*, ja, halt einfach mehr *so typische Ethnologie zu betreiben* oder

Ethnographie. Und dann dazu kommt, in dem Institut, wo ich ja studiert habe, gab es ja ganz lange einen sehr starken Fokus auf Äthiopien, weil Ivo Strecker da halt auch viel, genau, auch eben zu der Region geforscht hat. Und ja, dann war das auch irgendwie so, okay, *das hat so eine gewisse Tradition in diesem Institut*, und ist ja auch spannend, dann da irgendwie mal selbst gewesen zu sein, und ja. Also eher so. [03_Ma_Nar_Int; Position: 95-95. H.d.A]

Diese Einordnungen der Gesprächspartnerinnen verdeutlichen eine Vorstellung von Lernen als beruflicher und akademischer Qualifizierung im entwicklungspolitischen Kontext.

Für die potentiellen Bewerber:innen des ASA-Programms war die eigene Teilhabe an Entwicklungsprojekten im Globalen Süden also oft in der Tat nicht mit Ideen des Helfens für Andere verbunden, sondern mit einem *Lernen für das Selbst*. Neben ihren spezifischen Vorstellungen der Weiterbildung, wurden auch deutlich, dass viele Gesprächspartner:innen nur vage Vorstellungen darüber hatten, was genau sie in diesen Praktika lernen oder praktizieren sollten. Auf diesen Zusammenhang verweisen auch Smith und Laurie:

„Interrogating contemporary state, corporate and civil society promotion of international volunteering allows us to examine how notions of professionalisation and global and neoliberal citizenship are produced through development imaginaries, and are negotiated and constructed among and by new volunteering populations and sectors at a moment when, particularly due to the credit crunch, economic and career futures are fragile and uncertain.“ (Smith, Laurie 2011: 545).

Die Suche dieser Subjekte nach Verortungen für Lernen und professionelle Qualifikation im entwicklungspolitischen Kontext des Globalen Südens erschien dabei oft mehr als Ausdruck einer Angst vor fehlenden Möglichkeiten zum Erwerbseinstieg in Deutschland, als einer bewussten Teilhabe am paternalistischen Entwicklungsprojekt im Globalen Süden.

Der Kontext des Phänomens *Lernen statt Helfen* entwickelte sich im Zuge einer stark anwachsenden Mobilisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Globalen Nordens in die Ökonomien des Südens, mit dem Ziel einer scheinbaren Ausweitung ihrer Qualifikationschancen für den Arbeitsmarkt in ihren nördlichen Heimatländern. Diese Entwicklung vollzog sich seit den 2000er Jahren als eine neue Anforderung an entwicklungspolitische Institutionen wie das ASA-Programm. Der Fokus

auf Kompetenzen, die durch eine Teilnahme am ASA-Programm vermittelt werden sollten sowie die Umdeutung des Lernkonzeptes von Mittel hin zum Zweck der Bildungserfahrung, wurde nicht nur durch die beschriebenen Diskursverschiebungen in die Institution hineingetragen, sondern ebenso maßgeblich durch neue Anforderungen der Zielgruppe. Zum einen rückten die Vor- und Nachbereitungsseminare in den Vordergrund der institutionellen Praxis, da die Institution in diesen pädagogischen Räumen messbaren Einfluss auf die Subjekte nehmen konnte. Dieser Fokus war strukturell bedingt durch die neuen Anforderungen an die Institution, Lerneffekte bei deutschen Teilnehmer:innen zu erzielen, deren Effektivität wiederum nun einer Wirkungsmessung unterlag:

„Neoliberal interpretations of partnership have led to volunteer programs being more closely scrutinised by funding governments and more tightly aligned to government aid priorities and agendas of volunteer skill-building, as well as pushed to adopt a stronger focus on effectiveness and results-based management.“ (Schech 2017:5)

Als Nebenwirkung dieser Verschiebung rückten die entwicklungspolitischen Elemente des Helfens im Süden zunehmend in den Hintergrund des Programms. Für die Rolle des Projektpraktikums, das vormals strukturell im Zentrum des ASA-Programms stand, wurden beispielweise über viele Jahre keine Zielstellungen definiert, wie die Leiterin im Interview anmerkte. Gleichzeitig blieb das Projektpraktikum das wichtigste Element des Programms, da es den populärsten Hebel in der Bewerber:innenakquise darstellte, wie ein Gesprächspartner folgend zusammenfasst:

B: Nichtsdestotrotz glaube ich, dass ich in dieser kurzen Zeit, in der ich mich da mit ASA beschäftigt habe vor der Bewerbung, vor allem sozusagen diese Chance oder diese Möglichkeit der Qualifikation gesehen habe, also Auslandserfahrung, praktische Auslandserfahrung in einem Bereich zu sammeln, in den ich gerade irgendwie so ein bisschen tendiere. Ich habe auch diesen Lernzyklus in dem Sinne zwar irgendwie gelesen, aber mein persönlicher Fokus war eindeutig auf der Auslandsphase. [04_Fr_Nar_Int; Position: 25-25]

Diese Ambivalenz im Kontext des Phänomens lässt sich auf den intervenierenden Einfluss der Anforderungen der Zielgruppe zurückführen. Alle Gesprächspartner:innen stellten für die Episode vor ihrer eigenen Bewerbung beim Programm heraus, dass das Auslandspraktikum zu diesem Zeitpunkt mit Abstand das Hauptinteresse für sie darstellte. Die Bildungspraxis der Seminare rund um das Praktikum stand für die Bewerber:innen entweder nicht im Zentrum ihres Interesses oder sie waren sich zum Zeitpunkt ihrer

Bewerbung gar nicht im Klaren, dass eine Teilnahme am ASA-Programm einen Bildungskontext außerhalb des Praktikums mit sich bringt.

4.3.3 Institutionelle Strategien

Im nächsten Unterkapitel erfolgt die Analyse der Strategien von institutionellen Akteuer:innen und Subjekten im Kontext des ASA-Programms, die sich aus diesem beschriebenen Kontext des Phänomens ‚Lernen statt Helfen‘ entwickelten.

Ausdifferenzierung der Stakeholder

Die institutionelle Praxis entwicklungspolitischer Bildungsinstitutionen war seit den 2000er Jahren geprägt von der ambivalenten Anforderung, auf der einen Seite s.g. Multiplikator:innen für den Norden auszubilden und gleichzeitig die Entsendepraxis von jungen Erwachsenen in Entwicklungsprojekte des Globalen Südens zu gewährleisten. Die Strategien der Institution ASA im Umgang mit diesem Kontext waren laut der Leiterin des Programms im Zeitraum der beginnenden 2000er bis zur Mitte der 2010er Jahre von massiven Umstrukturierungsprozessen des gesamten deutschen Entwicklungssektors geprägt. Im Gespräch stellte die Expertin heraus, dass die strukturellen Transformationen in der Institution ASA in dieser Dekade allem voran als eine Folge der Veränderungen im institutionellen Diskurs der entwicklungspolitischen Finanzträger:innen des Programms zu sehen waren:

Andrea Dorneich: Also organisatorisch ist es so, dass wir ja tatsächlich seit 2002, also damals hat die Fusion von Karl-Duisberg-Gesellschaft und Deutsche Stiftung für Entwicklungspolitik stattgefunden, die haben dann zu InWent fusioniert. InWent hat dann 10 Jahre lang bestanden und dann ist die InWent gemeinsam mit der GTZ und dem deutschen Entwicklungsdienst zur GIZ fusioniert und da waren wir quasi ein Jahr lang GIZ und dann wurde die Engagement Global gGmbH gegründet und dann sind wir quasi da rausgekommen aus der GIZ. Also das finde ich schon enorm, was das so an Herausforderungen auch für uns als Mitarbeitende so mit sich gebracht hat, weil es ja doch immer wieder darum ging sich in einem neuen Setting zu positionieren, da zu gucken, wo sind Allianzen möglich, was ist überhaupt

gewollt, was wird gefordert, also die Anforderungen von außen sind da sehr, sehr gewachsen in der Zeit. Und inhaltlich haben wir ja genau in der Zeit die ganzen Teilprogramme entwickelt, angefangen mit dem Süd-Nord-Programm, was es schon seit den 80ern gab. Dann haben wir Anfang 2003 das GLEN Programm aufgesetzt, dann 2007 eben ASAprenneur. Dann, als wir quasi Engagement Global waren, wollte das BMZ, dass wir noch mehr Synergien zwischen den Programmen, die da neu zusammengewürfelt waren, finden und da haben wir dann mit der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt, ASA Kommunal aufgesetzt, also um dann auch mit Kommunalverwaltungen zusammenzuarbeiten. Und jetzt als letztes nochmal die Hochschulen, die vor allem deswegen jetzt reingekommen sind, weil durch die SDGs jetzt auch das deutsche Bildungssystem quasi gefordert ist quasi einen Beitrag zur Erreichung der SDGs zu leisten und das ASA-Programm ist ja Bund-Länder gefördert, das heißt wir erhalten auch Zuwendungen aus Bundesländern und die Bundesländer haben in Deutschland die Bildungshochheit und insofern ist das ASA-Programm für sie eine gute sehr Möglichkeit durch diese Hochschulkooperation auch ihre Ziele quasi zu unterstützen der nachhaltigen Entwicklung. [Exp_Dorneich_Position: 49]

Aus dieser längeren Passage zu den strukturellen Veränderungen im Programm geht zunächst hervor, dass die Institution ASA zu Beginn der 2000er Jahre unter einem starken Legitimationsdruck stand und sich den Interessen wechselnder Finanzträgerorganisationen anpassen musste. Die beschriebene Umstrukturierung deutscher Entwicklungspolitik und ihrer Institutionen war angeleitet von einem neoliberal orientierten Prozess der Effizienzsteigerung und des Bürokratieabbaus, der 2011 seinen Höhepunkt in der Verschmelzung der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) und dem Deutschen Entwicklungsdienst (DED) erreichte. Diese Umstrukturierung wurde 2012 als großer Erfolg des damaligen liberalen Entwicklungsmisters Dirk Niebel (FDP) gefeiert:

„Heute ist ein historischer Tag für die deutsche Entwicklungspolitik“, sagte Bundesentwicklungsminister Niebel. "Woran drei Vorgängerregierungen gescheitert sind, das haben wir in einem ambitionierten Zeitplan und trotz enormer Widerstände gerade auf den letzten Metern erfolgreich geschafft: Mit der Fusion der staatlichen Entwicklungsorganisationen GTZ, DED und InWEnt erzielen wir erhebliche Effizienzgewinne, bauen Doppelstrukturen ab und gewinnen die politische Steuerung der Entwicklungsarbeit für die Bundesregierung zurück.“(BMZ 2010 unter epo.de)

Ein Jahr nach der Fusion konnte die GIZ einen Gesamtumsatz von rund 2 Mrd. Euro verbuchen und damit ein Wachstum von zehn Prozent gegenüber dem Vorjahr, was den Erfolg des Projektes, abgeleitet von der politisch gewollten Effizienz- und Gewinnsteigerung deutscher Entwicklungspolitik, bestätigte. Begleitet wurde dieser Prozess von der Kritik der geschluckten Institutionen, die sich, wie auch das untergeordnete Programm ASA, vor einem Anpassungsdruck gegenüber einem Monopol vornehmlich ökonomisch orientierter Entwicklungspolitik sahen. In einem Beitrag von Juni 2011 kommentierte die Tageszeitung taz zu diesen Auseinandersetzungen:

„Schon vor Monaten war klar, dass die kleineren Organisationen dem Rechtsrahmen der größeren Organisation beitreten und ihre eigene Identität weitgehend aufgeben müssen. Mitarbeiter von DED und Inwent beklagen sich nun, dass die Prozesse der Zusammenführung vor allem von ehemaligen GTZlern geleitet würden. "Wir können unheimlich wenig mitgestalten", heißt es. Problematisch ist dies, weil die Unternehmenskulturen vollkommen unterschiedlich sind. Beim DED arbeiten Entwicklungshelfer, die Graswurzelarbeit gewohnt sind. Bei Inwent wird auf Fortbildung gesetzt. Und die GTZ setzt seit Jahren auf professionelle Beratung. Mit dem Zusammenschluss trägt das Unternehmen nun jedoch deutlich den Stempel der alten GTZ. Und noch mehr: In der neuen Unternehmensvision gibt GIZ-Chef Eisenblätter vor, dass die Organisation "weltweit führender Dienstleister für nachhaltige Entwicklung" sein will. Doch mit der Idee des "Weltmarktführers" wollen sich viele Mitarbeiter aus DED und Inwent nicht abfinden. "Es gibt eine Irritation über die neuen Prinzipien", heißt es aus Mitarbeiterkreisen.“ (Repinski 2011)

Nachdem die Institution ASA unter der Trägerschaft des gemeinnützigen Vereins Carl-Duisberg-Gesellschaft e.V. weitestgehend interne Autonomie innehatte, folgte zunächst eine Eingliederung in die Trägerlogik der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) in 2002. Im Rahmen dieser Organisationsentwicklung erfolgte die erste Verschiebung hin zu einer Kapitalgesellschaft, die nun entsprechende unternehmerischen Zielvorgaben untergeordnet war. Der Träger InWEnt fokussierte den Bereich Fortbildung und hatte damit maßgeblichen Einfluss auf die strukturelle Transformation des ASA-Programms von einem Nachwuchs- hinzu einem Multiplikator:innen-Programm. Im anschließenden Prozess der Verschmelzung der leitenden entwicklungspolitischen Organisationen folgte bald eine Phase institutioneller Unsicherheit für kleinere Organisationen wie dem ASA-Programm, die die Phase zum Ende der 2000er Jahre prägte.

Als Strategie im Umgang mit diesem Kontext institutioneller Unsicherheit geht aus dem oben genannten Interviewausschnitt mit der ASA-Leitung hervor, dass die

Programmführung sich um eine massive Ausdifferenzierung des Programms bemühte, um möglichst viele Koalitionen mit unterschiedlichen Investor:innen einzugehen und die Institution ASA damit strukturell abzusichern. Die zunehmende Transformation der Institution ASA von einem Nachwuchsprogramm für Entwicklungshelfer:innen hin zum Lern- und Qualifizierungsprogramm äußerte sich in der Einführung von einer Reihe neuer Teilprogramme, die in oben genannter Passage erwähnt werden. Dabei handelt es sich um die Teilprogramme GLEN, ASApreneurs, ASA-Kommunal und ASA Hochschule, die neben den traditionellen Programmlinien ASA Basis und ASA Nord-Süd von 2003 bis 2014 entwickelt wurden. GLEN basierte auf einer EU-Kooperation mit dem französischen Landwirtschaftsministerium und osteuropäischen Partnerorganisationen. Der Unterschied zum Basisprogramm von ASA war hier, dass französische, deutsche und osteuropäischen Teilnehmende gemeinsam angeworben, die Vorbereitungsseminare bilingual auf Englisch oder Französisch umgesetzt wurden und die Projektteams für das Praktikum im Globalen Süden jeweils binational besetzt wurden. ASApreneurs wurde als eine wirtschaftsorientierte Programmlinie eingeführt, bei der deutsche Teilnehmende sowohl in einem international orientierten deutschen Unternehmen sowie in einer Produktionsstätte des Unternehmens im Globalen Süden ein Praktikum absolvieren²⁹. Später folgten die Programmlinien Kommunal und Hochschule, über die deutsche Kommunen und Hochschulen ASA-Praktikant:innen in ihre eigenen Kooperationsprojekte mit Partner:innen aus dem Globalen Süden anwerben konnten.

Als Begründung für diese Ausweitung des ASA-Programms gab die Leiterin an, dass das Programm im Zeitraum der Verschmelzung der Trägerorganisationen vor unklaren Anforderungen stand und nach einflussreichen Partner:innen suchte, die das Programm im Gegenzug für ihre Lobbyinteressen nutzen konnten. So entstand das Programm GLEN in Zusammenarbeit mit dem französischen Landwirtschaftsministerium, welches an neuen Kontakten und Partnern für die französische Entwicklungspolitik interessiert war. ASApreneurs wurde laut Aussage von Frau Dorneich auf Anleitung der Deutschen Industrie- und Handelskammer angestoßen, die auch einen Sitz im Programmbeirat des ASA-Programms innehaben [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 119-119].

²⁹ Ein Beispiel für ein solches Praktikum ist die Fallanalyse zum Unternehmen Lemonaid in Kapitel 3.3

Fokus auf Lernen und Multiplikator:innen-Ausbildung und der Boom der Entsendeprogramme

In den frühen 2010er Jahren zeigten auch neue nationale Partner Interesse an einer Beteiligung an deutscher Entwicklungspolitik wie z.B. Kommunen und Hochschulen. Diese Entwicklung war darauf zurückzuführen, dass die Einführung der internationalen Sustainable Development Goals (SDGs) zu einer Aktivierung von Institutionen führte, die vormals keinen direkten Bezug zum entwicklungspolitischen Sektor hatten. Durch die diskursive Konstruktion einer nachhaltigen globalen Entwicklung, die in ihrem Wording keinen Unterschied mehr zwischen Nord- und Südländern machte, wurden nördliche Institutionen dazu aufgerufen, institutionelle Maßnahmen im Entwicklungssektor zu definieren und umzusetzen. Auf institutioneller Ebene folgte daraus nicht etwa eine neue Konzeption von Entwicklungsprojekten in Deutschland durch Kommunen oder Hochschulen, sondern eine Reaktualisierung und Ausweitung bestehender entwicklungspolitischer Praxis, indem diese Institutionen ihre Praxis z.B. mit den klassischen Bildungsorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit, wie dem ASA-Programm, verknüpften.

Als Folge erfuhr das ASA-Programm in dieser Dekade der Neoliberalisierung deutscher Entwicklungspolitik ein massives institutionelles Wachstum und ein Diversifizierung der beteiligten Akteur:innen am Programm. Diese institutionelle Entwicklung war ausgelöst und begleitet von einem in diesem Kontext scheinbar paradoxen Legitimationsdruck der Institution. In einem weiteren Experteninterview mit dem Vorstand des Vereins ASA FF e.V. reflektierte der Gesprächspartner über seine Erfahrungen, die er persönlich in der Gremienarbeit in der Programmkommission von ASA in den Jahren 2012 bis 2014 erlebt hat. Bevor er Vorstand des ASA FF e.V. wurde, war Basantha Thapa im Jahr 2010 zunächst selbst Teilnehmer des Programms und anschließend engagiert als Tutor sowie als Teilnehmendenvertreter im Gremium der Programmkommission von ASA. Laut Thapa, war das größte Thema in diesem Zeitraum die besagte Verschmelzung entwicklungspolitischer Institutionen zur GIZ und eine ständige Existenzangst des ASA-Programms. Sein Eindruck war, dass der Strukturwandel auf institutioneller Ebene zu einer Verteidigungshaltung führte und in diesen Jahren dadurch wenig Aufmerksamkeit für die inhaltliche Gestaltung des Programms aufgebracht wurde. „Der Vorrang ASA institutionell einzubetten stand über der Pädagogik“, so der Interviewpartner. [Exp_Thapa_Zusammenfassung. Position: 35-39].

Dieser Kontext begleitete gleichzeitig aber auch die Strategie, immer mehr finanzielle Mittel in den Lernzyklus II, also die pädagogischen Elemente des Programms außerhalb der Praktikumsentsendung, aufzuwenden, um es von anderen, reinen Entsendeprogrammen abzuheben. Zu diesem Kontext gab auch die Leiterin des Programms an, dass es in den 2010er Jahren zu einem großen internationalen Boom von Auslandsfreiwilligendienste kam. Die Anzahl kommerzieller und staatlicher Programme habe enorm zugenommen und wurde immer niedrigschwelliger. Es schien ihr politisch gewollt, dass die Dienste in die Breite gehen sollten und es war schwer ASA in diesem Kontext zu verorten, da die Anforderungen an mögliche Teilnehmende anspruchsvoller waren.

Als Erklärung für diese neue Popularität der Freiwilligendienste merkte die Expertin zunächst an, dass Freiwilligendienste als Maßnahme gesehen werden können, jungen Menschen über teils finanzierte Auslandsaufenthalte einen verbesserten Zugang zum Arbeitsmarkt zu schaffen, um politisch mit der steigenden Jugend- und Akademiker:innen-Arbeitslosigkeit in der EU umzugehen. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 208-211]. Diese Einsicht aus dem Expertinneninterview bestätigt die These einer Mobilisierung junger Europäer:innen in Ökonomien des Global Südens, basierend auf der ökonomischen Prekarität für diese Gruppe in den Nationalökonomien des Nordens. Ballie-Smith und Laurie bestätigen diese Entwicklungen in ihrer Analyse der internationalen Entwicklungen im Bereich entwicklungspolitischer Freiwilligendienste:

„While NGOs are perhaps the best known facilitators of international volunteering, [...] a wider range of organisations have become involved in recent years. Shifting understandings of development and the increasing popularity of CSR and Corporate Citizenship coupled with the promotion of professional development and the growth of global civic spaces and global activism, have produced new relationships between the voluntary sector, the corporate sector and the state in recent years. [...] From ‘volunteer tourism’ facilitated by large travel agencies and corporate sponsorship of established volunteering programmes [...] to an increasingly commercialised ‘gap year’ industry [...], new opportunities mean that the neoliberal professionalisation of NGOs and volunteering is being framed and performed in increasingly global ways and spaces“ (Ballie-Smith, Laurie 2010: 550f).

Als Begründung für den Boom in Deutschland gab Dorneich zusätzlich die Aufhebung der Wehrpflicht und die Abschaffung des Zivildienstes als zentralen Einflussfaktor an. Der alternative Bundesfreiwilligendienst und das freiwillige

Ökologische/soziale Jahre haben sich allerdings mittlerweile internationalisiert, was den Interessen der Zielgruppe entspräche.

Den größten Legitimationsdruck auf das ASA-Programm löste laut den Aussagen der Expertin allerdings etwas Anderes aus: die Einführung des Freiwilligendienstes ‚weltwärts‘. weltwärts wurde 2008 als ein niedrigschwelliger Freiwilligendienst durch das BMZ eingeführt, setzte im Gegensatz zu ASA kein Fachwissen für die Praktika voraus und fokussierte auf eine breit angelegte Mobilisierung junger Teilnehmer:innen direkt nach dem Schulabschluss. Die Einführung dieses Freiwilligendienstes reflektierte laut Dorneich ein außenpolitisches Interesse an einem Äquivalent zu dem US-amerikanischen *Peacecorps* und ähnlicher Programme nord-westlicher Länder mit einer zentralisierten, national-außenpolitischen Wirkung. Diese Transformationen des nationalen, entwicklungspolitischen Diskurses machen deutlich, warum sich die Institution ASA vor der Herausforderung sah, ihre Rolle für nationale Interessen einflussreicher Akteur:innen, wie die von Wirtschaftsverbänden, Kommunen und Hochschulen zu stärken.

Eine daraus abgeleitete institutionelle Strategie des ASA-Programms war es, sich seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend auf Lernprozesse der Teilnehmenden zu fokussieren und weniger auf den entwicklungspolitischen Auslandsaufenthalt. Die pädagogischen Elemente des Programms sollten dabei als Alleinstellungsmerkmal der Institution fungieren und diese von reinen Entsendeprogrammen absetzen. Im gleichen Zuge folgte der Einbezug einer Vielzahl neuer Stakeholder, wie EU-Partnerschaften, Wirtschaftsverbänden, Hochschulen und Kommunen. Aus der Analyse dieser Strategien geht hervor, dass diese von einer Logik eines Legitimationsdrucks angeleitet waren, ausgelöst von den Diskursverschiebungen hinzu einer neoliberalen, internationalen Nachhaltigkeitsökonomie bei gleichzeitiger nationaler Zentralisierung außenpolitischer Institutionen.

Machtkritisches Globales Lernen als Alleinstellungsmerkmal

Neben der Ausdifferenzierung des Programms auf unterschiedliche Stakeholder und einem verstärkten Fokus auf Lernprozesse für die Teilnehmenden, war diese Phase der Institution von einer weiteren institutionellen Strategie gekennzeichnet: Der Etablierung der Institution ASA als eines machtkritischen Programms. Das Image des ASA-Programms betonte seit seiner Gründung in den späten 1960er Jahren eine Tradition kritischer

Orientierung, basierend auf den Ursprüngen des Programms in der Studentenbewegung und damit verbundener partizipativer Organisationsstrukturen des Programms. So erklärte auch die Leiterin des Programms, dass es in den jährlichen Sitzungen des Programmbeirates in denen die Geldgeber:innen des Programms zusammenkommen, stets darum ginge das avantgardistische Potential des Programms als einer Ressource für Organisationen wie dem BMZ, Regierungsparteien und andere Stakeholder hervorzuheben [Exp_Dorneich_Position: 115-118]. „Die Diskurse die heute bei ASA geführt werden, bilden ab worüber in ein paar Jahren in der GIZ gesprochen wird.“, fasst Basanta Thapa zusammen, um das Leitbild zu beschreiben, mit dem sich das ASA-Programm seit jeher zu verkaufen pflegte. In dieser Tradition fungierten ASA-Teilnehmende als engagierter Nachwuchs deutscher Entwicklungspolitik. Ihre kritischen Ideen und Auseinandersetzungen mit der entwicklungspolitischen Praxis, einschließlich der klassischen Themenschwerpunkte Ökonomie und Ökologie, konnten innerhalb der Programmstrukturen entwickelt werden, um sie dann ggf. in die Praxis staatlicher Trägerorganisationen des Programms einzugliedern.

Nachdem es zu Anfang der 2000er Jahre zum beschriebenen Paradigmenwechsel kam und nun Multiplikator:innen statt Nachwuchskräfte ausgebildet werden sollten, sah die Programmführung auch diese Legitimationsgrundlage des Programms in Gefahr. Dazu erklärte die Leiterin des Programms, dass sich als Folge des Diskurses um nachhaltige Entwicklung in kurzer Zeit viel mehr politische Ressorts mit Entwicklungsfragen beschäftigen. So sei damals das Bildungsministerium, das Umweltministerium und der Bereich des Innenministeriums, der für Integration zuständig ist plötzlich gefordert gewesen, eine Teilhabe an den Leitlinien nachhaltiger Entwicklung sicherzustellen. Als Folge geriet das BMZ, einschließlich aller seiner Institutionen wie z.B. auch dem ASA Programm, unter institutionellen Konkurrenzdruck. Die Expertin beschrieb diesen Zeitraum als eine Periode, in der sich die frühere entwicklungspolitische Bildung für deutsche Akteur:innen plötzlich enorm aufweichte, nachdem Ministerien, die vormals nichts mit Entwicklungspolitik zu tun hatten, nun auch eine Teilhabe an entwicklungspolitischen Themen reklamierten. Weiterhin beschrieb sie, wie in dieser Periode die Konzepte Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education (GCE) zu Leitkonzepten des Bildungsministeriums und anderer Ministerien wurden, die den politischen Blick „nach innen“ hätten. Ökologische Nachhaltigkeit und die Verbindung zwischen Ökologie und Ökonomie standen dabei für diesen neuen, innenpolitischen Fokus auf Entwicklung im Zentrum, da klassische Bildungsinstitutionen

kein besonderes Interesse an Entwicklungsländern und damit verbundenen Themen hätten. Diese neue Ausrichtung entwicklungspolitischer Bildung bedingte den ihrer Ansicht nach problematischen Nebeneffekt, dass die sozialen und kritischen Perspektiven auf Entwicklungspraxis und Entwicklungspolitik nicht mehr thematisiert wurden. Machtstrukturen zwischen Nord und Süd würden allerdings auch weiterhin globale ökonomische und ökologische Zusammenhänge begleiten und die Ausblendung dieses Problems durch Bildungsinstitutionen, die ein eher nationales Verständnis von BNE oder GCE hätten, zu einem Rückschritt für die entwicklungspolitische Bildung führen. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung_Position: 99-103].

Aus diesen Stellungnahmen der Leiterin des ASA-Programms lässt sich die Genese einer institutionellen Strategie hinsichtlich des zu diesem Zeitpunkt etablierten Konzeptes des Globalen Lernens ableiten, welche eine machtkritische Perspektive auf Entwicklungszusammenarbeit in den Fokus rückte. Aus institutioneller Perspektive ging es auch hier darum, „Risiken abzufedern und dynamisch auf Veränderungen zu reagieren“ und damit um eine selbsterhaltende Logik in einer Periode strukturellen Wandels [Exp_Dorneich_Zusammenfassung_Position: 76-76].

Die Leitung des ASA-Programms identifizierte in dieser Periode machtkritische Perspektiven auf Entwicklung in der pädagogischen Begleitung der ASA-Teilnehmer:innen als ein potentiell Alleinstellungsmerkmal der Institution gegenüber den neuen Konkurrenten auf dem Markt entwicklungsbezogener Bildungsangebote. Diese Ausrichtung sollte die Institution sowohl von innenpolitisch orientierten Projekten im Bereich BNE und GCE absetzen, aber auch vom größten Konkurrenten weltwärts, da dieses Projekt zunächst ausschließlich Teilnehmende in den Globalen Süden entsendete, ohne strukturelle pädagogische Begleitung des Prozesses.

Die Einführung von Globalem Lernen mit machtkritischem Fokus als einer zunächst institutionell angeleiteten Strategie wurde zudem in den Gesprächen mit Teilnehmenden und Tutor:innen bestätigt. So gut wie alle schilderten für die Episode vor ihrer Teilnahme, dass sie den Begriff und das Konzept selbst nicht kannten und es daher keine große Rolle für ihre Bewerbung spielte. Auf die Frage welche Vorstellungen sie von Globalem Lernen und der Schwerpunkte bei den ASA-Seminaren hatten, antworteten viele wie die folgende Gesprächspartnerin:

B: Für mich war es irgendwie unbekannt. Aber es gab einen ganzen Tag, glaube ich, der ging mehr oder weniger rund um ASA. Also da waren Leute aus der

Geschäftsstelle da, die haben ASA sozusagen vorgestellt, also die Struktur so ein bisschen. Und es ging natürlich auch um jetzt diesen Zyklus eigentlich, erst zwei Seminare, Auslandsphase, Rückkehrseminar so. Und da gab es auch eine Präsentation, ich glaube, es war Nina aus der Geschäftsstelle, die sich auch ganz explizit um den Begriff Globales Lernen und was ASA darunter versteht/ damit beschäftigt hat. Jetzt frag mich mal bitte nicht, was die eigentlich so erzählt hat. (lacht) Genau, aber es war auf jeden Fall da. Und unter dem Aspekt war dann für mich auch klar, warum wir hier bei den Seminaren überhaupt nicht über (...) irgendwelche Regionen oder Länder in Afrika sprechen oder wie man da hinkommt oder wie es denn jetzt mit dem Impfen ist oder wie man am besten an Sprachkurse kommt in Deutschland oder irgendwas. Danach war halt klar, okay, ne, wir sind jetzt hier, um uns jetzt mit, ja, dann Themen des Globalen Lernens zu beschäftigen, weil die sind elementar sozusagen für diesen ASA-Zyklus, ja. [El_Nar_Int_Teil1; Position: 38-39]

Bevor sie selbst Teil des ASA-Programms waren, teilten die meisten Bewerber:innen die Vorstellung, dass sich die pädagogische Begleitung im Programm im Bereich Länderkunde, praktischer Informationen zur Ausreise oder entwicklungspolitischer Fachthemen bewegen würde. Alle beschrieben eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen an die Vorbereitungsseminare und der realen Ausführung:

B: Also ich dachte, das wäre wie an der Uni, wo man sich dann irgendwo so reinsetzt und dann so eine Vorlesung hat. Ich hatte schon die Erwartung, dass ich was lernen muss oder so, und dann halt auch so mitschreiben, wie man es halt so aus der Uni so kennt, aber wie gesagt, unter Globalem Lernen konnte ich mir da so nichts vorstellen. Und das, was dann halt kam, das hätte ich dann halt auch so nicht erwartet. [El_Nar_Int_Teil1; Position: 40]

Diese Reflektionen der Teilnehmer:innen aus ihrer Zeit vor und während ihrer ersten Erfahrungen mit ASA bestätigen, dass die Abwendung von klassischen entwicklungspolitischen Themen ein institutionell angeleitetes Vorgehen war, das entgegen den Erwartungen ihrer Zielgruppe umgesetzt wurde. Das Phänomen ‚Lernen statt Helfen‘ war an dieser Stelle von einer Phase begleitet, in der sich die Institution kritischer positionierte als die Zielgruppe des Programms. Wie beschrieben gingen diese Strategien allerdings auf einen spezifischen Kontext institutioneller Selbsterhaltungslogik zurück.

Einbindung von Subjekten über Peer-to-Peer-Ansatz

Die Umsetzung der Strategie einer machtkritischen Orientierung, also z.B. die genauen Themensetzungen für die Seminare, wurden allerdings nicht von den institutionellen Akteuer:innen realisiert, sondern von den Teilnehmenden selbst, die als Alumni eingeladen werden ASA-Seminare zu organisieren und umzusetzen.

Wie im Abschnitt zum Kontext des Phänomens beschrieben, gab es eine diskursive Abwendung von Fachthemen und eine Orientierung hinzu Kompetenzen. Diese Kompetenzorientierung war dabei auf eine Logik der Aktivierung beteiligter Subjekte angewiesen, indem diese die formulierten Kompetenzanforderungen mit eigenen Beiträgen komplementieren mussten. Im Kontext des ASA-Programms bedeutete dieser Zusammenhang, dass die Institution zwar strategisch Machtkritik als Orientierung für ihre Ausrichtung Globalen Lernens setzte. Die Realisierung dieser Setzung wurde aber an die Subjekte in der Institution delegiert. So berichteten ehemalige Tutor:innen von dem überraschenden Grad persönlicher Verantwortung für die Inhalte der ASA-Pädagogik, der ihnen im Prozess ihres Engagement bewusst wurde. Gesprächspartner:innen berichteten, wie es dabei in Vorbereitungsworkshops für angehende Tutor:innen kaum um inhaltliche Themen, sondern vornehmlich um die partizipative Didaktik ging, die Globales Lernen bei ASA beinhalten sollte. Ein Gesprächspartner, der auch als Tutor für ASA tätig war, erklärte auf die Frage hin, wie die Themensetzungen vorgenommen werden, dass er vermute, dass eine thematische Orientierung von der Institution erwartet werde, diese aber nirgendwo festgeschrieben zu sein schien. Die thematische Kontinuität der Seminare sei dabei eher Ausdruck einer intersubjektiven Relation zwischen Teilnehmenden und Alumnis des Programms:

B: (...) Das ist eine gute Frage. Also ich habe das jetzt auch nicht mehr vor Augen, wie das festgeschrieben wird, aber (...), wie ich gerade schon sagte, ich glaube, ein großer Fokus geht inzwischen in Antirassismuarbeit, also Machtfragen oder Fragen von Macht und Machtstrukturen. Wenn es die jetzt gar nicht geben würde, wenn ein Team sich dagegen entscheiden würde, ich glaube, dann würde halt schon die übergeordnete Struktur, also das Büro, schon mal sagen so: „Hä? Finden wir jetzt komisch, dass bei euch in dem Seminarplan gar nichts davon auftaucht“ so. Und ich glaube aber, das ist auch so ein bisschen so ein selbstregulierender Prozess,

dass, wenn du ehemalige Tutorinnen und Tutoren der Jahre davor, die genau diese Inhalte hatten, dass das so weitergetragen wird, dass genau diese Inhalte wieder auftauchen. Das ist auch immer, glaube ich, so eine Frage, „Wie viele externe und interne Leute brauchst du eigentlich? Also wenn sich so ein Programm nur durch die gleichen Leute immer weiterträgt so, gibt es dann noch Erneuerungen und Perspektiven von außen, oder wird es dann schon so ein ASA-Dogma? "Ah, ja, wir haben das gelernt, das wollen wir weitertragen"?"“. Und deswegen, glaube ich, sind zum Beispiel pro Team ein bis zwei externe Leute total wichtig, die auch mal die Frage stellen, warum man und was man wie macht so, ne? [07_Marc_Nar_Int; Position: 81-83]

Im letzten Teil dieses Gesprächsabschnitts verweist der Gesprächspartner auf Spannungen hinsichtlich transformatorischer Prozesse, die in diesem Kontext der Vorbereitungsseminare im ASA-Programm stattgefunden haben. Da von der Institution zwar eine Orientierung an Machtkritik vorgegeben wird, ihre thematische Umsetzung aber in die Verantwortung der Subjekte gelegt wird, komme es zur einer intersubjektiv bedingten Zirkulation eines widerkehrenden „ASA-Dogmas“, wenn ASA-Tutor:innen dieselben Themen aufgreifen, die sie selbst als Teilnehmende in den Vorbereitungsseminaren erlebt haben. Die Institution ASA stelle dabei zwar einen pädagogischen Kontext bereit, der Subjekten die Freiheit anbietet, kritische Themen eigenverantwortlich im institutionellen Kontext zu bearbeiten. Allerdings ist diese Freiheit laut der Perspektive des Gesprächspartners nicht so unbeschränkt wie sie zunächst scheint. Der Grund dafür ist die Peer-to-Peer-Praxis, die bedingt, dass Tutor:innen immer selbst ehemalige Teilnehmende des Programms sind. Dadurch wird bezweckt, dass die Tutor:innen die Lernerfahrung, die sie als Teilnehmende gemacht haben reproduzieren. Die Praxis von Peer-to-Peer ermöglichte es der Institution ASA also einerseits Subjekte in die Verantwortlichkeit für die institutionelle Praxis zu aktivieren und gleichzeitig eine Reproduktion eines institutionellen Status Quo zu gewährleisten. Daraus zeichnet sich ein institutionelles Paradigma ab, dass Kritik und Transformation nicht als institutionelle Veränderung konzipiert, sondern als subjektive Erfahrung, die durch die Institution ermöglicht werde.

Aus der bisherigen Analyse der institutionellen Strategien des ASA-Programms ergibt sich, wie der diskursiv angeleitete neue Fokus auf Lernprozesse in entwicklungspolitischen Institutionen zu einer Abwendung vom klassischen Paradigma des Helfens über entwicklungspolitisches Engagement führte. Ein kritisch-politisches Engagement für kosmopolitische Ideale war bis in die 2000er Jahre oft verknüpft mit dem Wunsch junger Menschen aus s.g. Industrienationen sich in der s.g. Dritten Welt über Hilfsprogramme zu engagieren. Entwicklungspolitische Bildungsinstitutionen wie das ASA-Programm verknüpften die Realisierung dieses Wunsches auf Subjektebene mit der Rekrutierung potentiellen Personals für den nationalen Entwicklungshilfesektor auf der strukturellen Ebene. In diesem klassischen Paradigma entwicklungspolitischer Bildung war die Entwicklungshilfe-Tätigkeit, also das Auslandspraktikum im Globalen Süden, die transformatorische Praxis. Subjekte beteiligten sich in einer institutionellen Praxis, die von den Beteiligten als ethischer Beitrag zu einer erwünschten Transformation hinzu Entwicklung erachtet wurde.

Mit dem fortschreitenden Zeitgeist nachhaltiger Entwicklung kam es zu einer Legitimationskrise dieses klassischen, entwicklungspolitischen Paradigmas. Die Praxis der Entwicklungshilfe wurde zunehmend in Frage gestellt und verlor ihre kritische Aura für junge Erwachsene im Globalen Norden. Die Auseinandersetzung mit den institutionellen Strategien der Institution ASA macht zudem deutlich, wie diese Diskursverschiebungen zu einer Paradigmenverschiebung für die institutionelle Praxis führte. Dabei kam es zunächst zu einer Aufweichung des Konzeptes entwicklungspolitischer Bildung und einer wachsenden Beteiligung neuer nationaler Stakeholder aus dem Bildungssektor am Themenbereich Entwicklung. Diese Prozesse veranlassten die Institution ASA das neue Paradigma der Kompetenzorientierung und Multiplikator:innenausbildung einzuführen, das im Konzept Globales Lernen seinen Ausdruck fand. In diesem neuen Paradigma war entwicklungspolitisches Engagement nicht mehr an eine berufliche Orientierung im Entwicklungshilfesektor gebunden. Da es nicht mehr um eine Ausbildung von Fachkräften gehen sollte, rückten die persönlichen Kompetenzen der Subjekte in den Vordergrund der institutionellen Praxis. Diese Entwicklung führte zu einer Abwendung von entwicklungspolitischen Fachthemen im ASA-Programm und einem verstärkten Fokus auf die Ausbildung von Selbstkompetenzen des lernenden Subjekts über partizipative Didaktik und Erfahrungslernen als Methode. Gleichzeitig forcierte die Institution im selben

Zeitraum einen thematischen Fokus auf machtkritische Perspektiven auf Entwicklungszusammenarbeit.

In seiner Analyse der Entwicklungsideologie beschreibt Aram Ziai institutionelle Verdrängungseffekte als Gründe für die Kontinuität des klassischen Entwicklungsparadigmas im 21. Jahrhundert. Dabei sind Institutionen offen für Kritik, insoweit diese eine verbesserte, d.h. „effektivere und besser anerkannte“ Praxis der Institution ermöglichen (Ziai 2004: 163). Die bisherige Analyse der institutionellen Transformationen im ASA-Programm bestätigen, wie die Abwendung vom klassischen Hilfsparadigma hin zum Fokus auf Lernen und machtkritischen Perspektiven auf Entwicklungspolitik von Motiven institutioneller Selbsterhaltung bestimmt wurde. Laut Ziai ist dieser Mechanismus institutioneller Integration von Kritik an ihrer Praxis eine zentrale Begründung für die Kontinuität entwicklungspolitischer Ideologie und Praxis nach einer Krise in den 1990er Jahren: „Der Kritik wird die systemkritische Spitze, der Bezug auf die bestehenden Herrschaftsverhältnisse genommen, die Integration gilt als Beispiel für die Möglichkeit von Lernprozessen durch konstruktiven Dialog.“ (ebd.: 162).

Die Rolle des Auslandspraktikums, das zuvor über Jahrzehnte das Kernstück der institutionellen Praxis bildete, rückte als Folge Mitte der 2000er in den Hintergrund. In dieser Periode institutioneller Unsicherheit und scheinbar gegenläufiger programmatischer Entwicklungen, kam es schließlich zu einer Neuausrichtung der Bedeutung des entwicklungspolitischen Auslandspraktikums, dem nun die Rolle einer Verknüpfung dieser neuen programmatischen Konzepte zukommen sollte. Wie die Leiterin des Programms im folgenden Abschnitt erklärt, sollte das Auslandspraktikum nun nicht mehr eine Form entwicklungspolitischer Hilfstätigkeit sein, sondern eine subjektive Lernerfahrung für Teilnehmende ermöglichen:

Andrea Dorneich: Das ist ja dieses erfahrungsgestützte Lernen, dass man tatsächlich am eigenen Leib erfährt, worüber man spricht oder worüber man auch liest und dass das einem erst ermöglicht sich wirklich auch ein eigenes Bild zu machen. Also, dass das eine sehr viel authentischere und umfassendere Lernerfahrung ist, als wenn ich das jetzt nur über Seminarkontexte irgendwie mir aneigne. Also von daher ist es glaube ich genau dieses Korrektiv so ein bisschen, was dazu führt, dass man eher eben einen handlungsorientierten Ansatz findet. Ich glaube in der Auseinandersetzung in den Seminaren ist die Gefahr eben sehr groß,

dass man sehr ideologisch an Dinge vielleicht rangeht oder Dinge auch vielleicht analysiert und dass man sich dann in dieser Komplexität tatsächlich verliert auch und nicht so richtig weiß, wo man dann ansetzen soll. Und ich finde erst durch diese praktische Erfahrung, ja, ist man erst in der Lage das ganz anders zu verarbeiten als Person und einen eigenen Zugang irgendwie auch zu finden. Und dann zu sagen, ja es ist zwar schwierig, die Situation wie sie ist und das kann man aber nicht von heute auf morgen verändern und da muss man auch vielleicht ganz andere Akteure irgendwie auch befragen, was die dazu denken und wie die sich das selber vorstellen. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 204-206]

Diese Passage des Expertinneninterviews fasst ein neues Paradigma zusammen, welches die beschriebenen institutionellen Strategien in ein Konzept integriert. Die Zielsetzung des Auslandspraktikums wurde dabei nicht mehr als Engagement für Transformation durch Entwicklungshilfe konzipiert, sondern als Mittel zu einer subjektiven Transformation der Nordteilnehmenden. Als Konsequenz folgte, dass die entwicklungspolitische Praxis selbst nicht mehr im Zentrum der Auseinandersetzung stehen musste, wie eine Gesprächsteilnehmerin im Folgenden beschreibt:

B: Also über Entwicklungszusammenarbeit im Allgemeinen wurde gar nicht so viel geredet, und über die Praktika auch nicht. (...) Ich glaube, die Praktika an sich, die waren gar nicht so ein Thema, sondern es ging eher darum, vor allem in den Tutoraten, „Mit welcher Haltung gehe ich an die Menschen ran?“ oder „Mit welcher Haltung gehe ich in dieses Praktikum rein?“. „Will ich helfen oder will ich lernen?“ (...) Wir hatten uns darüber unterhalten, dass es eben nicht darum gehen kann, irgendwie helfen zu wollen, oder irgendwie dass das eben nicht geht, irgendwie da hinzureisen und da irgendwas Großartiges auf die Beine zu stellen, (...) aber dass das eben auch eine Motivation ist für manche Leute, so was überhaupt zu machen. [06_Sy_Nar_Int; Position: 146-147]

Dieses neue Paradigma der Transformation umfasste sowohl Elemente einer Stärkung des Subjekts (Im Zentrum steht die persönliche, individuelle Entwicklung), bei gleichzeitiger Schwächung des Subjekts (Subjekte sollen lernen, dass Transformation nicht von ihnen allein ausgehen kann und dass sie nur ein kleiner Teil eines großen, strukturellen Ganzen sind). Die Transformationsvorstellung betraf eine Ambivalenzerfahrung zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf theoretischer Ebene

(idealistische Vorbereitungsseminare) und einer pragmatischen, persönlichen Einbindung in die Entwicklungshilfepraxis (pragmatisches „Korrektiv“). Dem Auslandspraktikum kam dabei die zentrale Rolle zu, als *Mittel zum Zweck dieses Lernerlebnisses* für die deutschen Teilnehmenden zu fungieren. Die kritische Auseinandersetzung mit globalen Machtverhältnissen sollte nicht lähmend auf die Subjekte wirken oder sie gar gänzlich von entwicklungspolitischem Engagement abbringen. Im Gegenteil war es das Ziel dieser institutionellen Strategie, die „ideologische“ Kritik an der entwicklungspolitischen Praxis über die Erfahrung im Auslandspraktikum zu relativieren.

Eine Folge dieses institutionellen Paradigmas subjektzentrierter Lernprozesse war die gleichbleibende Fortführung entwicklungspolitischer Entsendepraxis unter neuen Vorzeichen. Über das subjektzentrierte Paradigma schloss sich die Institution ASA einer Praxis an, die Butcher und Smith als „lifestyle politics of development“ bezeichnen:

“What is characteristic [...] is a drawing together of the project of development with actions that an individual can undertake in order to, directly and personally, ‘make a difference’. They do not all involve actually experiencing first hand the people and places concerned. However, they all link the everyday and the intimate with the hitherto macroeconomic project of development. There is no need to subscribe to a political outlook, to vote a particular way, to take sides or argue for a brand of politics. Rather, personal qualities such as care, awareness and responsibility are constantly invoked in this lifestyle politics of development” (Butcher, Smith 2015: 16)

Die Autor:innen argumentieren, dass das Phänomen institutionalisierter Freiwilligenprogramme unter diesem Paradigma Einsichten über die Subjektivierungsstrategien der gegenwärtigen politischen Ordnung liefern kann:

“It combines a number of features that are characteristic of discussions of the public face of development today: the focus on consumption and lifestyle; the sense that action is intimately associated with the construction of one’s personal ethical identity; the localism and postdevelopment-influenced outlook influential in alternative development thinking; and, finally, the projection of personal qualities such as care and responsibility into the space previously occupied by political ideologies.” (ebd.: 20).

Im folgenden Abschnitt der Analyse werden zentrale Narrative aus den Gesprächen mit Teilnehmenden und Tutor:innen des ASA-Programms vorgestellt, die mit diesem institutionellen Paradigma einer subjektzentrierten Transformation in Verbindung stehen.

4.3.4 Subjektwirkungen

Lernen als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt

Eine der eingangs gestellten Fragen während der narrativen Interviews betraf die Erwartungen darüber, was die Gesprächspartner:innen durch ihre ASA-Teilnahme lernen wollten. Dabei stellte sich heraus, dass nur wenige Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung wussten, welche Lerninhalte in den Vorbereitungsseminaren des Programms vermittelt werden. Gleichmaßen waren Vorstellungen des Lernens auch in der Episode vor der ASA-Teilnahme für die Gesprächspartner:innen zentral. Lernen wurde dabei oft mit Vorstellungen einer professionellen Qualifizierung verbunden, die durch die Teilnahme am Programm ermöglicht werden sollte.

Im speziellen Fall des ASA-Programms sind dabei zwei Elemente im Besonderen zentral für die Herausbildung dieser Lernerwartung bei den Bewerber:innen des Programms. Zum einen, dass sich die Institution als Fachaustauschprogramm und nicht als Entsendeprogramm positioniert und zum anderen, dass die Teilnahme als ein finanziertes Stipendienprogramm angeboten wird. Damit wird in der Bewerber:innenaquise aktiv damit geworben, dass eine Teilnahme am ASA-Programm zu einer beruflichen, bzw. fachlichen Qualifizierung beiträgt. Im Gegensatz zu reinen Entsendeprogrammen für deutsche Jugendliche in den Globalen Süden, wie z.B. im Konkurrenzprogramm weltwärts, das noch eher mit einem Wohltätigkeitskonzept des Helfens operieren, bewirbt die Institution ASA in der Bewerber:innenaquise Vorstellungen des Lernens als einer Qualifizierung für den Arbeitsmarkt. Beispielhaft erklärt eine Gesprächspartnerin im Folgenden, wie dieses Lernangebot sie angesprochen hat:

B: Und dann bin ich auf die ASA-Website gestoßen. Das war auch eher Zufall, weil die ist halt auch nicht so leicht zu finden. Und da hatte ich das halt gesehen, dass die halt auch Stipendien vergeben, und dann dachte ich so, ja, super, das ist doch eine tolle Gelegenheit, da mal einfach auch in diesen Themenbereich Entwicklung reinzuzschnuppern, vielleicht auch zu gucken, ob es halt beruflich für mich passen würde. Und der Vorteil, den ich halt beim ASA-Programm sah, ist halt, dass es halt zeitlich begrenzt war, also es waren halt nur drei Monate und du musstest nicht, wie in anderen Programmen, irgendwie für ein Jahr oder so gehen. [Narr_03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 5-5]

Aus dieser Schilderung geht hervor, dass wie die Programmausschreibung Subjekte anspricht, die nach einer beruflichen Weiterbildung suchen. Die Finanzierung der

Teilnahme über ein Stipendium vermittelt sowohl einen Anreiz für den beruflichen Lebenslauf als auch die Aufwertung der angebotenen Qualifizierung gegenüber einem Freiwilligendienst, der ggf. einen finanziellen Eigenbeitrag verlangt. Zudem hebt die Gesprächspartnerin den begrenzten zeitlichen Rahmen hervor, der eher dem Schema eines klassischen Berufspraktikums entspricht, als z.B. der Logik eines freiwilligen sozialen Jahres im Ausland.

Diese institutionellen Strukturen ermöglichen damit Subjekten Strategien zu verfolgen, die Lernen als Prozess zur individuellen beruflichen Qualifizierung einordnen, wie eine weitere Gesprächspartnerin hervorhebt:

B: Also mich hat auf jeden Fall die Ausschreibung für das Projekt/ Das war der Catcher für mich. Ansonsten hatte ich von alledem – von ASA – überhaupt keine Ahnung, auch von Postkolonialismus und Rassismus und diesen Themen, damit habe ich mich vorher noch gar nicht auseinandergesetzt. Und in dem Fall war einfach diese Projektbeschreibung, die mich dazu gebracht hat, mich zu bewerben. Und mit ASAPreneur/ Also ich fand es interessant, dass es einmal in Deutschland und in Äthiopien war [...]. Also ASAPreneur steht ja für nachhaltiges Wirtschaften, und das passt am ehesten dann für Mode, also das fiel halt so in die Kategorie. Ja, nachhaltiges Wirtschaften hat für mich auch Sinn gemacht in dem Zusammenhang. [...] Ich glaube, ich hätte mich für sehr viel, was im Rahmen Textil gewesen wäre, da beworben. [05_Sa_Nar_Position: 34-36]

Diese Gesprächspartnerin studierte zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung Modedesign, was ein eher ungewöhnlicher fachlicher Hintergrund für ASA-Teilnehmende ist. Das Beispiel ihrer Subjektwirkung hinsichtlich ihre eigenen ASA-Teilnahme zeigt dabei auf, wie der beworbene Fokus auf den thematischen Fachaustausch in der großen Diversität an Praktikumsangeboten auch Subjekten, die scheinbar wenige Berührungspunkte mit der entwicklungspolitischen Ausrichtung des Programms haben, einen Eintritt in das Feld deutscher Entwicklungspolitik ermöglichen. Wie sie beschreibt, hat sich das Angebot eines internationalen Praktikums im Bereich Mode und nachhaltigen Wirtschaftens angesprochen. Weder der entwicklungspolitische Kontext der Praktika war ihr dabei sichtlich bewusst, noch die machtkritischen Themenschwerpunkte der ASA-Vorbereitungsseminare. Für die Gesprächspartnerin stand zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung

eine Lernvorstellung im Vordergrund, die mit einer beruflichen Qualifizierung in der neuen, globalen Nachhaltigkeitsökonomie verbunden war.

Auch eine weitere Gesprächspartnerin bestätigt folgend diese Form der Erwartungshaltung. Ebenso wie die vorherige Gesprächspartnerin, hebt auch sie eine gewisse Diskrepanz zwischen den eigenen Annahmen und der Umsetzung der Lernprozesse im Programm hervor:

B: Ja, also erstens natürlich wollte ich halt auch neue Sachen lernen, neue Erfahrung machen, Erfahrungen, die nicht jeder andere macht. Aber ich habe es halt auch als ein Plus im Lebenslauf gesehen damals, weil man sich ja das da dann auch so reinschreiben konnte. Und als ich dann auf den Seminaren ankam, da war es dann auch so/ Also ich war auch zum ersten Mal auf einem Seminar, vorher hatte ich so ein Format, sage ich mal, noch nicht so mitgemacht. Und da dachte ich, wir kriegen halt so Vorträge, und so eins nach dem anderen und so. Und dann, was für mich halt schon unerwartet war, ist, dass es dann halt doch so emotional wurde und halt auch so stark auf die eigene Person dann zentriert. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 29-30]

Dieser Hinweis verdeutlicht, dass die Subjektzentrierung im Institutionsparadigma des Programms nicht nur den Fokus auf Lernen als individueller Fachqualifikation umfasst. Eine weitere Lernerfahrung die durch die Institution ermöglicht werden soll, ist Lernen als subjektive Selbsterfahrung.

Lernen als personalisierte Selbsterfahrung

Auf die anfängliche Frage, warum sich die Gesprächspartner:innen im ASA-Programm beworben haben, wurde oft das Interesse am finanzierten Auslandspraktikum als zentral beschrieben. Oft folgte dann bei vielen eine defensive Ergänzung, dass diese Motivation sehr egoistisch gewesen sei und eine Teilnahme an ASA vornehmlich dem eigenen individuellen Nutzen diene und nicht zu etwas Gutem und Selbstlosem beitrage. Der folgende Gesprächsausschnitt ist ein Beispiel für die Haltung vieler Gesprächspartner:innen hinsichtlich des Auslandspraktikums nach Abschluss ihrer eigenen ASA-Teilnahme:

B: (...) Die Entscheidung ist absolut egoistisch und nutzenmaximierend für mich als Individuum, also die Idee, dass ich auch irgendwie etwas für andere tue in diesem Fall (...), ist Quatsch. Also es mag Situationen in der konkreten Auslandsphase gegeben haben, wo andere sich gefreut haben, dass ich da war, aber so dieses große Narrativ der freiwilligen Helfenden (...), ja, halte ich für eine Farce.

[Narr_Interviews_TN\04_Fr_Nar_Int; Position: 64]

Diese wiederkehrende Einstellung von ASA-Teilnehmenden bestätigte die Diskursverschiebung weg vom Helfen-Paradigma in der entwicklungspolitischen Bildungspraxis. Wenn es in den weiteren Gesprächsverläufen dann um die Herausbildung und Begründung dieser Einstellung ging, wurde allerdings deutlich, dass diese sich erst während der Teilnahme am ASA-Programm entwickelte und nicht etwa bereits vor der Teilnahme bestanden hatte. So berichtet ein Gesprächspartner, dass er in den Vorbereitungsseminaren zum ersten Mal mit Themen in Berührung kam, die eine Verbindung zwischen Kolonialgeschichte und Entwicklungszusammenarbeit schlugen, was er als neue Einsicht erlebte:

B: Genau, in dieser Phase habe ich mich dann sehr stark damit beschäftigt. Ich habe eben Noah Sow dann selber gelesen. Auf dem ASA-Seminar konnte man sich Broschüren kaufen für recht wenig Geld, zum Beispiel „Wer anderen einen Brunnen gräbt“, das habe ich dann auch in wenigen Tagen durchgelesen. Und ich hatte ziemlich schnell sozusagen dann diesen/ habe ich mich dieser Perspektive irgendwie angenähert und sie angeeignet.

I: Welche Perspektive meinst du?

B: Genau, dass ich mich letzten Endes eben als Nutznießer eines von ungleichen Machtstrukturen geprägten Systems als privilegierte Person bewege. (...) Ja, und letzten Endes war es dann aber doch wieder/ Ich hatte die Möglichkeit, ich habe die Privilegien, ich wollte es erleben. (...) Auch wenn ich das im Moment nicht mag, aber wenn ich nicht gehe, dann bekommt den Platz halt jemand anderes, also durch meine Verweigerung ändert sich am Status quo erst mal nichts. (...) Ja. (lacht).

[Narr_Interviews_TN\04_Fr_Nar_Int; Position: 65-69]

Aus diesem Abschnitt geht hervor, wie der Gesprächspartner erst über die Vorbereitungsseminare des ASA-Programms die Einstellung entwickelte, dass seine Teilnahme am Programm und sein Beitrag im Auslandspraktikum nur ihm persönlich nutze

und die Teilhabe an entwicklungspolitischer Praxis ein Privileg ist, dass er egoistisch wahrnimmt. Gleichzeitig geht aus der Aussage eine Subjektwirkung hervor, die die Ambivalenz zwischen der Kritik und der Teilhabe an entwicklungspolitischer Praxis mit dem Motiv des Egoismus und der Selbsterfahrung auflöst. Entlang des institutionellen Paradigmas einer subjektzentrierten Transformation wird dem Subjekt eine Lernerfahrung angeboten, die die machtkritische Infragestellung des entwicklungspolitischen Hilfsparadigmas ermöglicht, bei gleichzeitiger Fortführung dieser Praxis. Die angebotene Subjektwirkung basiert dabei auf zwei Elementen: dem Fokus auf die subjektive Komplizenschaft in einem zu kritisierenden System und der Einstellung, dass das Verhalten des einzelnen Subjektes nichts an diesen Strukturen ändern kann.

Der zuletzt zitierte Gesprächspartner erklärt zu Beginn des Abschnitts, dass seine kritische Einstellung gegenüber dem Hilfsparadigma das Resultat aus der Auseinandersetzung mit der Autorin Noah Sow, einer bekannten deutschen Aktivistin im Bereich Anti-Rassismus, sowie weiteren angebotenen Broschüren war. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass diese Lerninhalte nicht von der Institution ASA vorgegeben oder entwickelt wurden. Die vom Gesprächspartner benannte Broschüre „Wer anderen einen Brunnen gräbt“ wurde vom Verein Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER) herausgegeben, zusammen mit einer Reihe weiterer pädagogischer Publikationen, die sich kritisch mit Entwicklungspolitik und Rassismus auseinandersetzen. Die Lernangebote in diesem Bereich wurden dabei von Tutor:innen ausgewählt und in die Institution ASA hineingetragen. Über die Schaltstelle der Tutor:innen hatten damit auch andere institutionelle Akteur:innen eine Möglichkeit der Einflussnahme auf lernende Subjekte im ASA-Programm und damit auf das Lernen-statt-Helfen-Paradigma. Eine genauere Betrachtung dieses Zusammenhangs erfolgt im Analysekapitel 4.4 im Abschnitt zu den intervenierenden Bedingungen auf das Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA.

Auch Gesprächspartner:innen die vor ihrer Bewerbung, zum Beispiel über Gespräche mit befreundeten ASA-Alumni, bereits Einblick in die ASA-Pädagogik hatten, bestätigten die ansprechende Wirkung der institutionellen Strategie, Lernen als personalisierte Selbsterfahrung zu bewerben. Im folgenden Abschnitt erklärt ein Gesprächspartner, wie dieses Konzept mit seiner subjektiven Strategie hinsichtlich seiner ASA-Teilnahme in Verbindung stand:

B: Im Master habe ich mich zum ersten Mal so wirklich auch mit Critical Development Studies beschäftigt, aber so total auf einer Uni-Ebene so, weißt du,

total im akademischen Bereich, was, glaube ich, noch mal von diesem ASA-Kontext total weggerückt ist. Wie soll ich sagen? Also ich habe mich da schon irgendwie auch mit postkolonialen Fragestellungen beschäftigt, aber ohne die auf mich zurückbeziehen zu müssen, also wirklich einfach, ja, so total depersonalisiert so. (...) Genau, ich war eigentlich damals an dem Punkt, wo ich meine Masterarbeit hätte anfangen können zu schreiben, und dann war die Idee, vielleicht mache ich noch mal ein Praktikum im Ausland, was ich halt verknüpfen kann mit einer Forschungsfrage. Was damals für mich schon klar war, war, dass es in Richtung so Critical Development Studies geht, was genau, wusste ich nicht. Und dadurch, dass mich die Freundin dann noch mal motiviert hat, irgendwie meinte: „Komm, das ist ein Programm, das erlaubt dir, bestimmte Fragen zu stellen.“ Und sie hat das schon so, sage ich mal, geframet, dass es nicht alles unproblematisch ist in dem Programm, aber dass es dir trotzdem, wenn du dich kritisch hinterfragen willst, voll die gute Plattform bieten kann, das zu tun so, ne? [07_Marc_Nar_Int; Position: 6-7]

Im Gegensatz zu „depersonalisierten“ Lernerfahrungen aus dem akademischen Kontext, beschreibt der Gesprächspartner sein Interesse an selbstzentriertem Lernen, dass er positiv als kritischen Prozess erlebte. Gleichzeitig hebt er hinsichtlich dieser Erfahrungsepisode vor der Bewerbung hervor, dass für ihn die berufliche Qualifizierung durch die ASA-Teilnahme diesem Interesse an Selbsterfahrung nicht nachrangig war, und dass er nur an Projekten teilnehmen wollte, die für seine Qualifizierung thematisch vorteilhaft waren. Diese Verschränkung zwischen einer selbstzentrierten Auseinandersetzung mit Themen globaler Machtverhältnisse bei gleichzeitiger Qualifizierung für den Arbeitsmarkt ist das zentrale Motiv dieser von vielen Bewerber:innen geteilten Subjektwirkung des Lernens.

Eine weitere Subjektposition, die dem Lernkonzept einer personalisierten Erfahrung entspricht betraf die Übertragung der Lerninhalte aus den Vorbereitungsseminaren auf das eigene Auslandspraktikum. Viele Gesprächspartner:innen beschrieben den Versuch, die personalisierte, kritische Auseinandersetzung mit Themen globaler Machtverhältnisse auf ihre praktische Erfahrung im Projektpraktikum anzuwenden. Die Kritik an der Fortsetzung kolonialer Machtverhältnisse in der Entwicklungszusammenarbeit die sie in den Vorbereitungsseminaren erlebten, beschrieben viele Teilnehmende, die eher eine

Vorbereitung im Sinne von Länderkunde und ähnlichem erwarteten, als überraschend. Gleichzeitig wurden diese Lerninhalte dennoch als Vorbereitung auf das Praktikum eingeordnet. Gerade in diesem Kontext wurde von den Gesprächspartner:innen oft *Lernen statt Helfen* als eine Haltung beschrieben, die sie aus den Vorbereitungsworkshops mitgenommen hätten. Was das genau für sie bedeutete, erklärt eine Gesprächspartnerin in folgender Passage:

I: Du meinst, dass man halt diese Perspektive des Lernens einnimmt. Wie meinst du, dass das umgesetzt wurde in den Workshops, also was hat man mitnehmen können für, sage ich mal, die Zeit im Ausland genau?

B: Ich glaube, das wurde vor allem in den Tutoraten besprochen. Dass wir nicht ins Praktikum gehen, um andere Leute zu belehren als, weiß nicht, Europäer, weiße Europäer, die angeblich alles wissen, und dann irgendwo arbeiten und den Leuten dort erklären, wie alles funktioniert, und dass es von uns auch nicht von den Organisationen unbedingt erwartet wird, dass wir schon alles wissen, sondern dass es eher darum geht, eben in dem Praktikum zu lernen. Also was auch immer zu lernen, also mit Menschen umzugehen, Menschen kennenzulernen, zu lernen, dass nicht alles so funktioniert, wie wir das vielleicht auch vorher in dem Seminar gelernt haben, sondern dass es vielleicht auch mal ganz anders läuft. Und dass vielleicht auch, weiß nicht, Zeitpläne anders laufen können, als wir uns das vorgestellt haben, und dass wir damit lernen eben umzugehen, mit so unvorhergesehenen Sachen.

I: Das heißt, für dich stand jetzt auch die Vorbereitung über ASA nicht in einem Konflikt zu dem Praktikum, das dann folgte?

B: Ne, genau, das hat eigentlich harmoniert. [06_Sy_Nar_Int; Position: 174-177]

Eine weitere Gesprächspartnerin fügt an, dass die subjektbezogene Auseinandersetzung mit Machtstrukturen in den Vorbereitungsseminaren zudem auch mit ihrem Lernanspruch einer beruflichen Qualifikation durch ASA zu vereinen war. Nach einer Schilderung eines Vortrages auf dem ASA-Vorbereitungsseminar, bei dem der Referent die Praxis entwicklungspolitischer Auslandsaufenthalte als koloniale Praxis kritisierte, stellte ich die Frage, ob dieser Vortrag ein unangenehmes Gefühl hinsichtlich ihres eigenen Praktikums bei ihr auslöste:

I: Hat das bei dir irgendwie, ja, also ein unangenehmes Gefühl ausgelöst, also in dem Sinne das für dich zu machen?

B: Ne, also ich hatte ja auch schon so eine relativ starke berufliche Perspektive auf ASA, und ich glaube, ich war mir auch schon relativ bewusst, dass ich es halt auch für mich mache. Also ich fand es dann halt natürlich, in dieser Art und Weise noch mal damit konfrontiert zu werden, noch mal ein anderes Erlebnis, aber, ich glaube, eigentlich wusste ich das auch. (...) Die Frage, die sich mir da in dem Vortrag gestellt hat, ist: „Wie fährst du dahin, mit was für einer Einstellung?“ Und da habe ich für mich dann halt auch beschlossen, okay, ich mache das jetzt, ich mache dieses Praktikum und ich fahre da auch hin, aber ich werde halt einfach in meiner Haltung auch Demut an den Tag legen. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 62-63]

Diese Subjektwirkungen im Umgang mit der Ambivalenz zwischen den Vorbereitungsseminaren und der eigenen Teilhabe an der entwicklungspolitischen Praxis entsprechen besonders deutlich dem Institutionsparadigma einer subjektiven Transformation und der produktiven Auflösung eines möglichen Konfliktes in der subjektzentrierten Erfahrung. Aus diesen Subjektpositionen geht eine Praxis des Lernens hervor, in der die ASA-Teilnahme sowie das entwicklungspolitische Praktikum im Globalen Süden ein Mittel zum Zweck einer kompetenzorientierten Selbsterfahrung des nördlichen Subjektes darstellt. Wie aus dem Beispiel der oben genannten Subjektposition hervorgeht, geht es dabei oft um abstrakte Kompetenzen wie Umgang mit Unvorhersehbarkeit oder Erleben neuer sozialer Kontakte. Auch die Kritik am entwicklungspolitischen Kontext kann dabei in eine subjektive Kompetenz einer demütigen Haltung übersetzt werden. Diese Strategien ermöglichen sowohl der Institution als auch den Subjekten eine gewisse bewusste oder auch unbewusste Nichtbeachtung der konkreten entwicklungspolitischen Praxis, in der diese Lernerfahrung stattfindet.

Allerdings ging aus dem Gespräch mit der zuletzt zitierten Gesprächspartnerin auch eine kontrastierende Subjektposition hervor, als es um die Episode *nach* dem Praktikum ging. Dabei fand sich zwar auch die Strategie eines Lernens als Selbsterfahrung wieder, doch war diese mit stärkeren inneren Dissonanzen verbunden:

B: (...) Ich glaube, die Vorbereitungsworkshops haben halt dadurch, dass sie halt auch so einen Schwerpunkt auf der Introspektion hatten/ Ich hoffe, das Wort gibt es gerade. (lacht) Aber das war halt so nach innen gerichtet einfach, dass man sich selber halt auch kritisch hinterfragt, und ich glaube, das hat halt einfach so die

Einstellung und das Mindset geprägt, mit dem ich dann ins Praktikum gereist bin. Und wenn du dann halt dieses Mindset hast und so darauf sensibilisiert wurdest auf all die Themen, dann siehst du es auf einmal überall. Und ich habe dann in Aserbaidshon auch so viele Situationen gesehen, beobachtet, erlebt, die eigentlich das bestätigt hatten, was halt so auf den Seminaren auch schon angeklungen war. [...] Na ja, ich dachte nur, es ist eine verdammt ungerechte Welt, und Entwicklungszusammenarbeit wird daran auch nichts ändern. Na ja, also es war halt schwierig. Also es war halt immer so ein bisschen so eine Gratwanderung zwischen richtig zynisch werden, zwischen: „Das hat doch alles gar keinen Sinn, die Strukturen sind irgendwie so stark, man kann halt sowieso nichts verändern“ und trotzdem halt irgendwie noch so ein bisschen Optimismus und Energie, um zu sagen: „Okay ich möchte jetzt was verändern“ oder so und: „Ich kann das halt so hinnehmen, wie es ist.“

[Narr_Interviews_TN_Teamer\03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 165-169]

Wie die Teilnehmerin beschreibt, war ihre Auslandserfahrung geprägt von der Wiedererkennung ungleicher Machtverhältnisse im realen Kontext ihres Praktikums – eine Perspektive, die sie nicht mehr ablegen konnte. Diesen Prozess führte sie auf die Lernerfahrung und die persönliche Sensibilisierung durch die ASA-Vorbereitungsseminare zurück. Diese Schilderung verweist auf eine Aktivierung des Subjekts durch die Strategie einer personalisierten Selbsterfahrung hin, die durch die Ambivalenz des institutionellen Paradigmas ausgelöst werden kann. Wie die Gesprächspartnerin im letzten Absatz ihrer Reflektion schildert, hatte die subjektzentrierte Bildungserfahrung während der Vorbereitungsworkshops nicht nur Einfluss auf ihr Auslandspraktikum, sondern auch darüber hinaus. Dabei verweist sie zum einen auf Erfahrungen subjektiver Ohnmacht gegenüber den Strukturen der internationalen Entwicklungspolitik, die dem beschriebenen institutionellen Paradigma einer Dezimierung subjektiver Agency auf strukturelle Problemstellungen entspricht. Gleichzeitig verweist die Gesprächspartnerin auf eine Aktivierung ihres Wunsches nach subjektiver Einflussnahme, die durch die Bildungserfahrung erzeugt wurde und einer Energie „etwas verändern zu wollen“. Diese Ambivalenz beschreiben viele ASA-Alumni für die Episode nach ihrer Teilnahme am Programm zusammen mit dem Wunsch, über die Selbsterfahrung hinaus etwas an den entwicklungspolitischen Strukturen verändern zu wollen.

Nachdem ASA-Teilnehmende die Vorbereitungsseminare und das entwicklungspolitische Auslandspraktikum abgeschlossen haben, besuchen sie abschließend ein s.g. Renew-Seminar, einen einwöchigen Nachbereitungsworkshop, der das letzte Element pädagogischer Begleitung im Lernzyklus I des ASA-Programms bildet. Aus den Schilderungen der Gesprächspartner:innen ging hervor, wie sich dieses Nachbereitungsformat grundsätzlich von den Vorbereitungsseminaren unterschieden hat:

B: Ja, also so einheitenmäßig, auf globale Machtstrukturen war es irgendwie gar nicht mehr so aufgebaut, dass man noch mal irgendwie so einen neuen Input bekommen hat, so quasi (...) versucht, eine Struktur vermittelt zu bekommen, um zu verstehen, okay, nicht "So funktioniert die Welt", aber schon so ein bisschen so in die Richtung, also das, was ich gerade aus dem ersten und aus dem zweiten Seminar sehr stark mitgenommen habe, anhand von Fallbeispielen, dass mir da Strukturen verdeutlicht werden. Das hatte ich bei dem RENew überhaupt nicht mehr, sondern es war eher mehr so ein, okay, was ist quasi dein persönlicher Reifeprozess gewesen, das halt noch mal irgendwie so zu reflektieren oder vielleicht ein bisschen mehr wahrzunehmen. Aber inhaltlich – das ist ja auch eine spannende Frage, genau – kann ich mich jetzt gerade an nichts mehr erinnern, und das heißt ja dann für mich zumindest dann gerade, okay, dann gab es da nicht sonderliche Irritationsmomente, sondern es war dann sehr comfy. (...) Und nach dem RENew war es auch auf alle Fälle nicht so dieser Wow-Moment. Das auf keinen Fall, ne. [03_Ma_Nar_Int; Position: 123-123]

Auch andere Gesprächspartner:innen bestätigten, wie der Abschluss der ASA-Teilnahme darauf ausgerichtet zu sein schien, eine subjektzentrierte Lernerfahrung hervorzuheben, in der die Auseinandersetzung mit Strukturen nicht mehr im Fokus stehen sollte. Neben der persönlichen Reflektion sollte es in diesen Nachbereitungsseminare allerdings um die Multiplikator:innen-Tätigkeit der Teilnehmenden nach Abschluss ihres Praktikums gehen. Aufgrund der diskursiven Orientierung an ergebnisorientiertem Management für Institutionen der Entwicklungspolitik, war es im Interesse der Institution ASA, Teilnehmende über ihrer Teilnahme hinaus zu einer Aktivität anzuregen. Diese Notwendigkeit ergab sich aus dem Bildungsauftrag, bei dem ASA statt Nachwuchskräfte

auszubilden, junge Teilnehmende zu Engagement für entwicklungspolitische Themen in Deutschland anregen sollte.

Als Nachweis für die Erfüllung dieses Bildungsziels wurden von der Institution dazu verschiedene Instrumente entwickelt, wie Teilnehmende des Programms ihre erlernte Fähigkeit einer Multiplikator:in unter Beweis stellen konnten. Der Leitungsnachweis für die erlernte Kompetenz wurde im ASA-Kontext „Aktion Globalen Lernens“ (AGL)³⁰ benannt und der Erhalt des ASA-Teilnahmezertifikates an die Bedingung eines solchen Engagements geknüpft. Zwar sollte wie zuvor von den Gesprächspartner:innen beschrieben, ein positiv besetzter Abschluss der inhaltlichen Lernerfahrung für die Subjekte generiert werden. Gleichzeitig war die Institution auf die weitere Aktivierung von Subjekten angewiesen, um den Nachweis der erlernten Kompetenzen ihrer Zielgruppe erbringen. Die institutionelle Strategie im Umgang mit dieser Ambivalenz war es, Teilnehmenden eine weitere Bildungserfahrung anzubieten, die über das entwicklungspolitische Praktikum hinausging: eine Partizipation am so genannten ASA-Netzwerk und den institutionellen Strukturen von ASA.

In der Aktion Globalen Lernens sollten Alumni ein Projekt konzipieren und umsetzen, dass für entwicklungspolitische Themen in Deutschland werben sollte. Eine Möglichkeit war es, dass Alumni Projekte außerhalb des ASA-Kontextes entwickeln und dafür Fördergelder von der Institution erhalten konnten. Eine Gesprächspartnerin beschreibt folgend, wie sie diesen Prozess hinzu der Aktion Globalen Lernens als positiv besetzte Aktivierung durch die Institution wahrgenommen hat:

B: (...) Also was ich auch überraschend fand, war, dass es ziemlich viele Fördermöglichkeiten für eigene Initiativen oder AGs oder Lernwerkstätten und so weiter gibt, also dass man da ziemlich viel auf die Beine stellen kann mithilfe von bestimmten Fördergeldern aus dem ASA-Programm. Ja, das fand ich gut. Das fand ich auch irgendwie beruhigend zu hören, dass ASA das eben unterstützt, wenn Leute sich engagieren für bestimmte Themen.

I: Hast du das genutzt selber?

B: Ja, genau, für meine AGL habe ich auch Gelder beantragt, weil wir hatten nicht nur diesen Blog geschrieben, sondern wir hatten auch eine Stadtführung organisiert, eine rassismuskritische Stadtführung durch das afrikanische Viertel von einer

³⁰ Eine Analyse der Konflikte und Transformationen bezogen auf die Aktion Globales Lernen erfolgt in Kapitel 4.4. „Fallanalyse Transformation“

Referentin des Vereins Berlin Postkolonial, die eben über die kamerunische Geschichte in Berlin referiert hat. Und diese Stadtführung wurde teilfinanziert durch Mittel des ASA-Programms, das habe ich selbst genutzt. Und jetzt gerade bin ich auch in einer AG, in einer Jahresthema-AG drin. Die wird wahrscheinlich auch Gelder beantragen für ein Treffen. [06_Sy_Nar_Int; Position: 284-286]

Damit auch Teilnehmende des Programms, die keine Projektidee außerhalb des ASA-Kontextes hatten, die Möglichkeit erhalten konnten einen Lernnachweis vorzulegen, wurden zusätzliche Formate angeboten, die als Aktion Globalen Lernens anerkannt werden. Zum einen können sich Alumni in den traditionellen partizipativen Strukturen des Programms engagieren, indem sie sich auf jährlichen Vollversammlungen des ASA-Netzwerks, also aller interessierten Alumni des Programms, auf Positionen in beratenden Gremien wie z.B. dem Programmbeirat und der Programmkommission aufstellen lassen können. Diese Gremienstrukturen, die von einer Reihe weiterer Ämter für Alumni begleitet werden, sind auf die Graswurzelursprünge des Programms zurückzuführen und ermöglichen eine außergewöhnlich verankerte zivilgesellschaftliche Teilhabe an der institutionellen Praxis. Diese Form der Partizipation ermöglichte allerdings nur vereinzelt Subjekten ein Engagement außerhalb der eigenen Teilnahme am Programm, weswegen die Geschäftsführung zunehmend weitere Formate entwickelte, um ihrem Bildungsauftrag zu entsprechen. So können sich ASA-Alumni jährlich auf Positionen bei der Teilnehmenden-Auswahl und der Auswahl der Projektpartner für die Auslandspraktika bewerben, selbst Tutor:in für die Vor- und Nachbereitungsseminare werden oder sich auf Honorarstellen bewerben, die die institutionelle Praxis begleiten. Aus der anfänglichen Notwendigkeit eine AGL umzusetzen, entwickelte sich eine zunehmende, ehrenamtliche Motivation aktiver Teilhabe an der Institution. Diese Motivation war maßgeblich getragen von dem so genannten Peer-to-Peer-Ansatz, der eine zentrale institutionelle Strategie der Subjektanbindung darstellte.

Dabei erschien das Tutor:innen-Format als das wichtigste Instrument der Subjektaktivierung im ASA-Programm und die am meisten thematisierte Form institutioneller Partizipation durch die Gesprächspartner:innen. Ein wiederkehrendes Motiv für das eigene Engagement als Tutor:in bei ASA war der Verweis auf einen subjektiven Entwicklungsschub, wie aus den folgenden Passagen mit zwei Gesprächspartner:innen beispielhaft hervorgeht:

B: Also es ging halt für mich darum, dass ich so dachte so, okay, ich hatte so einen ganz krassen Entwicklungssprung gemacht durch das ASA-Programm, also das eine Jahr hat mir persönlich sehr viel gebracht. Und ich wollte da halt nicht aufhören, ich wollte halt weitermachen und ich wollte halt irgendwie noch mehr lernen einfach und noch ein bisschen tiefer einsteigen. Und dann habe ich das als eine ganz gute Gelegenheit gesehen, um dann mit mehr oder weniger Gleichgesinnten dann auch im Kontakt zu bleiben und dann auch zu gucken, ja/ Also es hatte mir halt auch ein bisschen so im Studium gefehlt einfach, dieses bisschen Interaktive und dieses Anwenden und nicht nur dieses Theoretische, und ich fand das eigentlich so eine ganz schöne Ergänzung dann. [03_El_Nar_Int_Teil2; Position: 7-7]

B: Ja, ich fand das halt cool mit diesen Methoden, also ja, anderes Lernen zu vermitteln und mit Leuten zusammenzukommen und sich über Themen zu unterhalten, die mir halt irgendwie ans Herz gewachsen sind und die ich als wichtig empfinde und die ich sonst so nicht in dem Format habe in meinem Alltag. Und ja, einfach halt gemerkt habe, okay, das hat ziemlich viel in mir angeregt, und dazu möchte ich auch gerne beitragen, da irgendwie so dieses Multiplikatorinnendasein, weil das halt einfach für mich so einen krassen Entwicklungsschub gebracht hat. [03_Ma_Nar_Int; Position: 133-137]

Die Partizipation an der Institution ASA als Tutor:in für neue Teilnehmende wird hier als Möglichkeit erachtet, weiter Teil einer Form der Selbsterfahrungsdidaktik und einer sozialen Gruppe zu sein, die mit ASA assoziiert wird und für viele Teilnehmende positiv besetzt ist. Laut Aussage einer weiteren Gesprächspartnerin sind diese Subjektwirkungen des Lernens, die durch die Institution ASA ermöglicht werden, zumeist allerdings auch vom Wunsch eines inhaltlich sinnstiftenden Nebenjobs begleitet. Da alle Alumni-Tätigkeiten durch Ehrenamtszuschalen finanziell entschädigt werden, gibt es auch einen finanziellen Anreiz für eine Partizipation an der Institution. Die ASA-Alumni sind dabei zumeist in der letzten Phase ihres Studiums oder auf der Suche nach einem Berufseinstieg. Sie sähen ihre Tätigkeit bei ASA als Form der Weiterbildung und für Personen mit Interesse an pädagogischer Arbeit sei es womöglich ein Berufseinstieg. [Vgl. 06_Nar_Li_Position: 66-67]

4.3.5 Konsequenzen

Expert:innen ohne Expertise – Das sinnlose Auslandspraktikum und die sinnstiftende Selbsterfahrung

Im Gegensatz zu Entsendeprogrammen, wie z.B. weltwärts, die Auslandserfahrungen für eine jüngere Zielgruppe direkt nach dem Schulabschluss anbieten, zielt ASA auf eine ältere Zielgruppe am Ende, der zumeist akademischen, Ausbildung. Den angebotenen Projektpraktika sind dabei entsprechende, fachliche Anforderungen zugeordnet, die Bewerber:innen für eine Teilnahme erfüllen müssen. Dieser Fokus geht bei auf die Geschichte der Institution zurück, als das Bildungsziel noch in der Ausbildung entwicklungspolitischer Fachkräfte lag. Auch im Zeitraum nach der Verschiebung hin zur Multiplikator:innen-Ausbildung wurde die Anforderung bestimmter Fachkenntnisse der Bewerber:innen erhalten – auch um sich institutionell von Konkurrenzangeboten abzusetzen. Die meisten Gesprächspartner:innen beschrieben für die Episode vor ihrem Praktikum, dass sie demnach die Erwartungshaltung hatten, sich fachlich weiterzubilden, da sie durch die Ausschreibungen als junge Professionelle angesprochen wurden. Gleichzeitig suggerierte der Bewerbungsprozess, dass die Fachkenntnisse, über die die Bewerber:innen bereits verfügten für die konkreten Aufgaben im Praktikum benötigt wurden. Bereits vor Antritt des Praktikums beschrieben jedoch viele Gesprächsteilnehmer:innen gewisse Zweifel an ihrer Rolle in den jeweiligen entwicklungspolitischen Projekten:

B: (...) Ja (...), da habe ich, ehrlich gesagt, auch ziemlich mit mir gezweifelt, also ich wusste auch immer gar nicht, ob ich so viel Fachwissen habe, um wirklich da in dieser NGO etwas Bedeutendes leisten zu können, was die nicht selber machen können. Also da war immer noch dieser Gedanke, also dieser Zweifel im Hinterkopf, „Was kann ich da eigentlich überhaupt anstellen, was die Leute nicht selber machen können?“. (...) Aber ich dachte eben, okay, es wird jemand gesucht, der diese Evaluation durchführt, und es ist so ein gegenseitiges Lernen, und (...) genau. Also (...) ja, aber so genau kann ich das gar nicht mehr sagen.
[06_Sy_Nar_Int; Position: 75-75]

Diese Zweifel schrieben viele Gesprächspartner:innen der kritischen Auseinandersetzungen mit Machtbeziehungen und Privilegien während der

Vorbereitungsseminare zu. Doch wie aus oben genannter Passage ebenfalls hervorgeht, ermöglichte das Paradigma des Lernens auf Subjektebene eine ethische Legitimation der Teilnahme an entwicklungspolitischen Praktika, auch – oder gerade weil – sich Subjekte dadurch als Lernende einordnen konnten.

ASA-Teilnehmende ordneten sich dabei nicht als Expert:innen aus dem Norden ein, da sie sich durch die Vorbereitungsseminare für die Rassismen und Privilegien sensibilisiert erachteten, die die Entwicklungshilfepraxis begleiten. Obwohl die Projektausschreibungen den Bewerber:innen suggerieren, dass sie Fachkräfte sind und über Expert:innenwissen verfügen, welches in den Entwicklungsprojekten des Globalen Südens benötigt wird³¹, traten die ASA-Freiwilligen das Praktikum dadurch oft mit einer ambivalenten Erwartungshaltung an. In der folgenden Passage beschreibt ein Gesprächspartner eine ambivalente Sicht auf die eigene Rolle im Praktikum, die in ähnlicher Form von vielen Gesprächspartner:innen beschrieben wurde:

I: Warum hast du dich beworben auf das Projekt, also bevor du überhaupt dann hin bist? War das wegen dem Rechtsfokus, also was hat dich interessiert?

B: Ich glaube, das war vor allem so ein Menschenrechtsfokus, der mich interessiert hat. Also ich hatte null Ahnung von Erbrecht oder irgendwelchen juristischen Fragen, ne? Ich habe damals halt hier in Berlin im Auswärtigen Amt halt zu Menschenrechtsfragen ein Praktikum gemacht, aber wenn ich ganz ehrlich bin, inhaltlich und in die Tiefe gehend habe ich eigentlich keine Ahnung, weder von irgendwelchen UN-Konventionen noch sonst was. Und ich glaube, das war halt auch wieder so ein ausschlaggebender Punkt, also mich hat es inhaltlich interessiert und mein Profil hat da drauf gepasst. Also ich wusste auch, ich bin im weitesten Sinne qualifiziert, als Sozialwissenschaftler in so einem Projekt mich einzubringen, was auch immer das heißt, also „Qualifikation vor Ort“, weil wir, also ich und meine Tandempartnerin, im Endeffekt beides Sozialwissenschaftler/innen, also sie noch mehr mit einem Fokus auf, ja, völkerrechtlichen Hintergrund, wir beide aber relativ, ja, bescheiden eigentlich einen Hintergrund hatten, zumindest zu einem togoschen Rechtssystem so, ne? Wo wir uns dann auch gefragt haben: „Okay, wie viel Hilfe sind wir, mit unserem Hintergrundwissen hier in so einem Kontext zu arbeiten?“
[07_Marc_Nar_Int; Position: 22-23]

³¹ Siehe dazu die Fallbeispielanalyse der Projektausschreibungen in Kapitel 3.2

Der Gesprächspartner beschreibt eine ambivalente Sicht auf seine eigene Rolle zwischen einer Fachkraft (er beschreibt sich als qualifizierter Sozialwissenschaftler, der sich im Projekt einbringen will) und einem Mangel an Kenntnissen, um die es eigentlich im Projekt gehen sollte (UN-Menschenrechtskonventionen, lokales Rechtssystem vor Ort). Diese Ambivalenz ist eine spezifische Konsequenz des institutionellen Lernen-statt-Helfen-Paradigmas im ASA-Programm sowie der damit verbundenen Subjektwirkungen der Zielgruppe. Einerseits werden die Bewerber:innen als Fachkräfte angeworben und andererseits dafür sensibilisiert, dass sie sich nicht als nord-westliche Fachkräfte sehen sollten und das Praktikum eher der Ausbildung persönlicher Kompetenzen dient.

Eine Konsequenz war, dass Teilnehmer:innen diese Ambivalenz aufzulösen versuchen, indem sie das Projektpraktikum im Globalen Süden von Beginn an als Mittel für eine persönliche Selbsterfahrung einordnen. So gut wie alle Gesprächspartner:innen erklärten, dass sie wenig oder keinerlei Vorstellungen über die jeweiligen Zielländer ihres Praktikums hatten. Nur die jeweilige Kenntnis der (kolonialen) Amtssprachen zwischen Englisch, Französisch oder Spanisch bildeten eine oft benannte Einschränkung der Region, für die sich Bewerber:innen entschieden. Beispielweise erklärte ein Gesprächspartner auf die Frage hin, warum er sich bei seiner Bewerbung für ein westafrikanisches Land entschieden hatte mit verlegenem Lachen „frag mich nicht warum, da kommen jetzt wahrscheinlich Stereotype“. Als er nur für ein Projekt in Tadschikistan angenommen wurde, musste er erstmal eine Nacht darüber schlafen, sei aber im Endeffekt ganz froh darüber gewesen, da das auch dazu geführt habe mit der stereotypen Geschichte zu brechen, in der man reisen kann wohin man wolle. Seine Erwartungen wurden dadurch auch nicht enttäuscht, weil seine Hauptmotivation „typisch europäische“ Abenteuerlust war und er einfach Land und Leute kennenlernen wollte. [10_Nar_Ha_Zusammenfassung; Position: 10-34].

In den von den Gesprächspartner:innen beschriebenen Episode des Auslandspraktikums verstärkte sich die Ambivalenzerfahrung allerdings oft noch weiter. Viele beschrieben, dass sie früh im Praktikum den Eindruck bekamen, dass es eine Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und denen der lokalen Projektpartner gab. Einige ASA-Teilnehmende beschrieben, dass die lokale Organisation vor Ort in der sie ihr Praktikum absolvierten, die Erwartung suggerierte, dass die Praktikant:innen während ihres Aufenthalts Spendengelder aus ihrem Heimatland akquirieren sollten. Andere beschrieben, dass sie nur wenig und ineffektiv in die Organisation eingebunden wurden und dadurch den Eindruck erhielten, dass ihre Präsenz vor Ort für die Organisation nur Mittel zum Zweck

war, um eine Verbindung mit dem deutschen BMZ aufzubauen zum Zweck einer möglichen Fördergeldakquise. Diese institutionellen Logiken der klassischen Entwicklungshilfe empfanden die Praktikant:innen zum Großteil als Überraschung und in Konflikt stehend mit ihrer Anspruchshaltung des Lernens. Für einige war der Grund für die Dissonanz, dass die Erwartungen an eine professionelle Qualifizierung enttäuscht wurden. Für andere, weil ihre ethische Anspruchshaltung horizontaler Beziehungen durch das Versprechen des Lernen-Paradigmas enttäuscht wurde, da sie sich in die Rolle der privilegierten westlichen Entwicklungshelfer:innen wiederfanden. Aus den Gesprächen ergaben sich dabei drei typische Szenarien dieser Ambivalenzerfahrung.

Eine Variante war, dass Teilnehmer:innen die erlebte Dissonanz auflösten, indem sie ihren Aufenthalt in einem touristischen Sinne umdeuteten und den Kontext des Praktikums ausblendeten. Ein Beispiel für diese Positionierung bildet die Reflektion eines Gesprächspartners, der wiedergab, dass man ja oft die Geschichte höre, dass Leute hohe Erwartungen an das Praktikum haben, die dann enttäuscht werden und dass das bei ihm anders war. In der NGO in der er platziert wurde, habe vorher eine deutsche GIZ-Mitarbeiterin zwei Jahre gearbeitet und auch die Zusammenarbeit mit ASA in die Wege geleitet. Als sie vor Ort ankamen, war diese Mitarbeiterin allerdings nicht mehr im Projekt und die NGO wusste nicht viel mit ihm und seinem Praktikumpartner anzufangen. Er habe sich zwar der Aufgabe eines Corporate Social Responsibility-Leitfadens gewidmet, der in der Projektausschreibung angefragt wurde, doch wäre dieser im Endeffekt nie auf der Homepage der Organisation gelandet. Diese Umstände hätten ihn allerdings nicht gestört, da es menschlich eine gute Erfahrung war. Er war auch nicht enttäuscht über das Desinteresse an dem von ihm erstellten Leitfaden, da diese Idee nicht von den lokalen Mitarbeiter:innen kam, sondern von der deutschen GIZ-Mitarbeiterin. Für ihn war klar, dass das eben die Selbsterhaltungsstrukturen der Entwicklungszusammenarbeit waren, die er selbst kritisch sah, weswegen er sich auf die private Freizeit vor Ort konzentrierte, die er als positive Erfahrung mitgenommen habe.

[10_Nar_Ha_Position: 28-30]

Einen Kontrast dazu bildete eine ebenfalls verbreitete Sichtweise auf das Praktikum als Konflikterfahrung. Viele ASA-Teilnehmende beschrieben dabei nicht nur enttäuschte Erwartungshaltungen, sondern tiefergehende ethische und emotionale Konflikte, die sich in der Praxis ihrer Tätigkeit ergaben. Im folgenden Ausschnitt beschreibt eine

Gesprächspartnerin die Stationen ihres Praktikums bis hin zum selbstgewählten frühzeitig Abbruch:

B: Also das Praktikum war eben in einer kleinen NGO, und thematisch ging es so um, ja, Kinderrechte in Kamerun in Bezug auf Kinderarbeit, vor allem Kinderarbeit in den Ferien. Und unsere Aufgabe sollte sozusagen eine Studie sein, die wir in den Schulferien entwerfen, wo wir, keine Ahnung, etliche Kinder interviewen, die Studie auswerten, Berichte zu schreiben, und dann am besten rausfinden, dass das alles ganz doof ist und dass man auf jeden Fall irgendwie Sachen ändern muss. [...] Und dann wurde es aber super groß geplant, und ja: „Wir machen das, und wir brauchen Cappies, und wir gehen achthundert Leute befragen, und haben Westen, und wir machen das mega professionell“ und hier und da, de de de. „Ja, da bräuchten wir dann nur Geld für.“ Und dann wir so: „Ja, wir haben halt irgendwie auch keine Kohle, und wir können auch über ASA keine Kohle beantragen.“ Und dann wurde halt quasi das Projekt dann so ein bisschen eingeschrumpft, eingestampft.

I: Meinst du, dass da so ein, sage ich mal, Mismatch war in der Erwartungshaltung?

B: Ich hatte schon das Gefühl, dass da einfach mit mehr Unterstützung finanzieller Art quasi gerechnet wurde. Und ehrlich gesagt, ich hatte keine Erfahrung, wie man eine Studie aufbaut so. Ich hätte da wirklich, wenn dann, einfach ein Praktikum gemacht und mir wahrscheinlich sehr, sehr gut erklären lassen können, wie man das tut und wie man das schreibt und so was. Also wir waren eben zu zweit in den Projekten, und dann ging es halt eben (...) so weiter, dass wir diese ganze empirische Befragung geplant haben. Und Sabine³² und ich waren dann quasi diejenigen, die den Fragebogen entwerfen sollten. Das haben wir dann auch gemacht, und das war aber völliger Humbug. So die Art und Weise, wie wir gefragt haben, war dann halt so nachher in der Rückmeldung, dass man so überhaupt nicht mit Kindern redet und so Kindern nicht auf der Straße begegnet. Und auch so, was wir erheben wollten, dass das so überhaupt nicht gepasst hat, also dass es quasi überhaupt nicht auf den Kontext gepasst hat, ne, den wir ja nicht kannten. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 88-90]

³² Name anonymisiert

Aus dieser Schilderung geht hervor, dass die Gesprächspartnerin nicht nur die Erwartung der Fördergeldakquise als problematisch einordnete. Als besonders konfliktuell empfand sie die Anspruchshaltung an ihre Rolle durch die Organisation. Sie beschreibt, dass sie sich nicht qualifiziert fühlte, die geforderten Aufgaben umzusetzen und auch, dass die Resultate ihrer Arbeit (Erstellung eines Fragebogens) entsprechend zunächst unzureichend waren, weil ihr die Kenntnisse des lokalen Kontexts sowie auch Fachkenntnisse fehlten. Ihre Erwartung war, dass sie sich vor Ort in der Position der Lernenden befinden sollte. Gleichzeitig sah sie sich aber auch als Soziologin, die in das Projekt dazu geholt wurde, was der typischen ambivalenten Selbstverortung von ASAt:innen entspricht. Einerseits wird an der Vorstellung der Legitimität einer Expertise festgehalten, die Subjekte aus dem Norden innehaben und in den Süden mitbringen. Andererseits wird die Unwahrhaftigkeit dieser Expertise identifiziert und kritisiert, fast als ob sich die Praktikant:innen selbst ertappt fühlen an diese Vorstellung geglaubt zu haben. Die Gesprächspartnerin beschreibt den weiteren Prozess dieses persönlichen Konflikts, der im weiteren Verlauf des Praktikums zunehmend eskalierte:

B: Dann aber irgendwann kam doch diese Befragungszeit. Es gab dann echt auch viele Leute, die so freiwillig kamen und geholfen haben, ich glaube, wir haben so dreihundert Kinder oder so was im Endeffekt befragt. Und wir hatten zehn Leute, die interviewt haben, und zwei davon waren eben Hannah und Sabine, also die zwei weißen, deutschen Kartoffeln sozusagen, ne? Und das war furchtbar. Also es waren furchtbare Situationen, weil ich habe halt irgendwie/ Also ich kam halt als weiße Frau auf ein kleines Kind auf der Straße zu und habe gesagt: „Hey, ich würde dich gerne irgendwie befragen. Hast du nicht Bock?“ Und die meisten Kinder haben gar nicht mit mir geredet, weil sie irgendwie überhaupt nicht wussten, was/ Also sie waren einfach irgendwie, glaube ich, so durch meine Präsenz schon so: „Boah, krass, was will die denn? Und dann habe ich natürlich auch die Hälfte von dem, was sie gesagt haben, nicht verstanden. Also so fängt an bei Name. Da habe ich halt nicht große Erfahrungen mit, ne, wie so Menschen in Kamerun heißen. Dann sollte man noch irgendwie quasi Herkunft, also sozusagen wo aus Kamerun. Und frag mal ein vierjähriges Kind, wo es herkommt so. Das sagt dir ein Viertel, das sagt dir eine Stadt, das sagt dir ein Land, das sagt dir vielleicht eine Kreuzung oder so was. [...] Oh, es war furchtbar. Es war richtig, richtig furchtbar. Und das haben wir dann halt

nur ein paarmal gemacht, und dann auch irgendwann gesagt so: „Ja, macht vielleicht nicht so viel Sinn, wenn wir das tun.“

I: Wieso furchtbar? Was war das Gefühl?

B: Also ich hatte das Gefühl, ich *bewege mich gerade auf einem Terrain, von dem ich überhaupt keine Ahnung habe*, ich bringe mich und das Kind in eine total unangenehme Lage. Konnte auch überhaupt nicht irgendwie dann entspannt damit umgehen, weil ich in dem Moment so dachte: „Boah, das ist falsch“ so. Ich komme jetzt quasi als *weiße Frau hierhin und will das Kind über seine Arbeitsbedingungen fragen und frage, wer in seiner Familie es denn auf die Straße schickt und warum es denn verkauft und ob es sich selber so die Schule finanziert oder nicht oder hier und da*. Ich fand das super invasiv. Ich hatte auch einfach bei den Kindern häufig das Gefühl, dass es ihnen total unangenehm war, und dass sie wenn geantwortet haben eher aus so einem Ich muss ihr gegenüber vielleicht antworten oder so Gefühl. Also ich habe mich *super deplatziert, total invasiv (...) und einfach auch, glaube ich, so falsch (...) verkauft gefühlt* sozusagen. Also ich war plötzlich *in einer Rolle, in der ich eigentlich auf Teufel komm raus nicht sein wollte* so, also die Kinderrechtsagentin, die dahin kommt und Dinge kritisiert sozusagen. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 91-102. H.d.A.]

Die Gesprächspartnerin bezeichnet in diesem Auszug die beschriebenen Situationen mehrfach als furchtbar. Diese starke emotionale Zuordnung einer negativen Erfahrung zeigt auf, dass die Teilnehmerin ihr Scheitern in den beschriebenen Interviewsituationen mit Kindern nicht nur als professionelle Unzulänglichkeit ansah. Vielmehr empfand sie Schuldgefühle und einen starken moralischen Konflikt mit den rassifiziert-kolonialen Strukturen, die dieses Scheitern erst ermöglichten. Sie merkte allerdings auch an, dass sie sich „falsch verkauft“ fühlte, was darauf hindeutet, dass sie nicht sich selbst als koloniales Subjekt ansieht, sondern die Strukturen innerhalb ihres Praktikums für diese Erfahrung verantwortlich macht. Diese Deutung fügt sich auch aus der dann folgenden Konsequenz zusammen, dass sie und ihre Projektpartnerin sich schließlich dazu entschieden, das Praktikum vorzeitig zu beenden. Interessant, jedoch nicht untypisch für diese Variante der konfliktiven Subjekterfahrung ist allerdings, dass auch hier die Erlebnisse im Auslandspraktikum abschließend als positive Selbsterfahrung einordnet werden:

I: Und als du im Flieger zurück saßt, wie war das Gefühl?

B: Ja, gut, da hatte ich mich halt gerade von meinem Freund dann verabschiedet, und da war alles/ Also da war es so, ich wollte alles, was ich erlebt hatte, irgendwie aufschreiben und habe so versucht so, jeden Gedankenfetzen, den ich hatte, jede Beschreibung oder so was/ Also ich habe, glaube ich, irgendwie drei Stunden einfach nur Sachen aufgeschrieben, an die ich mich erinnern wollte, weil es irgendwie eine super intensive Zeit für mich war und (...) ich irgendwie also super glücklich war auf eine Art und Weise.

I: Aber glücklich worüber?

B: Also ich meine, ich war dann (...)/ Also die WG war halt mega nett, und das mit meinem Freund war wunderbar irgendwie, mit Sabine³³ war es super cool. Und nachher waren wir noch in einem anderen Projekt, was gar nichts mit ASA zu tun hatte, das hatten wir uns dann quasi so autonom gesucht. (...) Das war eigentlich (auch gar nicht super?), aber irgendwie war es einfach so eine/ Ich war einfach so voll glücklich mit den ganzen Erfahrungen und ja.
[01_An_Int_Nar_mp3; Position: 130-133]

Die dritte und vermutlich am weitesten verbreitete Positionierung hinsichtlich des Projektpraktikums, die als Konsequenz des subjektzentrierten Paradigmas analysiert werden kann, ist eine annehmende Haltung mit moderater Selbstreflexion. Dabei reflektierten Gesprächspartner:innen Erfahrungen mit der rassifiziert-kolonialen Rolle in der sie sich während ihres Praktikumsaufenthalts wiedergefunden haben. Allerdings wurden die Arbeit der Organisationen sowie die eigene Einbindung im Praktikum nicht als ethischer Konflikt empfunden, sondern als legitim und sinnvoll. Ein Beispiel für diese Variante bildet die folgende Reflektion einer Gesprächspartnerin:

B: Also ich habe schon gemerkt, dass ich positiv diskriminiert wurde quasi. Ich hatte Privilegien, die andere nicht hatten.

I: Zum Beispiel?

B: Also es war eigentlich für mich gar nicht so schwer, irgendwie Kontakte herzustellen mit Leuten, weil einige dann doch neugierig waren, weil sie mal

³³ Name der Tandempartner:in anonymisiert

irgendwie mit der Deutschen sprechen wollten, mit der weißen Deutschen, und irgendwie ihr vielleicht auch mal ein paar Fragen stellen wollten. Ich wurde dann manchmal auch einfach zum Essen eingeladen. (...) Vielleicht haben die Leute sich auch anders mir gegenüber geäußert, als dass sie das einer kamerunischen Mitarbeiterin gegenüber getan hätten, also positiver. Die haben mir gegenüber das Programm eben mehr gelobt und positiver über die NGO geredet.

I: Warum denkst du das? Warum gerade das?

B: Das ist mir vor allem aufgefallen, als wir so eine Befragungsreihe in einem bestimmten Ort durchgeführt haben, in einem Dorf. Da haben alle Frauen eigentlich fast die gleichen Antworten gegeben, und die haben sich alle sehr, sehr positiv geäußert, obwohl dieser Wirtschaftskurs für sie eigentlich wahrscheinlich doch nicht so den größten Impact hatte. (...) Also in dem Dorf gab es sehr wenig Infrastruktur und Möglichkeiten, überhaupt irgendwie zum Beispiel Handel zu treiben, also manche Frauen hatten da eben ein Stück Land, und hatten (...) Sachen angebaut, die sie dann hätten verkaufen können. Aber wenn es dort in dem Dorf keine feste Straße gibt, und in der Regenzeit irgendwie nur einmal die Woche ein Auto irgendwo hinfährt, wo man etwas hätte verkaufen können, dann ist es natürlich schwierig, da überhaupt Gewinn zu erzielen, wenn es die Struktur gar nicht gibt. *Und dann kann ich mir auch nicht so richtig vorstellen, dass sie den Erfolg dieses Wirtschaftsprogramms dann tatsächlich auch merken. Also vielleicht ist das jetzt auch eine überhebliche Sicht von mir irgendwie, weil ich ja auch nicht das ganze Jahr über da bin, und auch nicht weiß, was die Frauen tatsächlich dann in der Trockenzeit zum Beispiel, wenn die Straßen gut befahrbar sind, dann auf dem Markt verkaufen können.* (...) Ja, also da war ich vielleicht auch beeinflusst von der Mitarbeiterin, die eben gesagt hatte: „Ja, eigentlich läuft das hier gar nicht so gut.“ (...) Aber es war für mich halt sehr auffällig, dass die Frauen sich da alle so sehr, sehr positiv über das Programm geäußert hatten. [06_Sy_Nar_Int; Position: 201-210]

Aus diesem längeren Gesprächsausschnitt geht hervor, dass die ASA-Teilnehmerin einerseits die Privilegien reflektiert, die ihr wegen ihrer nord-westlichen Herkunft zugewiesen wurden, sowie den negativen Einfluss auf die Validität ihrer Arbeitsergebnisse in der NGO die damit einhergingen. Sie erklärt, dass sie die Vermutung hatte, dass Frauen, die sie im Rahmen einer Evaluation eines Mikrokredit-Projektes interviewte, positive

Rückmeldungen gaben, die nicht der Wahrheit entsprachen. Sie deutet zudem an, dass der Grund für diese falschen Antworten in ihrer nord-westlichen Herkunft liegen könnte und dass sich die Interviewpartner:innen ihr gegenüber positiver geäußert hätten, als gegenüber lokalen Interviewer:innen. Im Gegensatz zu dem zuvor eingeführten Fallbeispiel der Subjekterfahrung, folgte hier jedoch kein Konflikt mit diesem Umstand auf der Subjektebene. Die Teilnehmerin milderte vielmehr das Beschriebene mit dem Verweis ab, dass womöglich nur ihre subjektive, begrenzte Perspektive zu diesem Eindruck führte.

Die Tätigkeit der NGO sowie die Umsetzung von Arbeitsevaluationen ordnet sie schließlich dennoch als sinnvoll und als Begründung für ihre Weiterempfehlung des Projektes ein. An dieser Stelle unterschied die Gesprächspartnerin nicht mehr zwischen dem Nutzen der Arbeit der lokalen Mitarbeiter:innen und dem Nutzen einer Einbindung von deutschen Praktikant:innen. Auch nachdem sie erklärte, dass sie eigentlich kein richtiges Feedback zu ihren Arbeitsergebnissen durch die NGO erhalten habe, blieb ihre abschließende Bewertung ihrer Tätigkeit positiv:

I: Und hast du das Projekt weiterempfohlen?

B: Ja, ich habe es weiterempfohlen. Also insgesamt fand ich das Praktikum ja sehr gut vorbereitet. Es hatte so einen geschlossenen Rahmen (...), es war gut machbar in der Zeit und, ja, es gab so eine konkrete Aufgabe, die nichts mit dem normalen Alltag der NGO zu tun hatte, etwas, was man eben zusätzlich leistet zum normalen Alltag. Das fand ich ganz gut, dass man nicht einfach nur so im normalen Alltag irgendwie aushilft und so und vielleicht Lücken füllt, sondern dass man eben o eine Zusatzleistung erbringt, etwas, wofür die anderen sonst eben keine Zeit und Kapazitäten gehabt hätten und was sonst immer liegengeblieben wäre oder so.

I: Und warum würdest du das so sehen, dass das wichtig oder positiv ist, dieser Aspekt?

B: Also generell, es ist ja immer wichtig, Arbeitsergebnisse zu evaluieren. Also es ist in jeder Organisation schwierig, das zu machen, oder es dauert zu lange, keiner will sich dafür Zeit nehmen. (...) Also generell ist es, denke ich mal, gut, mal ab und zu eine Evaluation von Projekten durchzuführen, oder es ist ja eigentlich auch Teil von Projektmanagement normalerweise. (...) Und ich finde es auch unterstützenswert eben, die Frauen selbst zu Wort kommen zu lassen in diesen Interviews, die Teilnehmerinnen selbst, also dass es nicht immer nur ein Projekt

gibt, so einen Wirtschaftskurs für Frauen gibt, und letztendlich hinterher keiner richtig weiß, „Was hat das jetzt gebracht?“. Also ist es ja ganz gut, das noch mal zu hinterfragen.

I: Habt ihr ein Feedback bekommen, oder wie war so die Kommunikation? Du meintest ja, du hast dich ganz gut verstanden mit dem Chef.

B: Ja, so ein richtiges Feedback haben wir eigentlich nicht bekommen, ehrlich gesagt. Also ich glaube, der Chef hatte für GLEN noch mal ein Feedback ausgefüllt über uns, wie er mit uns zurechtkommt, aber es war relativ oberflächlich, fand ich. Na ja, er hat uns letztendlich gar nicht wirklich gesagt, ob er da mit dieser Evaluation jetzt auch so viel anfangen kann, also da blieb dann doch nicht mehr so viel Zeit übrig, da noch mal drüber zu reden. [06_Sy_Nar_Int; Position: 211-225]

Auf Subjektebene erscheint der Wunsch die aufkommenden Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Auslandspraktikums in eine sinnvolle Erfahrung aufzulösen deutlich zu überwiegen. Dieses Motiv ist eine Parallele zwischen den drei vorgestellten typischen Subjektpositionierungen gegenüber dem entwicklungspolitischen Auslandspraktikum.

Eine Einsicht über diese Erfahrungsepisode von ASA-Teilnehmer:innen war die oft wiederkehrende Ambivalenzerfahrung zwischen der Sinnlosigkeit der eigenen Tätigkeit im Praktikum und dem positiven, subjektiven Erlebnis, dass dieser Erfahrung zugewiesen wurde. Ein Gesprächspartner fasste diese Konsequenz pointiert zusammen:

B: Wenn ich gefragt würde: „Und, wie war dein Praktikum in Uganda?“, und ich soll sagen, war gut oder war nicht gut, dann würde ich am liebsten beides sagen, denn irgendwie war die Zeit nicht gut, und trotzdem hat sie mir total viel gebracht. (...) Ja, aber wieder, eben wie ich anfangs schon sagte, vor allem mir. [04_Fr_Nar_Int; Position: 245-245]

Hier zeigt sich die Wirkmächtigkeit des subjektzentrierten Paradigmas, indem ethische Dissonanzen über eine Hinwendung zu einem personalisierten Erlebnis auf Subjektebene aufgelöst werden, solange das Subjekt die egoistischen Motive hinter diesem Erlebnis transparent macht. Letztere werden dabei durchaus reflektiert, wie eine weitere Gesprächspartnerin folgend darlegt:

B: Ich meine, wenn du da als Mensch aus Deutschland hinfährst, du hast da ein paar Monate Aufenthalt, du lebst eindeutig, auch als GIZ-Mitarbeiter, über den Lebensstandards, die sich normale Leute dort leisten können. Und an sich zum

Beispiel hatte ich dort, in Aserbaidschan, in Baku, wo ich war, einen besseren Lebensstandard als in Köln damals. (lacht) Und ich glaube, das hat auch so eine gewisse Egowirkung (...) Und du hast dann immer, als jemand, der halt auch aus Deutschland kommt, die Möglichkeit, dich da einer bestimmten Situation zu entziehen, wenn halt wirklich die Krise ausbrechen würde oder so.
[03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 14]

Die benannte Egowirkung bezeichnet die psychologisch-emotionale Seite der Privilegierungserfahrung, die Subjekte aus dem Globalen Norden im Globalen Süden machen. Expert:innen ohne Expertise zu sein, also einen Expert:innenstatus ausschließlich aufgrund der nord-westlichen Herkunft zu genießen, ist dabei nicht nur eine subjektive, sondern eine systemische Erfahrung im Kontext entwicklungspolitischer Strukturen zwischen Globalem Norden und Süden. Neben den zuvor beschriebenen negativen emotionalen Wirkungen, die Elemente eines Imposter-Syndroms beinhalten können, kann es auch zu der benannten positiven Ego-Wirkung kommen.

Das subjektive, mitunter angenehme, Erleben einer sozialen Statusanhebung innerhalb quasi-kolonialer entwicklungspolitischer Strukturen wurde von allen Gesprächspartner:innen als kontrovers erlebt. Dabei wurden gerade die kritisierte Erfahrung ungerecht privilegiert zu sein jedoch selbst das Mittel zum Zweck einer positiv besetzten Selbsterfahrung. Ein gängiges Narrativ am Ende der ASA-Teilnahme war eine moderat-kritische Subjektposition, in der sich das Subjekt kritisch gegenüber global-ökonomischen Machtverhältnissen positionierte und diesem Prozess gleichsam einen persönlichen und ökonomischen Nutzen abgewinnen konnte. Folgend beschreibt eine Gesprächspartnerin diese produktive Subjektwirkung:

B: Also ich habe mich schon persönlich sehr entwickelt in der Zeit und mich für Themen geöffnet, ja, die neu waren. Und für meinen beruflichen Werdegang, ja, könnte es sein, dass ich vielleicht nächstes Jahr was anderes studiere, dass ich aus ethischen Gründen mit vielen Sachen nicht mehr klarkomme. Einerseits, ja, denkt man schon so: „Wie kann ich das ethisch vertreten?“, dennoch würde ich einen Job beginnen, der umstritten wäre, also für mich selber, der quasi intern Dissonanzen bei mir auslöst. Also so wenn ich jetzt zum Beispiel bei der GIZ in Äthiopien anfangen würde, ist nicht alles rein, aber das hat man nie. Also das ist das Problem irgendwie in unserer heutigen Zeit, also es gibt bei allen Jobs immer irgendwelche ethischen Konflikte. Jedenfalls wäre da natürlich schon dieser ethische Konflikt,

gerade in Bezug auf Postkolonialismus, ein größerer. Und ich mache mir darüber Gedanken und fühle mich auch ein bisschen schlecht, ich würde ihn aber trotzdem annehmen. Also ich mache es jetzt eigentlich mehr – Mittel zum Zweck –, um Geld zu verdienen. [05_Sa_Nar_Int-1; Position: 167-167]

Diese Einstellung war typisch für die Erfahrungsepisode nach Abschluss des Lernzyklus I des Programms. Auf der Subjektebene wurde dabei eine produktive Verschränkung zwischen einer moderat-kritischen Haltung gegenüber entwicklungspolitischer Praxis und einer selbstzentrierten Perspektive auf Transformation als einer produktiven Ambivalenzerfahrung durch die pädagogische Praxis bei ASA angeregt. Sofern die pädagogische Erfahrung im ASA-Programm, wie in vielen andere Entsendeprogrammen, an dieser Stelle abgeschlossen wäre, wäre die pädagogische und institutionelle Rolle des Themas Rassismus- und Privilegienkritik marginal. Allerdings ging aus der Analyse der institutionellen Strategien bereits hervor, dass die Institution auf eine weitere Einbindung und Partizipation von Subjekten angewiesen ist, um die subjektzentrierte und kompetenzorientierte pädagogische Praxis umsetzen zu können.

Partizipative Didaktik als transformative Erfahrung

Eine zentrale Einsicht aus den Gesprächen war es, dass die subjektzentrierte, partizipative Form der Didaktik bei ASA für viele Teilnehmende die zentrale Motivation darstellte, nach ihrer eigenen Teilnahme selbst Tutor:in in der Institution werden zu wollen. So erklärte ein Gesprächspartner, der zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit einigen Jahren als Tutor für ASA tätig war, dass obwohl es ihm als Teilnehmer vornehmlich um die Auslandserfahrung ging, die didaktische Erfahrung das war, was ihn nun am meisten an ASA interessierte. Er begründete das mit seinem familiären Arbeiterhintergrund und Erfahrungen des Versagens im formalen Schulsystem. Nachdem er dann über Umwege im eigenen Bildungsweg die Erfahrung der nicht-formalen Bildung als ASA-Teilnehmender machte, hat ihn das so „berührt“, dass er diese Form des Lernens weiter erleben wollte. Das sei auch der Grund, warum er immer noch als Tutor tätig sei abseits von den Themen. Er hat schon bei seiner eigenen Teilnahme und nach seinem eigenen Auslandspraktikum gemerkt, wie unwichtig Letztere für die Lernerfahrung seien und er verbindet sie auch nicht wirklich mit ASA. Er habe nicht die radikale Ansicht, dass die Auslandsaufenthalte nicht mehr stattfinden sollen. Allerdings setze er die von ihm geleiteten Tutorien so um, dass das

Auslandspraktikum einfach keine Rolle spiele. Als Beispiel erklärt er hierzu, dass er niemanden auf den Seminaren fragen würde „Und wo gehst du hin?“, das sei eine Frage, die würde er einfach nicht stellen. [10_Nar_Ha_Position: 75-79].

Diese Subjektwirkung bezogen auf Lernen, in der die didaktische Erfahrung in das Zentrum rückt, wurde von vielen Gesprächspartner:innen als anfängliche Motivation für ihr Engagement als Tutor:innen bei ASA benannt:

B: Wissen aneignen kannte ich eigentlich nur aus der Schule, oder halt generell, ja, ich hatte irgendwann mal als Jugendliche Gitarrenunterricht, also es war immer, einer sagt dir, wie es richtig geht und quasi was falsch ist, und ja. Also auch mal eine andere Form von Lernen in Form von zum Beispiel so Visualisierungen. Also ich weiß auch noch, wie ich das richtig geil fand so, nicht alles immer geschrieben zu haben, sondern manchmal auch einfach als Piktogramm dargestellt zu bekommen, also dass es quasi andere Formen der Kommunikation gibt, ja. Mir war nicht bewusst, dass es sehr auf Selbstreflexion aufgebaut ist, die Seminare, und das fand ich halt mega cool, also das habe ich total abgefeiert. [...] Und, genau, war dann halt einfach auch total begeistert so von diesem Peer-to-Peer-Education-Ding, also ne, dass da irgendwie so junge Leute stehen, die da irgendwie so mir Inhalte vermitteln wollen, aber irgendwie auf eine coole Art und Weise, nicht auf so ein Reinpaucken oder auch nicht so ein dogmatisches oder missionarisches Ding, sondern, ja, da ist halt irgendwie ganz viel Spiel mit drinnen. Ich fand es mega geil, diese Reflexionsmomente zu haben, also ja, es war so ein sehr persönliches Lernen. [03_Ma_Nar_Int; Position: 33 und 15]

Diese Positionierungen verweisen auf eine zentrale Konsequenz des subjektzentrierten Paradigmas: Auf Subjektebene wurde die Methode selbst zum Lernziel und gewann einen Vorrang gegenüber den (entwicklungspolitischen) Inhalten. Diese Form partizipativer Erlebnisdidaktik, die Teilnehmende dann auch als Tutor:innen erleben wollen, verlangte keine thematische Qualifikation von den Lehrenden und ermöglicht damit die selbsterhaltende Praxis der Peer-to-Peer-Bildungspraxis in der Institution ASA. Die subjektzentrierte Kompetenzorientierung ermöglicht zudem einen Kontext, in dem die thematischen Setzungen nicht im Vordergrund stehen und z.B. das Auslandspraktikum selbst kein zu thematisierender Gegenstand sein musste.

Die Lehrenden (Tutor:innen oder Teamer:innen) im ASA-Programm, selbst Alumnis ohne didaktische Fachqualifikation, waren dabei in der Doppelrolle von

Lernenden und Lehrenden der partizipativen Didaktik. Als zentrale Eigenschaft dieser ASA-Didaktik wurde oft die selbstreflexive Form des Austauschs beschrieben, in der es kein Richtig oder Falsch geben sollte. Eine offene, „fehlerfreundliche“ Haltung sowohl für Lehrende, als auch für Lernende wurde als das Lernziel angesehen. In folgender Passage erklärt eine Gesprächspartnerin die Rolle dieses Konzeptes:

B: Also von den Teamern, die ich so mitgekriegt habe, fand ich die ja alle super wohlwollend und aufgeschlossen, also ne, ja auch immer dieses „We love mistakes“ und so, also ne, es ist ja schon sehr/ man kann nur lernen, wenn man Fehler zulässt und so was. Also es war ja schon sehr fehlerfreundlich. Ich glaube, ich habe sogar auch das Wort von diesem ersten ASA-Seminar mitgenommen - fehlerfreundlich - , ich glaube, das war vorher nicht in meinem Wortschatz so vertreten. (beide lachen) Von daher, also das habe ich auch mitgenommen. [03_Ma_Nar_Int; Position: 31-31]

Der zitierte Ausdruck „we love mistakes“ bezeichnete dabei ein Konzept, welches durch die Institution ASA als Leitlinie für Tutor:innen und Teilnehmende vorgestellt wurde. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass die ASA-Didaktik keiner Werteorientierung unterliegen soll, in der es richtige und falsche Haltungen gibt, sondern ein subjektzentriertes Konzept ist. Im Gegensatz zu Fachwissen sind subjektbezogene Äußerungen von Gefühlen und Meinungen gegenüber einem Gegenstand oder einer Erfahrung dabei immer legitim und Subjekten diese Erfahrung anzubieten das Ziel der Institution. Eine ASA-Tutorin erklärt dazu an konkreten Beispielen, wie sie diese Form der Lehr- und Lernerfahrung in ihrem Tutorium umsetzte:

B: (...) Ja, also es gab halt so eine Übung, die nennt sich Laubbaum, und das wollte ich halt nach der Rassismus-Einheit machen, weil das halt auch so etwas ist, wo man halt über Gedanken und Gefühle und so bisschen in einen Austausch kommt, auch so eine spielerische Methode. Und das hatte ich halt schon geplant, weil ich weiß halt, dass diese Einheit auch ein bisschen schwer zu verdauen ist. Und das kam dann auch gut an, und die haben dann halt auch viel länger gebraucht, als ich geplant hatte, weil irgendwie noch so viel Redebedarf war [...] und ja (...) [bei der Laubbaummethode] ging es darum, dass die Teilnehmenden erst mal sozusagen in zwei Kategorien ihre Gedanken getrennt haben. Und zwar das eine ist so: „Was für Fragen habe ich, also was sind offene Fragen oder was habe ich nicht verstanden?“, und das andere war halt: „Wie fühle ich mich?“ Und das wurde halt auch so/ mit

verschiedenfarbigen Karten sollten die da halt paar Sachen zu aufschreiben, und dann wurde das halt so gemischt, also nicht, dass jeder dann so seine eigenen vorträgt, aber quasi, dass man dann so einen Pool in der Mitte hat. Und dann wurden die Karten halt auch so bisschen gruppiert und drüber gesprochen, und ja. Und da ging es halt auch darum einfach, einmal ein bisschen zu formulieren: „Was bewegt mich gerade“ oder: „Was habe ich mitgenommen oder nicht?“ oder: „Was habe ich nicht verstanden?“, und dann noch mal explizit daneben auch noch mal zum Ausdruck zu bringen: „Okay, was für Gefühle hat das halt in mir ausgelöst?“ und: „Wie fühle ich mich jetzt?“ [03_El_Nar_Int_Teil2; Position: 67-67]

Diese Beispiele verdeutlichen, dass der Fokus auf Selbstreflektion und Introspektion eine didaktische Praxis ist, die auf beliebige Themenbereiche anwendbar ist und dementsprechend losgelöst von der konkreten, entwicklungspolitischen Praxis der Institution ASA praktiziert werden kann. Gleichzeitig weist die Gesprächspartnerin darauf hin, dass sie die Methode als Nachbereitung für die Rassismus-Einheit durchführte. Zu diesen so genannten Themeneinheiten wurden dabei gewöhnlich externe Bildungsreferent:innen auf die Vorbereitungsseminare eingeladen, die inhaltliche Workshops abhalten sollten. Diese Praxis verdeutliche auch, dass sich die ASA-Didaktik nicht komplett selbst tragen konnte und auf inhaltliche Setzungen angewiesen war, die dann didaktisch bearbeitet werden konnten.

Da die Institution dabei selbst keine konkreten thematischen Setzungen vornahm, organisierten Tutor:innen gemeinhin selbst die inhaltlichen Einheiten. In Vorbereitungsseminaren für Tutor:innen, die den Vorbereitungsseminaren für Teilnehmende vorausgehen, beschließen die Tutor:innen gemeinsam Themensetzungen und laden externe Bildungsreferent:innen ein. Diese Struktur ermöglicht den Tutor:innen, die beschriebene Subjektwirkung annehmen zu können, in der sie selbst vornehmlich die didaktischen Elemente praktizieren. Zudem bedingt diese Struktur die notwendige Einbindung externer Akteur:innen in die ASA-Bildungspraxis.

Lernen statt Helfen als Projekt neoliberaler Citizenship

Eine zentrale Einsicht aus den Narrativen ehemaliger ASA-Teilnehmer:innen war die Verschränkung zwischen dem Bildungsangebot der Institution und den Interessen der

Zielgruppe. Eine fast ausnahmslos geteilte Subjektposition vor der Teilnahme am Programm war das Interesse an beruflicher Qualifikation in Verbindung mit einer sinnstiftenden Selbsterfahrung. Diese Haltungen bestätigten die Annahme, dass die institutionelle Abwendung vom Hilfsparadigma der Entwicklungszusammenarbeit auch eine Anpassung des Bildungsangebotes an einen neuen Zeitgeist der Zielgruppe darstellte, der weit über den institutionellen Kontext des ASA-Programms hinaus stattgefunden hat. Weiter bekannt und diskutiert wurde diese Entwicklung hin zu einer Personalisierung des entwicklungspolitischen Kontexts unter dem Begriff Voluntourismus:

“Volunteer tourism seems to personalise development in an age when political parties and macro agendas stand discredited. Cynicism, disillusionment and disorientation are characteristic of the response to the narrow managerialist politics that predominate in our postpolitical times. By contrast, personal projects to help others and, equally importantly, develop one’s own sense of self and ethical identity, seem to offer a creative, fun and ‘doable’ (albeit problematic) way to act in pursuit of a better world..” (Butcher/Smith 2015:11).

Zwar ist die Hoffnung auf eine berufliche Qualifikation durch das Auslandspraktikum eine wichtige Konstante in der Motivation der Bewerber:innen. Allerdings ist das spezifische Interesse an einem qualifizierenden Praktikum im Globalen Süden vielmehr Ausdruck des Wunsches nach einer ethischen, sinnvollen (beruflichen) Tätigkeit. Butcher und Smith bezeichnen dieses Phänomen als die Auslagerung (outsourcing) des Bedürfnisses nach staatsbürgerlicher Identität in den Globalen Süden. Diesen Prozess sehen sie als Parallele auf der Subjektebene zum Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Ideologie nach dem Ende der Blockpolitik, der ebenfalls mit der Entwicklung hinzu moralisch orientierter Außenpolitik westlicher Staaten einherging (vgl. Butcher, Smith 2015: 14; Chandler 2007):

“Just as the world becomes an arena for insecure powers to try to establish moral credentials, so it becomes a stage for individuals to seek out a sense of self expressed through ‘global citizenship’. The issue of global poverty becomes a backdrop for western identity making” (ebd.).

Dieses Argument fand sich in den Narrativen dieser Studie wieder und bestätigt den vorgefundenen Bruch mit dem Hilfsparadigma auf der Subjektebene bei gleichzeitiger Umdeutung und Fortführung des Entwicklungsdiskurses mit Fokus auf das nördliche Subjekt. Die institutionelle Strategie, ASA als Lernprogramm anstatt eines Entwicklungshilfe-programms zu bewerben hatte zur Folge, dass Subjekten ein Marktangebot ermöglicht wurde, indem sie ihre Suche nach zivilgesellschaftlicher Verwirklichung mit dem Entwicklungssektor in Verbindung setzen konnten. Eine

Bezeichnung die dabei oft in dieser oder ähnlicher Form von den Gesprächspartner:innen benutzt wurde, war „das kleinere Übel“. Die Strategie der Integration machtkritischer Elemente und dem Fokus auf Lernprozesse ermöglichte es Subjekten, die Institution ASA als eine legitime und ethisch vertretbare Form der Qualifizierung und Selbstfindung einzuordnen. Über die beschriebene institutionelle Praxis wurden Subjektwirkungen, die teils entgegengesetzt scheinen (z.B. Kritik an Entwicklungspolitik und berufliche Tätigkeit im Entwicklungssektor) über das Konstrukt einer neoliberalen Citizenship in Einklang gebracht, indem Subjekt und eine supranationale politische Ökonomie ideologisch miteinander verknüpft werden. Im folgenden Auschnitt beschreibt eine Gesprächspartnerin, wie sie diese Verschränkung für sich persönlich wahrgenommen hat:

B: Du bist jung, du kannst was leisten, also im Sinne von, ne, du bist irgendwie eine starke Person, du brauchst nicht so viel Angst zu haben. Trau dich doch mal, Dinge zu machen, die du schon immer machen wolltest, und mit unter anderem war das halt, für eine längere Zeit ins Ausland gehen, aber gleichzeitig auch mit irgendwas Sinnhaftem verknüpft – jetzt sinnhaft in Führungszeichen –, und da erschien mir das irgendwie eine gute Möglichkeit. Und gleichzeitig habe ich mir aber auch gedacht, durch mein Ethnologiestudium habe ich natürlich auch schon viel Kritik an Entwicklungszusammenarbeitsprojekten und an Entwicklungshilfeprojekten mitbekommen, und wollte da halt nicht in diese Tradition mit reingehen, und fand die Darstellung, wie sich ASA zu dem Zeitpunkt präsentiert hat – weiß ich nicht, ob sich das großartig auf der Homepage geändert hat –, *irgendwie ansprechend, und erschien für mich irgendwie das kleinere Übel zu sein von dem, was es alles gab*. Ich habe schon ein bisschen damit gehadert so von wegen: „Okay, kann ich das vertreten?“, aber irgendwie war da auch so ein *bisschen der Egoismus auch da drin*, also von wegen das ist eine gute Möglichkeit, ins Ausland zu gehen, auch in Bezug auf Stipendium, weil, ja, ich hätte halt mir da selber nicht so einen längeren Aufenthalt bezahlen können. Und gleichzeitig habe ich da zu dem Zeitpunkt auch noch gedacht, ja, das wird sich vielleicht auch *positiv auf meinem Lebenslauf* auswirken. Also genau, da war einmal halt so eine *persönliche Neugierde*, dann irgendwie so auch die Möglichkeit zu sehen, das überhaupt zu machen aufgrund des Stipendiums, was man ausgezahlt bekommt, und dann halt auch so ein bisschen zukunfts wirksam, halt irgendwas Positives, einen zusätzlichen Check auf seinem

Lebenslauf zu haben. Das waren irgendwie so die drei Beweggründe, das zu machen. [03_Ma_Nar_Int; Position: 3-3]

Der Fokus auf Lernprozesse, ob für die berufliche Qualifikation oder für die persönliche Weiterentwicklung suggeriert eine Abwendung vom paternalistischen Hilfsdiskurs der Entwicklungshilfe. In Kombination mit der staatlichen Subvention der Teilnahme, wurde das ASA-Programm ein attraktives (Bildungs-)Marktangebot für junge Erwachsene auf der Suche nach ihrem Platz in einer globalen Nachhaltigkeitsökonomie.

Der Globale Süden wurde dabei sowohl von der Institution als auch von den Subjekten als Ort des zivilgesellschaftlichen Lernens konstruiert. Eine Gesprächspartnerin beschreibt folgend, wie sie diese Praxis Globalen Lernens nach Abschluss ihrer eigenen ASA-Erfahrung einordnete:

B: Ich habe viel darüber gelernt, welche Alternativen es eben zu diesem so konsumistisch orientierten Leben gibt (...), ja. Und so von den Seminarinhalten habe ich auf jeden Fall mitgenommen (...)/ Also dieser Begriff des Globalen Lernens, den habe ich dort gelernt, den kannte ich vorher auch noch gar nicht.(...) Ja, irgendwie habe ich dann, ja, so gelernt, wie viel es noch zu wissen gibt, also dass es gar nicht abgeschlossen sein kann, dass man gar nicht sagen kann: „So, ich weiß jetzt schon alles über dieses oder jenes Thema“, sondern dass es immer darum geht, immer weiter zu lernen und eben auch Erfahrungen zu machen, und nicht einfach nur theoretisches Wissen zu sammeln, sondern vor allem Erfahrungen zu machen. Genau, also für mich war dann eben dieses Globale Lernen genauer hinschauen und gucken, „Was kann ich selbst tun, um dazu beizutragen, die Welt zu einem besseren Ort zu machen?“, so ganz grob gesagt.

I: Verbindest du das denn mit einem Gefühl des Beitragens und Helfens?

B: Ja, irgendwie schon. Ja, aber auch so die Bewusstwerdung und das Darübernachdenken, und mal sich über so größere Zusammenhänge Gedanken machen, also größere gesellschaftliche Zusammenhänge, politische Zusammenhänge. Dass man sich überlegt, „Woran liegt das eigentlich? Womit unterstütze ich vielleicht diese Machtstruktur, mit welchem Verhalten?“, oder: „Wo kann ich mich engagieren, dass es aufhört oder dass so was abgemildert wird?“ (...) Also ich glaube, Globales Lernen verstehe ich eher so als Bewusstwerdung, nicht

unbedingt vorrangig als Helfen, sondern eher sich selbst hinterfragen und bereit und offen sein, Neues zu lernen. [06_Sy_Nar_Int; Position: 143-144 und 153-155]

Diese Passage steht beispielhaft für die subjektiv empfundene, transformative Wirkung die der Bildungserfahrung im ASA-Programm zugewiesen wird und eine zentrale Konsequenz aus den beschriebenen Subjektwirkungen darstellt. Subjekte werden dazu angeregt, Transformation als subjektiven Prozess zu erleben und soziales Engagement als konsumistische Entscheidungen im Nahbereich des eigenen Alltags, wie die Gesprächspartnerin folgend weiter ausführt:

B: Also so ökologisch nachhaltig – zukunftsfähig–, also dass man nicht irgendwie, weiß nicht, drei Flugreisen pro Jahr macht oder dass man eben so, ja, auf seinen Umweltfußabdruck auch achtet. Dass man auch darauf achtet, dass man sozialverträgliche Strukturen unterstützt, also zum Beispiel, ja, fair gehandelten Kaffee kaufen oder so was in die Richtung (...), ja. Genau, vielleicht auch, dass man Lebensentscheidungen irgendwie bewusster plant. (...) Ja, also zum Beispiel ist es ja auch nachhaltiger, in Gemeinschaft zu leben (...), also ökologischer, man teilt sich dann viele Ressourcen mit anderen (...), genau. [06_Sy_Nar_Int; Position: 151-151]

Diese Subjektwirkung entspricht dem subjektzentrierten Paradigma der Institution, welches wiederum das Resultat breiterer neoliberaler Gesellschaftsdiskurse um Nachhaltigkeit, Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen darstellt. Wie Thomas Höhne anmerkt, stellt Letzteres nicht nur ein pädagogisches Konzept dar, „sondern auch ein allgemeines, auf die individuelle Flexibilisierung von Arbeitsanforderungen zielendes Entwicklungsparadigma der Selbst-Adaption im Arbeits- und Produktionsbereich.“ (Höhne 2015: 12).

Auf der Ebene des subjektiven Empfindens geht es nicht um eine Beteiligung am makroökonomischen Projekt einer Entwicklung unterentwickelter Länder durch den Westen, sondern um die persönliche und berufliche Entwicklung, die oft nur opportunistisch mit dem entwicklungspolitischen Sektor in Verbindung gebracht wird. ASA-Teilnehmende verstehen sich dabei nicht als Entwicklungshelfer:innen, sondern als Global Citizen. Der Globale Süden ist in diesem Konstrukt eine notwendige Komponente für die Ausbildung einer neoliberalen, kosmopolitischen Kompetenz, in der sich Vorstellungen ethischer Selbstpositionierung und ökonomische Verwertbarkeit decken:

„The global South is in a sense imagined as a global playground in which, but not necessarily in relation to which, citizenship can be exercised, obscuring the unequal patterns of global interdependence that define the contours of that space.“ (Ballie-Smith / Laurie 2010: 557ff.)

Das von Ballie-Smith und Laurie bezeichnete Spielfeld zur Entwicklung einer neoliberalen Subjektivität ist dabei gekennzeichnet von marktbasierteren Angeboten und der Priorisierung persönlicher Verantwortung für Entwicklungsprozesse. Eine Konsequenz der Adaption dieses Paradigmas im ASA-Programm war die Integration divergierender Subjektpositionen in die institutionelle Praxis. In folgendem Abschnitt beschreibt ein Gesprächspartner diese Ermöglichung scheinbar gegenläufiger Subjektpositionen anhand der Rolle des Projektpraktikums:

B: Also Auslandsaufenthalte sind ja heutzutage in Deutschland bei Menschen mit akademischer Laufbahn absoluter Standard. Und da reicht es auch nicht, wenn man mal nach Australien gereist ist, das wäre sozusagen Usus. Man muss irgendwie ganz andere Dinge tun, vielleicht eben dann auch Regionen bereisen, die TUI noch nicht anfliegt im Sommer. (...) Dann, glaube ich, Zugang – tatsächlichen – zu Organisationen, also dann auch sozusagen der Aspekt, in welchem Arbeitsfeld man sich bewegt, für Menschen, die grundsätzlich Interesse haben an diesem Bereich. Also ich weiß von zwei Personen in meinem Umfeld, in meiner Seminargruppe, die gesagt haben, sie haben sich nur für GIZ-Projekte entschieden, weil sie zur GIZ wollen, und sie wollen Einzug zu GIZ haben, sie wollen den Fuß in die Tür bekommen. Die Projekte sind denen egal, sie haben nur GIZ-Projekte ausgewählt. (...) Ja. Eine Person habe ich auch im RENew noch mal getroffen und mich mit ihr unterhalten. Ja, und die hat auch eine ganz andere Haltung zu EZ und der Arbeit des GIZ beispielsweise als ich, also da haben wir uns dann vielleicht auch sehr unterschiedlich entwickelt, obwohl wir vermeintlich ähnliche Inputs hatten in der ASA-Zeit. [04_Fr_Nar_Int; Position: 240-244]

Aus dieser Positionierung geht hervor, wie der Globale Süden als Projektion zur Erreichung einer kosmopolitischen Kompetenz angesehen wird, die als übergeordneter Anspruch des Arbeitsmarktes an das Bildungsbürgertum des Nordens angesehen wird. Dieser Anspruch bildet den gemeinsamen Nenner sowohl für Subjektpositionen kritisch-ethischer Orientierung einer neoliberalen Citizenship (ASA-Teilnahme mit dem Ziel einer kritischen Auseinandersetzung mit Konsum, Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit) sowie einer konservativ-ökonomischen Orientierung

(ASA-Teilnahme mit dem Ziel des Berufseinstiegs in staatliche Institutionen des Entwicklungssektors). Für Letztere steht im Vordergrund, dass das Praktikum von einem potenziellen Arbeitgeber aus dem deutschen Entwicklungssektor angeboten wird, wobei das jeweilige Land im Globalen Süden sowie die Tätigkeit im Praktikum nicht im Vordergrund stehen. Für die Subjektpositionierung einer kritisch-ethischen Orientierung wird die Erfahrung in den Vorbereitungsseminaren oft als wichtiger eingeordnet, als das Projektpraktikum:

B: ASA waren für mich auf alle Fälle diese beiden Seminare, das Praktikum selber oder das Projekt selber hatte für meinen Kopf nicht mehr viel mit ASA zu tun. Für das Praktikum habe ich quasi durch ASA das Stipendium bekommen, aber das Praktikum war nicht ASA für mich. Für mich ist ASA – und auch jetzt noch – diese zwei Vorbereitungswochen, also ja, das verbinde ich damit.

[03_Ma_Nar_Int; Position: 75-75]

Eine Parallele zwischen diesen Orientierungen ist jedoch, dass trotz unterschiedlicher Begründungen, die konkrete Tätigkeit im Auslandspraktikum gleichermaßen zweitrangig und als Mittel zum Zweck einer gewünschten Selbstentwicklung erscheint.

Die beschriebene produktive Ambivalenz zwischen der Herausbildung einer selbstbezogenen, ethischen Haltung und einer Individualisierung der Produktivitätsanforderungen einer globalen kapitalistischen Wirtschaftsordnung zeichnet das Projekt neoliberaler global citizenship aus. Die institutionelle Praxis des ASA-Programms ermöglicht diese Subjektivierungsleistung, indem sie ein Marktangebot zur Verfügung stellt, das es der Zielgruppe junger Erwachsener aus dem Globalen Norden ermöglicht zwei zunächst unabhängige Subjektpositionen miteinander in Einklang zu bringen: Der Notwendigkeit nach einer beruflichen Qualifizierung für einen internationalen Markt sowie dem Wunsch nach ethischer Orientierung und zivilgesellschaftlicher Selbstwirksamkeit. Letztere wird vom Leitbild einer subjektzentrierten Pädagogik angeleitet, in der Selbstreflexion und Introspektion in den Vordergrund gestellt wurde.

Dieser Fokus auf Introspektion bei den Teilnehmenden wurde oft über eine Auseinandersetzung mit persönlichen Privilegien im entwicklungspolitischen Kontext geführt, indem sich die Subjekte durch ihre ASA-Teilnahme wiederfanden. Dies hatte jedoch zunächst nur zur Folge, dass die Auseinandersetzung mit den konkreten

Auslandspraktika nachrangig gegenüber Themen der Selbstreflektion wurde. In diesem Kontext war die Rolle des Projektpraktikums im Paradigma des subjektzentrierten Lernens uneindeutig. Einerseits war die Entsendepraxis sowohl für die Institution als auch für die Zielgruppe das wichtigste Element, welches es mithilfe der beschriebenen Strategien zu erhalten galt. Andererseits kam es sowohl durch strukturelle als auch subjektbezogene Prozesse zu einer Abwendung vom Paradigma des Helfens durch nord-westliche Praktikant:innen im Süden.

Als Grund für die Infragestellung der Praxis der Auslandsaufenthalte in entwicklungspolitischen Projekten wurde von den Gesprächspartner:innen dabei insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit Themen globaler Machtverhältnissen während ihrer eigenen Vorbereitungsseminare bei ASA angegeben. Eine oft beschriebene Situation während dieser Seminare war, dass es zu Diskussionen zwischen den Teilnehmenden kam, ob sie das Praktikum im Globalen Süden ethisch mit sich vereinbaren können. Die Gesprächspartner:innen erwähnten dabei einzelne Personen, die sich als Folge gegen eine weitere Teilnahme am Programm und die Auszahlung des Reisestipendiums entschieden haben. Laut Aussage der Gesprächspartner:innen waren dies jedoch nur Ausnahmefälle und bei den meisten beschränkte sich die Auseinandersetzung auf Diskussionen, die laut einer Teilnehmerin „zum guten Ton“ bei ASA dazugehören schienen:

B: (...) Und so im Nachhinein waren diese Bedenken irgendwie gar nicht so/ Ich weiß gar nicht, ob ich das quasi so, weil es zum guten Ton gehört, dass ich so zweifele und: „Soll ich? Soll ich nicht?“, aber ich wollte eigentlich schon ziemlich. Also es war schon klar, dass ich eigentlich gehe. Na ja, gut, okay, doch, ich habe schon darüber nachgedacht, ob wir quasi nicht so als Jahrgang jetzt irgendwie so den großen Boykott starten oder hier und da. Aber (...) ja, so im Nachhinein war es, glaube ich, schon klar, dass ich gehe. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 49-49]

Auch aus anderen Narrativen ging hervor, dass die eigene Teilnahme am Praktikum von den meisten Teilnehmenden nicht ernsthaft in Frage gestellt wurde und die Entscheidung einzelner gegen eine weitere Teilnahme nicht weiter Beachtung fand:

B: Als ich davon erfahren habe, war das so ein bisschen (...)/ Ich konnte es nicht so ganz nachvollziehen im Sinne von "Okay, krass", quasi "Wie kann man sich so eine Chance entgehen lassen?", also mir kam überhaupt nicht ihr Beweggrund in den

Sinn. Also das war halt einfach nur so ein "Okay, ich nehme es wahr, ich habe es gehört“, aber (...) ja, (...) mir ist nicht selbstständig eingefallen, warum das eine Konsequenz ist, die man für sich entscheidet, genau, die ist mir nicht bewusst gewesen. Und ich glaube, das wurde ja auch nicht großartig erklärt, sondern es war dann halt einfach so, okay, man sieht sich da nicht drin in dem Programm und möchte das halt nicht mittragen und so was. Und ja, da war kein Verständnis in dem Sinne dafür da, dass ich es halt einfach nicht begriffen habe, also genau, da war halt einfach wissenstechnisch nichts da, wo diese Handlung irgendwie anknüpfen konnte, sondern es war halt einfach nur so ein Fakt. (...) Ich hatte da einfach halt so Bock da drauf halt, ja, nach Äthiopien zu reisen und dieses Projekt zu machen, und deswegen war das so, ja, wäre mir halt nicht in den Sinn gekommen.
[03_Ma_Nar_Int; Position: 51-51]

Die institutionell erzeugte Aufforderung die entwicklungspolitische Praxis des ASA-Programms kritisch zu hinterfragen, führte auf Subjektebene in den meisten Fällen zu keiner ablehnenden Haltung der entwicklungspolitischen Praxis, sondern einer positiv besetzten Erfahrung kritischer Reflexion, die der Institution ASA zugeordnet wurde. Folgend verneint eine Gesprächsteilnehmerin deutlich die Frage, ob sie persönlich während dieser Episode an einen Abbruch ihrer Teilnahme gedacht hatte:

B: Auf gar keinen Fall. Also es kam mir auch nicht in den Sinn, und ich glaube, einmal, weil ich, wie gesagt, einfach so begeistert davon war, und halt auch, ja, genau, ich war, glaube, einfach voll so in dieser Seminarbubble drinnen. Ich weiß auch noch, wie ich zurückgefahren bin, und richtig schlechte Laune hatte, wieder zurückzufahren, weil ich es einfach so schön fand. [...] Und ich glaube, durch diese Seminare habe ich dann halt auch angefangen, ASA als Programm zu idealisieren, und habe mir deswegen da nicht weiter irgendwie kritische Gedanken dazu gemacht. Es hat sich gut angefühlt, und demnach habe ich auch dem ASA-Programm so ein Gütesiegel quasi – Prädikat gut – ausgestellt. (lacht)
[03_Ma_Nar_Int; Position: 49-49]

Ein wichtiges Element dieser Passage ist, dass die Integration der machtkritischen Themen als maßgebliche Erfahrung ausgezeichnet wird, die die Institution ASA auf Subjektebene so attraktiv erscheinen lies. Die Begeisterung für die Erfahrung kritischer

Introspektion und Selbstreflektion unter dem Leitbild des Lernens wurde so an die entwicklungspolitische Entsendepraxis geknüpft.

4.3.6 Zwischenfazit – Die ambivalenten (Neben-)Wirkungen subjektzentrierter Pädagogik bei ASA

Im ersten Analysekapitel der Institutionsethnographie über das ASA-Programm ging es zunächst um die diskursiven Ursachen für das Aufkommen des Phänomens Lernen statt Helfen bei ASA. Als zentrale Ursache für die Neuausrichtung von einem Nachwuchsprogramm für angehende Entwicklungshelfer:innen zu einem allgemein ausgerichteten Lernprogramm konnte dabei eine entwicklungspolitische Legitimationskrise ausgemacht werden, die entwicklungspolitische Nachwuchsprogramme zu Beginn der 2000er Jahre vor die Anforderung stellte, Entwicklungspolitik in den neuen Globalisierungsdiskurs zu integrieren, Entwicklung als Thema im Norden bildungspolitisch relevant zu machen und dadurch das Fortbestehen entwicklungspolitischer Institutionen zu legitimieren. Zudem bewirkte eine gesamtgesellschaftliche Hinwendung hin zu einem neoliberalen Autonomiebegriff seit den 1990er Jahren eine Konjunktur kompetenzorientierter Bildungs- und Lernkonzepte. Im Fokus stand dabei die Selbstvervollkommnung des Subjekts und die Fähigkeit zur flexiblen Selbstorganisation. Ein Ergebnis der Analyse war, dass das Lernen-Paradigma in entwicklungspolitischen Bildungsinstitutionen von Selbsterhaltungsmechanismen angeleitet wurde, anstatt von der oft im selben Zuge proklamierten Referenz zur nachhaltigen Entwicklung und der Selbstverpflichtung des Nordens, seine Verantwortung im Angesicht globaler ökonomischer und ökologischer Bedrohungen anzuerkennen. Vielmehr ging es darum, Entwicklungspolitik für eine junge, deutsche Zielgruppe relevant zu machen und damit für die Praxis entwicklungspolitischer Institutionen zu werben.

Die Analyse des konkreten institutionellen Kontextes in der Institution ASA ergab, wie die Geschäftsstelle des Programms versuchte, diesen neuen Zielvorgaben der Kompetenzorientierung bei den Subjekten des Nordens zu entsprechen. Umgesetzt wurde das zunächst über einen Fokus auf die pädagogische Begleitung des Programms in Form der Vor- und Nachbereitungsseminare, die zusätzlich zu den entwicklungspolitischen Auslandspraktika angeboten wurden. Ein Grund dafür war, dass die Institution in diesen pädagogischen Räumen messbaren Einfluss auf die Subjekte nehmen konnte. Der Fokus

auf Kompetenzen statt auf inhaltliche Setzungen führte in der Bildungspraxis allerdings zu einem gewissen Vakuum für die institutionelle Umsetzung der Zielvorgaben. Ein Ergebnis der Institutionsethnographie war, dass die didaktischen und inhaltlichen Zielsetzungen Anfang der 2000er Jahre vornehmlich von Alumni des ASA-Programms selbst entwickelt wurden. Die institutionelle Umsetzung des Konzeptes Globales Lernen zeichneten sich also durch eine verstärkte Abhängigkeit von den adressierten Subjekten aus. *Die Lerninhalte wurden nicht mehr durch ein institutionelles Curriculum oder Expert:innen gesetzt, sondern durch die Zielgruppe selbst.*

Einerseits wurden Subjekte damit erfolgreich subjektiviert, also gleichzeitig zu Erzeugner:innen und zu den Empfänger:innen des Kompetenzdiskurses. Andererseits führte diese Diskurswirkung zu einer *Durchlässigkeit subjektiver Einflussnahme auf institutionelle Strukturen*. Da die Bildungsinstitution sowie die Trägerorganisationen selbst dem Vokabular der Kompetenzorientierung folgten, kam es zu wenigen inhaltlichen Setzungen durch diese Akteur:innen. Eine Folge für die Institution ASA war dabei, dass Akteur:innen aus der Zielgruppe inhaltliche Setzungen vornahmen, wie zum Beispiel Kolonialismus und Rassismuskritik als Themenvorgaben für die ASA-Seminare.

Als weiterer Einflussfaktor auf den Kontext der institutionellen Praxis wurden die Interessen der Zielgruppe analysiert. Eine zentrale Einsicht aus den Narrativen ehemaliger ASA-Teilnehmer:innen war die Verschränkung zwischen dem neuen, lernorientierten Bildungsangebot der Institution und den Interessen der Zielgruppe. Eine fast ausnahmslos geteilte Subjektposition vor der Teilnahme am Programm war das Interesse an beruflicher Qualifikation in Verbindung mit einer sinnstiftenden Selbsterfahrung. Diese Haltungen bestätigten die Annahme, dass die institutionelle Abwendung vom Hilfsparadigma der Entwicklungszusammenarbeit auch eine Anpassung des Bildungsangebotes an einen neuen Zeitgeist der Zielgruppe darstellte, der weit über den institutionellen Kontext des ASA-Programms hinaus stattgefunden hat. Interessen der *Gruppenzugehörigkeit* und der *Verwirklichung einer ethischen Haltung gegenüber globalen Themen* waren dabei deutlich verschränkt mit *professionellen Hoffnungen* und Bestrebungen der Subjekte, die diesen Konzepten eine *ökonomische Verwertbarkeit für den persönlichen, beruflichen Werdegang* zuschrieben.

Für die potentiellen Bewerber:innen des ASA-Programms war die eigene Teilhabe an Entwicklungsprojekten im Globalen Süden zumeist *nicht mit Ideen des Helfens für Andere verbunden, sondern mit Lernen für das Selbst*. Die Suche dieser Subjekte nach Verortungen für Lernen und professioneller Qualifikation im entwicklungspolitischen

Kontext des Globalen Südens erschien dabei mehr Ausdruck einer Angst vor fehlenden Möglichkeiten zum Erwerbseinstieg aufgrund von Krisenerscheinungen des neoliberalen Wirtschaftsprojektes im Globalen Norden, als einer bewussten Teilhabe am paternalistischen Entwicklungsprojekt im Globalen Süden. Globales Lernen erschien dabei als Ausdruck einer diskursiven Rekonfiguration des Entwicklungsdiskurses auf Subjektebene. Die *Resignifikation von Entwicklung als Lernen/ Austausch /Qualifizierung / Selbstentfaltung* statt Entwicklung als Hilfe für die ‚Anderen‘ im Globalen Süden bewirkte eine *Verschränkung zwischen den neoliberal-professionellen Anforderungen an Subjekte, ihren entsprechenden Vorstellungen wünschenswerter Selbstentfaltung und einer Aktualisierung des Entwicklungsprojektes unter Treuhandschaft nord-westlicher Institutionen und Privatunternehmen.*

Der so analysierte Kontext des Phänomens Lernen statt Helfen entwickelte sich im Zuge einer stark anwachsenden *Mobilisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Globalen Nordens in die Ökonomien des Südens*, mit dem Ziel einer scheinbaren Ausweitung ihrer Qualifikationschancen für den Arbeitsmarkt in ihren nördlichen Heimatländern. Diese Entwicklung vollzog sich seit den 2000er Jahren als eine neue Anforderung an entwicklungspolitische Institutionen wie das ASA-Programm. Der Fokus auf Kompetenzen, die durch eine Teilnahme am ASA-Programm vermittelt werden sollten sowie die Umdeutung des Lernkonzeptes von Mittel hin zum Zweck der Bildungserfahrung, wurde nicht nur durch die beschriebenen Diskursverschiebungen in die Institution hineingetragen, sondern ebenso maßgeblich durch kommunizierte neue Anforderungen der Zielgruppe selbst.

In der anschließenden Auseinandersetzung mit den institutionellen Strategien der Institution ASA wurden die Folgen dieser Diskursverschiebungen genauer anhand der institutionellen Praxis ausgeleuchtet. Ein Ergebnis war, dass es seit den 2000er Jahren zu einer *Aufweichung des Konzeptes entwicklungspolitischer Bildung* und einer wachsenden *Beteiligung neuer nationaler Stakeholder aus dem Bildungssektor am Themenbereich Entwicklung* kam. Diese Prozesse veranlassten die Institution ASA das neue Paradigma der *Kompetenzorientierung und Multiplikator:innenausbildung* einzuführen, das im neu eingeführten Konzept Globalen Lernens seinen Ausdruck fand. In diesem neuen Paradigma war *entwicklungspolitisches Engagement nicht mehr an eine berufliche Orientierung im Entwicklungshilfesektor* gebunden. Da es nunmehr nicht um eine Ausbildung von Fachkräften gehen sollte, rückten die persönlichen Kompetenzen der Subjekte in den Vordergrund der institutionellen Praxis. Dies führte zu einer *Abwendung von*

entwicklungspolitischen Fachthemen im ASA-Programm und einem verstärkten *Fokus auf die Ausbildung von Selbstkompetenzen der Subjekte* über partizipative Didaktik und Erfahrungslernen als Methode.

Gleichzeitig forcierte die Institution im selben Zeitraum einen thematischen Fokus auf *machtkritische Perspektiven auf Entwicklungszusammenarbeit*, um ein *Alleinstellungsmerkmal gegenüber konkurrierenden Bildungsangeboten* zu schaffen, die in dieser Periode stark zunahmen. Auch wenn die Setzungen der konkreten Inhalte machtkritischer Perspektiven den Subjekten überlassen wurden, war es dennoch eine bewusste Strategie der Institution, machtkritische Elemente in die Bildungspraxis aufzunehmen. Diese Einsicht wurde dadurch bestätigt, dass nur wenige Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung wussten, welche Lerninhalte in den Vorbereitungsseminaren des Programms vermittelt werden. In der Analyse der konkreten institutionellen Transformationen im ASA-Programm konnte dabei aufgezeigt werden, wie die Abwendung vom klassischen Hilfsparadigma hin zum Fokus auf Lernen und machtkritischen Perspektiven auf Entwicklungspolitik von Motiven institutioneller Selbsterhaltung bestimmt wurde.

Im Ergebnis wurden diese Entwicklungen als ein neues *entwicklungspolitisches Bildungsparadigma subjektiver Transformation* analysiert. Dieses zeichnete sich durch eine neue Vision von Transformation aus: Es ging nicht mehr darum Transformation im Globalen Südens durch entwicklungspolitisches Engagement zu erreichen. Vielmehr wurde dieses nun als Mittel zum Zweck einer subjektiven Transformation von Subjekten aus dem Norden konzipiert. Dieses neue Paradigma umfasste sowohl Elemente einer Stärkung des Subjekts (Im Zentrum steht die persönliche, individuelle Entwicklung), bei gleichzeitiger Schwächung des Subjekts (Subjekte sollen lernen, dass Transformation nicht von ihnen allein ausgehen kann und dass sie nur ein kleiner Teil eines großen, strukturellen Ganzen sind). Die institutionelle Strategie war, diese Wirkung über eine *Ambivalenzerfahrung zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf theoretischer Ebene und einer pragmatischen, persönlichen Einbindung in die Entwicklungshilfepraxis* zu erzielen.

Anhand der Analyse von Subjektpositionen von Teilnehmenden konnte anschließend aufgezeigt werden, welche Wirkung diese institutionelle Praxis auf der Subjektebene hatte. Teilnehmende des Programms beschrieben, wie sie erst über die entwicklungshilfekritischen Vorbereitungsseminare des ASA-Programms die Einstellung

entwickelten, dass das Auslandspraktikum nur ihnen persönlich nutze und die Teilnahme ein Privileg ist, dass sie egoistisch wahrnehmen. Die Ambivalenz zwischen der Kritik und der Teilhabe an entwicklungspolitischer Praxis konnte dabei mit dem Motiv des Egoismus und der Erlangung von Selbstkompetenzen aufgelöst werden. *Entlang des institutionellen Paradigmas einer subjektzentrierten Transformation wird dem Subjekt eine Lernerfahrung angeboten, die die machtkritische Infragestellung des entwicklungspolitischen Hilfsparadigmas ermöglicht, bei gleichzeitiger Fortführung dieser Praxis.*

Das angebotene Subjektivierungsangebot basiert dabei auf zwei Elementen: dem Fokus auf die subjektive Komplizenschaft in einem zu kritisierenden System und der Einstellung, dass das Verhalten des einzelnen Subjektes nichts an diesen Strukturen ändern kann. Im Ergebnis ermöglichte diese institutionelle Strategie es Subjekten, die Institution ASA als eine legitime und ethisch vertretbare Form der Qualifizierung und Selbstfindung einzuordnen. Der Fokus auf Lernprozesse, ob für die berufliche Qualifikation oder für die persönliche Weiterentwicklung suggerierte eine Abwendung vom paternalistischen Hilfsdiskurs der Entwicklungshilfe. In Kombination mit der staatlichen Subvention der Teilnahme wurde das ASA-Programm dadurch ein *attraktives (Bildungs-)Marktangebot für junge Erwachsene auf der Suche nach ihrem Platz in einer globalen Nachhaltigkeitsökonomie*. Der Globale Süden wurde dabei sowohl von der Institution als auch von den Subjekten als Ort des zivilgesellschaftlichen Lernens konstruiert.

Weiterhin ging aus der Analyse der Subjektwirkungen von Teilnehmenden des Programms hervor, wie das ASA Programm mit dieser Strategie dem Wunsch nach einer persönlichen und beruflichen Entwicklung ihrer Zielgruppe für sich nutzbar machte. Dieser Wunsch war auf Subjektebene oft nur opportunistisch mit dem entwicklungspolitischen Sektor verbunden. ASA-Teilnehmende verstanden sich zumeist nicht als Entwicklungshelfer:innen, sondern eher als kosmopolitische Subjekte. In diesem Zusammenspiel zwischen den Wünschen der Subjekte und dem entwicklungspolitischen Bildungsangebot wurde der Globale Süden eine notwendige Komponente für die Ausbildung einer neoliberalen, kosmopolitischen Kompetenz in der sich Vorstellungen ethischer Selbstpositionierung und ökonomische Verwertbarkeit deckten. An der Schaltstelle zwischen Subjekt und institutioneller Praxis trat eine produktive Ambivalenz zwischen der Herausbildung einer selbstbezogenen, ethischen Haltung und einer Individualisierung der Produktivitätsanforderungen einer globalen, kapitalistischen Wirtschaftsordnung hervor, die als *Projekt neoliberaler Global Citizenship* analysiert wurde.

Ein Ergebnis der Institutionsethnographie war, dass die institutionelle Praxis des ASA-Programms diese Subjektivierungsleistung ermöglichte. Entsendeprogramme wie ASA stellen dabei ein Marktangebot zur Verfügung, das es der Zielgruppe junger Erwachsener aus dem Globalen Norden ermöglicht zwei zunächst unabhängige Subjektwirkungen miteinander in Einklang zu bringen: Der Notwendigkeit nach einer *beruflichen Qualifizierung für einen zunehmend international orientierten Arbeitsmarkt* sowie dem *Wunsch nach ethischer Orientierung und zivilgesellschaftlicher Selbstwirksamkeit innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Globalisierungsdiskurses*.

Die Kritik an der Fortsetzung kolonialer Machtverhältnisse in der Entwicklungszusammenarbeit, die gleichzeitig oft im Zentrum der Vorbereitungsseminare stand, war für viele Teilnehmende überraschend. Ein Ergebnis der Analyse war, dass die ASA-Teilnehmenden diese Lerninhalte dennoch als Vorbereitung auf das Praktikum einordneten und dadurch die Erwartung entwickelten, eine kritischere Selbstpositionierung im Praktikum einzunehmen und die kritisierte Kolonialität in der Entwicklungszusammenarbeit selbst nicht zu reproduzieren. Auch die Kritik am entwicklungspolitischen Kontext konnte auf Subjektebene dabei in eine subjektive Kompetenz einer demütigen Haltung übersetzt werden. Dieser Fokus auf die subjektive Selbsterfahrung war eine Erklärung, warum die konkrete entwicklungspolitische Praxis in den Projekten im Globalen Süden sowohl bei den institutionellen Strategien als auch auf der Ebene der Subjekte in den Hintergrund geriet. Ein zentrales Ergebnis der Analyse der Subjektwirkungen war, dass die Integration machtkritischer Themen als maßgebliche Erfahrung ausgezeichnet wurde, die die Institution ASA auf Subjektebene attraktiv erscheinen ließ. Die Begeisterung für die Erfahrung kritischer Introspektion und Selbstreflexion unter dem Leitbild des Lernens wurde so an die entwicklungspolitische Entsendepraxis geknüpft.

Als Konsequenz auf der Subjektebene kam es dabei zu einer Ambivalenzerfahrung: die Kritik an entwicklungspolitischer Praxis führte zu einer Akzeptanz entwicklungspolitischer Praxis. *Solange das Praktikum im Globalen Süden mit Zielen des persönlichen Lernens für die Teilnehmenden verbunden war, konnte die Teilhabe am Entwicklungsprojekt und der damit verknüpften persönlichen, ökonomischen Interessen als Folge mit sich selbst vereint werden.* In diesem Kontext war die Rolle des Projektpraktikums im Paradigma des subjektzentrierten Lernens nicht eindeutig. Einerseits wurden ASA-Teilnehmer:innen als

Fachkräfte angeworben und andererseits dafür sensibilisiert, dass sie sich nicht als paternalistische Entwicklungshelfer:innen sehen sollten und das Praktikum eher der Ausbildung persönlicher Kompetenzen diene.

Während der Erfahrungsepisode im Projektpraktikum wurden die daraus resultierenden, ambivalenten Erwartungshaltungen von ASA-Teilnehmenden jedoch oft enttäuscht. Die institutionellen Logiken der klassischen Entwicklungszusammenarbeit empfanden die Praktikant:innen zum Großteil als Überraschung und in Konflikt stehend mit ihrer Anspruchshaltung des Lernens. Für einige war der Grund für die Dissonanz, dass die Erwartungen an eine professionelle Qualifizierung enttäuscht wurden, da ihnen notwendige Kenntnisse fehlten, um einen sinnvollen Beitrag für die jeweiligen Gastorganisationen zu leisten. Für andere, weil ihre ethische Anspruchshaltung horizontaler Beziehungen enttäuscht wurden, da sie sich in die Rolle der privilegierten, westlichen Entwicklungshelfer:innen wiederfanden und auch als solche behandelt wurden.

Als Konsequenz auf Subjektebene ließ sich ausmachen, dass Teilnehmer:innen die erlebte Dissonanz auflösten, indem sie ihren Aufenthalt in einem touristischen Sinne umdeuteten und den Kontext des Praktikums ausblendeten. Eine weitere Wirkung war eine subjektiv empfundene Ohnmacht gegenüber den Strukturen der internationalen Entwicklungspolitik. Diese Subjektwirkung entsprach einerseits dem beschriebenen institutionellen Paradigma einer Dezimierung subjektiver Agency auf strukturelle Problemstellungen. Für die Freiwilligen erschien der Wunsch die aufkommenden Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Auslandspraktikums in eine sinnvolle Erfahrung aufzulösen allerdings deutlich zu überwiegen. Auf Subjektebene kam es dabei – wenn auch in unterschiedlichem Grad – zu einer *Ambivalenzerfahrung zwischen der Sinnlosigkeit der eigenen Tätigkeit im Praktikum und dem positiven subjektiven Erlebnis, dass dieser Erfahrung zugewiesen wurde.*

Als weitere Konsequenz ließ sich die Wirkmächtigkeit des subjektzentrierten Paradigmas ausmachen, welches ermöglicht, dass ethische Dissonanzen über eine Hinwendung zu einem personalisiert-reflexiven Erlebnis aufgelöst werden, solange das Subjekt die egoistischen Motive hinter diesem Erlebnis transparent macht. Die Bildungspraxis in der Institution ASA ermöglichte dabei eine produktive Verschränkung zwischen einer moderat-kritischen Haltung gegenüber entwicklungspolitischer Praxis und einer selbstzentrierten Perspektive auf Transformation für die Zielgruppe der Institution.

Sofern die pädagogische Erfahrung im ASA-Programm, wie in vielen andere Entsendeprogrammen, an dieser Stelle abgeschlossen wäre, würde die pädagogische

Erfahrung dem Leitbild und Subjektivierungsauftrag eines global-neoliberalen Nachhaltigkeits-kapitalismus entsprechen. Allerdings ging aus der Analyse der institutionellen Strategien hervor, dass die Institution auf eine weitere Einbindung und Partizipation von Subjekten über das entwicklungspolitische Praktikum hinaus angewiesen war, um die subjektzentrierte und kompetenzorientierte pädagogische Praxis umsetzen zu können. Aufgrund der diskursiven Orientierung an ergebnisorientiertem Management für Institutionen der Entwicklungspolitik, war es im Interesse der Institution ASA Teilnehmende über ihrer Teilnahme hinaus zu einer Aktivität anzuregen. Diese Notwendigkeit ergab sich aus dem Bildungsauftrag junge Erwachsene in Deutschland zu Multiplikator:innen für entwicklungspolitische Themen auszubilden. Als Nachweis für die Erfüllung dieses Bildungsziels wurden von der Institution dazu verschiedene Instrumente der Partizipation an der Institution entwickelt, über die Teilnehmende des Programms diese Multiplikator-Kompetenz den Geldgeber:innen der Institution nachweisen konnten.

Ein Ergebnis der Feldforschung war, dass allerdings gerade diejenigen ASA-Teilnehmenden, die das Projektpraktikum als ethischen Konflikt empfanden besonders motiviert waren im Anschluss ehrenamtliche für ASA tätig zu werden. Ein Grund war, dass die Vorbereitungsseminare im Vergleich zum Projektpraktikum als selbstwirksame und transformative Erfahrung eingeordnet wurden. Dieses Ergebnis der Institutionsethnographie verwies auf eine zentrale Konsequenz des subjektzentrierten Paradigmas: Auf Subjektebene gewann die Methode einen Vorrang gegenüber den entwicklungspolitischen Inhalten und wurde selbst zum Lernziel. Die partizipative und subjektzentrierte Didaktik während der Vorbereitungsseminare wurde als *eigentliche* ASA-Erfahrung eingeordnet, die die Teilnehmenden dann auch als Tutor:innen erleben wollten.

Um diese niedrighschwellige Peer-to-Peer-Bildungspraxis ermöglichen zu können, mussten die Tutor:innen keine thematische Qualifikation mitbringen. Als Konsequenz etablierte die Institution ASA eine didaktische Praxis der Selbstreflektion und Introspektion, die auf beliebige Themenbereiche anwendbar war und damit das Potenzial innehatte, auch Themen zu integrieren die losgelöst von der konkreten, entwicklungspolitischen Praxis sein konnten.

Diese Konsequenz bildete die Grundlage für eine weitere zentrale Erkenntnis über das Phänomen *Lernen statt Helfen*. Zwar war die kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen in der Entwicklungszusammenarbeit während der Vorbereitungsseminare des ASA-Programms eine bewusste Strategie der Institution mit dem Ziel, eine produktive Ambivalenzerfahrung auf der Subjektebene herzustellen. Die kritischen Themensetzungen

in den Vorbereitungsseminaren wurden dabei allerdings weder von der Geschäftsstelle des ASA-Programms entwickelt noch angeleitet. Es wurde vielmehr deutlich, dass die Institution in ihrer didaktischen Strategie auf die Subjekteinbindung angewiesen war. Ehemalige Teilnehmende des Programms sollten im didaktischen Teil des Programms selbst aktiviert werden Themen zu setzen und damit selbstbestimmt den kritischen Teil der Bildungserfahrung abzudecken. Einerseits fehlten Tutor:innen aber oft selbst die Qualifikation für inhaltliche Seminarleitungen, andererseits verfügten sie über die Befugnis, die Seminare nach ihren eigenen Wünschen umzusetzen. Dabei waren sie allerdings auf die Einbindung externer Expert:innen angewiesen. Diese Durchlässigkeit seitens der Institution ASA führte dazu, dass Bildungsangebote anderer Institutionen, wie z.B. der Berliner Vereine BER e.V. und global e.V. in die Seminarkonzepte Einzug fanden. Die ASA-typische Ambivalenz zwischen Kritik an kolonialen Machtverhältnissen und entwicklungspolitischer Praxis war also teilweise von externen Akteur:innen bedingt und ihrer möglicherweise anderen Vision Globalen Lernens.

Der Beitrag dieses Kapitel war es, Ursachen und Wirkungen der strukturellen und subjektiven Ambivalenzen entwicklungspolitischer Bildung in Form Globalen Lernens anhand der konkreten institutionellen Praxis im ASA-Programm aufzuzeigen. Im zweiten Teil der Institutionsethnographie geht es um die weiteren Folgen, die als Wirkungen dieses Phänomens auftraten und sowohl die Institution als auch ihre Subjekte vor neue Herausforderungen stellte. Genauer geht es um ein Phänomen, dass seit den frühen 2010 Jahren zunehmend in das Zentrum des ASA-Bildungsraumes rückte: Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA.

4.4 Ergebnis II: *Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen der 2010er Jahre*

„Angeregt durch kritische externe Perspektiven und als Reaktion auf Diskussionen im Programm hat sich das ASA-Programm nicht nur im Bereich der Teilnehmenden-Begleitung, sondern auch auf institutioneller Ebene in den letzten Jahren intensiv mit der Thematik Rassismus und weiße Privilegien beschäftigt. Eine Arbeitsgruppe aus Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen des Programms arbeitet seit mehreren Jahren kontinuierlich an diesem Thema und regt Veränderungsprozesse an. Einen besonderen Stellenwert erfährt dieser

Auseinandersetzungsprozess auch in der pädagogischen Arbeit auf den ASA-Seminaren.“ (ASA-Homepage)³⁴

Im Kontext des analysierten Phänomens *Lernen statt Helfen* spielte Macht- und Rassismuskritik in der institutionellen Bildungspraxis im ASA-Programm eine bewusst gesetzte Nebenrolle in der institutionellen Strategie. Gleichzeitig konnte aufgezeigt werden, dass dieses Phänomen *Nebenwirkungen* aufwies, indem Subjekte ihre eigenen Ambivalenzerfahrungen als ASA-Teilnehmende im Laufe eines weiteren Engagements in der Institution zunehmend im Spiegel von Rassismus- und Machtkritik problematisierten.

Das zweite empirische Analysekapitel dieser Studie widmet sich dieser Entwicklung in der Institution ASA mithilfe des paradigmatischen Modells. Wie im vorangegangenen Kapitel werden im Folgenden die diskursiven Ursachen, der institutionelle Kontext und institutionelle Strategien vorgestellt, die in den 2010er Jahren aufkamen und zu einem verstärkten Fokus auf Rassismus- und Privilegienkritik führten. Der Einfluss externer Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit war bereits im analysierten Diskurs um *Lernen statt Helfen* der 2000er angelegt und gewann in den 2010 Jahren zunehmend an Bedeutung, was im Folgenden als eine intervenierende Bedingung auf das Phänomen diskutiert wird. Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit den Subjektwirkungen, die mit diesem institutionellen Kontext des Phänomens einhergingen und den möglichen Einflüssen der beteiligten Subjekte auf das Phänomen. Abschließend erfolgt eine Analyse der Konsequenzen auf Subjektebene und für die Institution, die als Folge des Phänomens ausgemacht werden konnten.

4.4.1 Ursachen

Die Radikalisierung der Kritik an Entwicklung im Post-Development-Diskurs

Die Ausleuchtung der Verschiebungen im Entwicklungsdiskurs hinzu Konzepten und internationalen Leitlinien nachhaltiger Entwicklung wurde im vorangegangenen Kapitel als eine Ursache für das Phänomen *Lernen statt Helfen* ausgemacht. Ein Ergebnis dieser

³⁴ Dieser Auszug fand sich zum Zeitpunkt der Feldforschung auf Rubrik zur Vorstellung des Programms (<https://asa.engagement-global.de/globales-lernen.html>, zuletzt aufgerufen 02.02.2018). Nach dem Umstrukturierungsprozess des Programms im Jahr 2019 wurde der Homepageauftritt geändert. Entsprechende Hinweise auf Rassismus und weiße Privilegien sowie die Kontinuität zwischen Kolonialismus und Entwicklungszusammenarbeit werden im neuen Homepageformat nicht mehr in dieser Form aufgeführt.

Herleitung war, dass die damit einhergehenden Proklamationen zu einem Abbau der ideologischen, politischen und ökonomischen Hierarchie zwischen Nord und Süd einer diskursiven Reaktualisierung und Neoliberalisierung der Entwicklungsindustrie entsprachen. Auch Daniel Bendix und Aram Ziai (2015) heben hervor, dass die Infragestellung der entwicklungspolitischen Praxis eher selbst als Teil des entwicklungspolitischen Status Quo zu sehen ist und nicht etwa als ein Gegendiskurs zum Mainstream:

„Der Direktor des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik (DIE), Dirk Messner (2015), machte kürzlich als ein zentrales Merkmal der Entwicklungspolitik „westliche Arroganz“ aus:

Der Westen gibt seit 50 Jahren das Geld. Er bestimmt daher [sic] welche Konzepte umgesetzt werden, was richtig oder falsch ist. Viele Akteure in Entwicklungsländern fühlen sich zu Bittstellern und Almosenempfängern degradiert.

Selbst in regierungsberatenden Institutionen wie dem DIE herrscht demnach eine Position vor, die Entwicklungspolitik stark kritisiert. Gleichzeitig wird diese fortgeführt, und das DIE selbst hat sich bis dato weder abgeschafft noch seinen Namen geändert.“ (Bendix, Ziai 2015: 163)

Die Autor:innen argumentieren, dass seit den 1990er Jahren allerdings auch ein Gegendiskurs unter dem Konzept des Post-Development bekannt wurde, der sich durch eine Fundamentalkritik am Entwicklungsprojekt auszeichnete:

„Anstatt (..) vor allem Misserfolge und Mängel in den Blick zu nehmen, kritisieren Post-Development-Autor:innen Entwicklungspolitik auch in Fällen, in denen sie nach eigenen Maßstäben erfolgreich ist, und zwar u.a. mit dem Verweis auf die Reproduktion kolonialen Denkens, der Ausklammerung des problematischen Gesellschaftsmodells des Nordens, der Etablierung von Herrschaftsverhältnissen, der zerstörerischen Wirkung von Entwicklungshilfeprojekten und Modernisierung sowie der Reduktion eines guten Lebens auf sozioökonomische Indikatoren.“(ebd. 170).

Der Diskurs um Post-Development gewann parallel zum Nachhaltigkeitsdiskurs des Rio-Prozesses seit den 1990er Jahren im akademischen Bereich und als aktivistische Position von Entwicklungspraktiker:innen sowohl aus dem Nord-Westen, als auch aus dem Süden an Bedeutung (Vgl. Mignolo 2016; Esteva 1995; Ferguson 1990, Sachs 1993; Rahnama 1990). Bendix und Ziai argumentieren, dass diese Radikalisierung der Kritik am ideologischen und realpolitischen Entwicklungsprojekt den Nährboden für die Anschlussfähigkeit post- und dekolonialer Theoriebildung an den Entwicklungsdiskurs ermöglichte:

„Die Post-Development-Kritik wurde in letzter Zeit von Arbeiten weitergeführt, die sich stärker auf postkoloniale Theoriebildung beziehen und weiterhin auf Befreiung

von Herrschaft aus sind (Cooke/Kothari 2001; Eriksson Baaz 2005; Kapoor 2008). Die Radikalkritik an Entwicklungspolitik setzt sich in besonderem Maße mit Fragen von Emanzipation auseinander. (...) Wir argumentieren, dass in der Fundamentalkritik an Entwicklungspolitik die Agenda einer emanzipatorischen Politik angelegt ist. (...) Nicht-Handeln kann angesichts eklatanter inter- und innergesellschaftlicher sozialer, ökonomischer und politischer Ungleichheit sowie fortschreitender Umweltzerstörung keine Option sein.“ (ebd.: 169)

Als Folge dieser Verknüpfung wurde zeitgenössische Entwicklungstheorie und -politik durch die Linse postkolonialer Kritik am Fortbestehen kolonialrassistischer ideologischer Strukturen und durch dekoloniale Herrschaftskritik aus dem Süden rezipiert, was zu einer neuartigen Politisierung der Entwicklungskritik führe. Dabei ging es zunehmend nicht mehr um eine sozialökonomisch orientierte Kritik am industriellen, modernistischen Konzept von Entwicklung, sondern einer grundsätzlichen Infragestellung des Entwicklungsparadigmas als Kategorie rassistischer Machtausübung durch nordwestliche Gesellschaften.

Bezogen auf die Institution ASA wurde dieser Diskurs einer Fundamentalkritik am Entwicklungsprojekt mit dem Leitthema Rassismus im 2018 aufgenommenen Interview mit der hauptamtlichen Leiterin der Institution nicht explizit als Referenzpunkt benannt. Gleichzeitig beschrieb sie jedoch eine diskursive Verschiebung zwischen den 2000er Jahren und der folgenden Dekade der 2010er Jahre in der sich der zunehmende Einfluss des Post-Development-Diskurses manifestierte:

Andrea Dorneich: Ich würde schon sagen, dass es vor 10 Jahren schon eher so war, dass eher fachliche Themen, verschiedene fachliche Themen im Vordergrund, ob Klimafragen, oder Genderfragen oder politische Fragestellungen und dass sich das in letzten Jahren doch sehr stark die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rassismus und Kolonialgeschichte in den Vordergrund gerückt ist und das Reflektieren der eigenen Position im Machtgefüge. Das ist ziemlich stark in den Mittelpunkt gerückt. Rassismus und Diskriminierung haben im ASA-Programm immer eine Rolle gespielt, aber ich glaube schon die Reflektion darüber und die Akteure die damit in Mittelpunkt rücken sind andere, man reflektiert nicht über Gesellschaften die eventuell rassistisch sind in die man geht, oder der eigenen Rolle mit der man dann konfrontiert wird, sondern man reflektiert nun sehr stark über unsere eigene Gesellschaft und die Frage wer Zugang zu solchen Programmen wie ASA hat und was das macht mit der Art und Weise über den Globalen Süden zu lernen in diesen Programmen. [Exp_Dorneich_ Position: 62-63]

Aus dieser Stellungnahme lässt sich eine Veränderung des Zeitgeistes innerhalb der Institution ASA ablesen, die unter dem Einfluss des analysierten Phänomens *Lernen statt Helfen* bereits als Wirkung angedeutet wurde, jedoch in den Folgejahren deutlich über dieses hinausging. Die Expertin erklärte dazu, dass es nicht mehr wie zuvor um die Auseinandersetzung mit Macht und Rassismus anhand einer Reflektion der eigenen privilegierten Rolle von ASA-Teilnehmenden im Globalen Süden gehe, sondern zunehmend um die Übertragung der Themen Machtverhältnisse und Rassismus auf die deutsche Gesellschaft und der Privilegien, die den Zugang zur Institution ASA für bestimmte Subjekte in Deutschland ermöglichen und anderen verwehren. Die Expertin beschreibt diese Verschiebung mit der Anmerkung, dass Reflektion nicht wie noch zuvor über Gesellschaften erfolge „die eventuell rassistisch sind in die man geht“, sondern Rassismus nun bezogen auf Deutschland reflektiert wird. Aus diesem Hinweis geht eine wichtige Einsicht zu der traditionellen Perspektive auf Rassismuskritik im Entwicklungskontext hervor. Rassismus spielte „schon immer eine Rolle bei ASA“, jedoch gebunden an die Vorstellung, dass Rassismus ein Thema der Länder im Süden ist „in die man geht“. Diese Auslagerung der Reflektion über Rassismus und Diskriminierung auf den Süden schien zu Beginn der 2010er Jahre jedoch von einem neuen Diskurs über Rassismus und Diskriminierung in Deutschland abgelöst zu werden.

Die Expertin teilte dazu ihre Ansicht, warum diese Entwicklung über das Lernen-Paradigma in der Institution hinauszugehen schien:

Andrea Dorneich: Also der entwicklungspolitische Kontext wird sehr, sehr kritisch reflektiert und auch sehr unterschiedlich, weil sich die Gruppe der Teilnehmenden auch sehr stark verändert und diversifiziert hat. Und ich finde das passt eben auch zudem was ich vorher im Zusammenhang mit den SDGs gesagt hatte. Es geht nicht mehr darum über andere Menschen zu lernen oder etwas zu beurteilen, sondern es geht darum einen authentischen Austausch zu haben und gemeinsam an Themen zu arbeiten und das muss erstmal erlernt werden, weil das ist nichts was wir so mitbekommen. Da gibt es sehr viele Tabus auch in unserer Gesellschaft, die es schwierig machen einen authentischen Austausch zu haben.
[Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 63-64]

Die Expertin führte also die Diversifizierung der Teilnehmer:innen des Programms als Grund für die zunehmende Kritik am entwicklungspolitischen Kontext an. Sie erklärte, dass diese Entwicklung zu einer Abwendung vom „Lernen-über“ (andere Menschen, Länder etc). führte und hinzu der Forderung nach „authentischem Austausch“, der jedoch

erst „erlernt werden“ müsse, da „Tabus in unserer Gesellschaft“ dieser Form des Austauschs entgegenständen. Diese recht kryptische Wortwahl lässt ebenso wie die verschiedenen Bezugnahmen zum Begriff Entwicklung verschiedene Möglichkeiten der Interpretation offen:

Letztlich ist „Entwicklung“ meist ein Bedeutungsrahmen zur Erfassung und Erklärung von globaler Ungleichheit. Aber es gibt andere: Wir können dieselben Phänomene in Begriffen wie Ausbeutung und Unterdrückung beschreiben. (Bendix, Ziai 2015: 170).

Wenn man in diesem Sinne den Begriff *Tabu* aus dem Gesprächsauszug mit rassifizierten Diskriminierungsstrukturen übersetzt und *authentischen Austausch* mit gleichberechtigter Teilhabe, wird der Einfluss des rassismuskritischen Post-Development-Diskurses auf die Institution ASA deutlich. Im Kern zeichnete sich dieser Einfluss dadurch aus die Wohltätigkeitsideologie entwicklungspolitischer Geberländer wie Deutschland als eine rassistische Struktur auszuweisen, die zu der Fortführung globaler Ungleichheit führt, anstatt zu deren Abbau.

Institutionelle Wirkungen des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG)

Bezogen auf die Frage, nach den Ursachen für diese Entwicklung merkte die Expertin an, dass diese Transformation im Gegensatz zur Verschiebung vom Hilfs- zum Lernparadigma nicht durch Veränderungen des entwicklungspolitischen Diskurses angeleitet war, sondern durch andere Faktoren. Dazu erinnere sie sich noch den Begriff *Critical Whiteness* Anfang der 2010er Jahre zum ersten Mal auf einem Poster von Teilnehmenden gesehen zu haben und dass dieses Thema zwischen den professionellen Hauptamtlichen der Institution zunächst völlig unbekannt war. Je mehr sie sich als Institution dann damit auseinandergesetzt hätten, desto mehr sahen sie Verbindung zum Antidiskriminierungsgesetz (AGG), welches in Deutschland im Jahr 1994 verabschiedet wurde und laut Ansicht der Expertin dann in 2010er Jahren an Einfluss auf Institutionen gewonnen habe. Als wichtige Elemente stellte die Expertin heraus, dass das AGG anerkenne, dass es innerhalb Deutschlands viele Formen der Diskriminierung gibt und dass es weiterhin die Perspektive der Diskriminierten schütze und in den Vordergrund stelle, indem Diskriminierungserfahrungen grundsätzlich nicht abgesprochen werden [Vgl. Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 67-69]. Diese Einordnung verdeutlicht die institutionelle Logik vor deren Hintergrund der aufkommende Diskurs um Rassismus und

Diskriminierung als Wirkung einer Änderung in der nationalen Gesetzgebung eingeordnet wurde. Einerseits stellte die Expertin heraus, dass das Aufkommen der Themen Rassismus, Kolonialismus und Kritisches Weißsein über Teilnehmende in die Institution getragen wurde, vermutlich oft beeinflusst von den beschriebenen akademischen Diskursen um Postkolonialität und Post-Development in den Sozial- und Kulturwissenschaften, die diese als Studierende erlebten. Andererseits wurde diese Entwicklung dann von der Institution aufgegriffen und als Risiko identifiziert, dass institutionell eingeordnet und abgefedert werden musste.

Die aufgezeigte institutionelle Positionierung, dass die Ursachen für das Aufkommen der Themen Rassismus und Diskriminierung bei ASA eine Folge der Verabschiedung des Antidiskriminierungsgesetzes seien und nicht etwa die Folge einer radikalen Hinterfragung entwicklungspolitischer Praxis, ermöglichte es der Institution sich als proaktive Akteurin gegen Rassismus und Diskriminierung aufzustellen.

Die Verknüpfung der Sustainable Development Goals mit Diversitätsmanagement

Auf der institutionellen Ebene wurde anschließend der Versuch unternommen die neuen Forderungen gegen Diskriminierung und Rassismus in den diskursiven Kontext der entwicklungspolitischen Leitlinien zu übersetzen, denen das ASA-Programm strukturell untergeordnet war. Dazu erklärte die Expertin, wie sie die zuvor beschriebenen Entwicklungen auch als Wirkung der Einführung der *Sustainable Development Goals* ansehe, die Mitte der 2010er Jahre als internationale Leitlinie eingeführt wurden:

Andrea Dorneich: Und jetzt würde ich sagen ist die letzte Zäsur mit den SDGs, die für das Programm ja insofern eigentlich wirklich sehr förderlich ist, insofern sich dieser Gedanke, dass eben die Einbahnstraße aufgehoben werden muss schon auch im ASA-Programm immer da war und man ja eben alles getan hat dieses Süd-Nord-Programm, auch wenn es klein war, immer irgendwie am Laufen zu halten und weiterzuentwickeln. Und eben der Gedanke, dass es nicht ausreicht, dass sich eben ein Teil der Weltgesellschaft Gedanken macht, wie man den anderen Teil entwickeln kann, sondern dass man im Grund ein Setting schaffen muss, wo alle Seiten gleichermaßen zusammen kommen können, um sich Gedanken zu machen, wie man globale Herausforderungen tatsächlich in den Griff bekommt, Klimafragen, Armut usw.. Und da ist eben unser Süd-Nord-Programm wie

geschaffen dafür, weil es eben nicht einmal hin oder einmal zurück ist, sondern dass es wirklich so ist, dass junge Menschen gemeinsam über einen längeren Zeitraum sowohl hier als auch dort an einem Thema arbeiten und dadurch in einen tiefergehenden Austausch kommen und auch viel besser die jeweils andere Perspektive verstehen lernen. [Exp_Dorneich_Position: 44-46]

Aus diesem Auszug geht zunächst hervor, wie der entwicklungspolitische Nachhaltigkeitsdiskurs auf der Policy-Ebene der Sustainable Development Goals als Antwort auf die Kritik am Entwicklungsparadigma konstruiert werden kann. Der damit verbundene diskursive Aufruf die entwicklungspolitische „Einbahnstraße“ abzubauen und entwicklungspolitische Praxis egalitär aufzustellen ist dabei zunächst nur ein diskursives Konstrukt. Es übersetzt sich nicht automatisch in die Praxis entwicklungspolitischer Institutionen, wie Aram Ziai (2016) in einer Studie zum Diskursvergleich zwischen den Millennium Development Goals und den Sustainable Development Goals folgerte:

“[T]he binary structures are reaffirmed not only regarding the obligation of the one group of countries to provide aid, but, and this is a new element, also regarding a higher obligation of this group to change its production and consumption patterns. This, at least in theory, enables interventions in the name of sustainable development to be staged in countries of the global North. In practice, such initiatives are hardly existent.“ (Ziai 2016: 198).

Ein Ergebnis des vorangegangenen Analysekapitels war, dass der Nachhaltigkeitsdiskurs von einer Ambivalenz zwischen der diskursiven Aufforderung zu einer egalitären Entwicklungspraxis und gleichzeitiger Fortführung von Entwicklungszusammenarbeit nach dem traditionellen Top-Down-Prinzip nord-westlicher Vormachtstellung geprägt war. Diese ambivalente diskursive Praxis führte bei Entwicklungsinstitutionen nord-westlicher Geberländer zu einem gewissen Vakuum in ihrer konkreten Praxis, da trotz diskursiver Proklamationen so gut wie keine Entwicklungsprojekte in Nordländern umgesetzt wurden. Eine Folge war das Aufkommen eines Diskurses der Introspektion entwicklungspolitischer Institutionen und ihrer Akteur:innen. Das Phänomen *Lernen statt Helfen* war eine Wirkung dieser Verschiebung hin zu einem *entwicklungspolitischen Diskurs der Selbstreferenz*. Die Hinwendung zur Reflektion der eigenen Rolle von Institution und Subjekten führte dabei nicht nur zur Anerkennung von Machtstrukturen und privilegierten Positionen im Süd-Nord-Gefüge. Aus dem Interview mit der Expertin der Institution ASA ging hervor, dass dieser Prozess der Selbstreferenz an die diskursive Aufforderung gekoppelt war in einen „authentischen Austausch“ mit Nicht-Privilegierten zu kommen:

Andrea Dorneich: Das hat aber gleichzeitig natürlich dazu geführt, dass das Thema Umgang mit unterschiedlichen Machtstrukturen sehr stark in den Fokus gerückt ist und auch Umgang mit Diskriminierung oder Entwicklung einer diskriminierungssensiblen Haltung sehr stark in den Fokus gerückt ist, weil es ja eben darum geht, dass in diesen Settings jeder das auch sagen kann was er denkt, was er fühlt und was er denkt und erst dann ist es authentisch auch erst möglich über Lösungen nachzudenken. Und das ist der Unterschied auch zu den vorherigen, also zu den MDGs, dass das jetzt tatsächlich auf dem Tisch liegt und dass es möglich ist das auch aufzubrechen.

[Exp_Dorneich_Zusammenfassung_Position: 70-74]

Wie aus den letzten Absätzen des Auszugs mit der Expertin hervorgeht, übersetzte die institutionelle Leitung die Anrufung nach einer egalitären Entwicklungspraxis daher schließlich mit Bestrebungen einer *Diversifizierung innerhalb ihrer Strukturen in Deutschland*. Die Expertin verwies dabei bereits auf die institutionelle Strategie hinsichtlich des Süd-Nord-Programms, welches zuvor keine nennenswerte Rolle im ASA-Programm spielte und nun in das Zentrum der institutionellen Praxis rücken sollte. Diese Programmlinie zeichnet sich durch die Integration von Süd-Teilnehmenden aus, die zusammen mit deutschen Teilnehmer:innen sowohl ein Praktikum in Deutschland als auch in ihrem Heimatland absolvierten.

Im nächsten Abschnitt geht es um eine genauere Analyse dieser Wirkungen der Diskurse um Post-Development, Antidiskriminierung und Diversität auf den Kontext der Institution ASA und daran geknüpfte institutionellen Strategien, die Zeitraum der beginnenden 2010er Jahre umgesetzt wurden.

4.4.2 Kontext

Rassismus- und Privilegienkritik als institutioneller Auftrag

Im Expertinneninterview im Jahr 2018 erklärte die damaligen Leiterin des Programms, dass zum Ende der 2000er Jahre noch eher fachliche Themen im Vordergrund standen und die ASA-Seminare kritische Auseinandersetzungen mit Klimafragen, Genderfragen und Entwicklungszusammenarbeit als Arbeitsfeld fokussierten. Seit dem Beginn der 2010er Jahre kam es dann zu einer deutlichen Veränderung der Themenschwerpunkte und einem

sehr starken Fokus auf Diskriminierung, Rassismus und Kolonialgeschichte sowie der Reflektion der eigenen Position im Machtgefüge. Die Expertin erklärte dazu, dass die Themen zwar auch zuvor eine Rolle gespielt hatten, aber dass sich die Art der Reflektion darüber und die Akteur:innen die damit in den Mittelpunkt rücken zunehmend verändert haben. Vor den 2010er Jahren reflektierten ASA-Teilnehmer:innen über den Einfluss von Rassismus in den ehemals kolonialisierten Staaten, die sie dann oftmals als (zumeist weiße) Praktikant:innen besuchten. Nun, so die Expertin, reflektieren Teilnehmende in den Seminaren sehr stark über die eigene Gesellschaft und die Frage wer Zugang zu solchen Programmen wie ASA hat und was das machen würde mit der Art und Weise über den Globalen Süden zu lernen in solchen Programmen [Vgl. Exp_Dorneich_Position: 69]. Die Expertin beschrieb also einen Kontext, der bereits in den Wirkungen des Phänomens *Lernen statt Helfen* angelegt wurde und nun zunehmend Einfluss zu gewinnen schien: Die machtkritische Reflektion auf Diversität *innerhalb* der Institution ASA, sowohl zwischen den Teilnehmenden aus Deutschland als auch im Verhältnis zu Organisationen und involvierten Personen aus dem Globalen Süden.

Die allmählichen Veränderungen im institutionellen Kontext von ASA, wie etwa die Abwendung von Fachthemen von Klima- und Wirtschaftsfragen während der ASA-Vorbereitungsseminare, wurden dabei institutionell zunächst einem neuen entwicklungspolitischen Zeitgeist nachhaltiger Entwicklung zu geordnet. Genauer erklärte die Expertin, dass es sie nicht wunderte, dass zunehmend weniger Themen im Vordergrund standen und immer mehr die diskriminierungssensible Haltung, da diese zum Beispiel auch dem Sustainable Development Goal entsprach Partnerschaften auf Augenhöhe zu ermöglichen.

Zu Beginn der 2010er Jahre und mit der Einführung der Sustainable Development Goals im Jahr 2012, war der institutionelle Kontext des ASA-Programms also davon geprägt die aufkommenden Diskurse um Diversität und Antirassismus als Bestandteil eines neuen entwicklungspolitischen Diskurses in die institutionelle Praxis zu integrieren. Als Leitziel dieses neuen Kontextes des ASA-Programms benannte die Expertin das Sustainable Development Goal 17: “Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development” [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 93]. Dieses Ziel auf Policy-Ebene verwies jedoch nicht auf Diskriminierung oder Diversität, sondern auf die Stärkung von Partnerschaft im entwicklungspolitischen Kontext. Diese Einordnung der damaligen Leiterin der Institution war ein Hinweis auf die Strategie, die die Institution zunächst als Folge der Kritik an mangelnder Diversität und

Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit verfolgte: Die Einbindung von Teilnehmer:innen aus den Partnerländern des Globalen Südens.

4.4.3 Institutionelle Strategien

Einbindung von Süd-Teilnehmer:innen im Format ASA-global

Eine institutionelle Strategie im Umgang mit den rassismus- und entwicklungskritischen Diskursen, die zunehmenden Eingang in die Institution gewannen, war die Verknüpfung dieser Diskurse mit der offiziellen entwicklungspolitischen Leitagenda der Sustainable Development Goals. Die grundsätzliche Infragestellung der entwicklungspolitischen Praxis der Post-Development-Kritik oder die Kritik an strukturell bedingtem Mangel an Zugangsmöglichkeiten durch das Antidiskriminierungsgesetz wurden von den institutionellen Akteur:innen im ASA-Programm zwar als Einflussfaktoren wahrgenommen. Explizit wurden von der Expertin der Institution allerdings nur die neuen Nachhaltigkeitsziele als das leitende Paradigma benannt, in welchem Themen von Diversität und kolonialer Kontinuität in der Entwicklungsindustrie nun an Bedeutung gewannen.

Die Strategie im Umgang mit Kritik war es also zunächst, diese nicht als eine externe Forderung nach Transformation einzuordnen, sondern als internen Prozess einer *lernenden Organisation* auszuweisen, die sich einem aktualisierten, offiziellen entwicklungspolitischen Diskurs anpasste. Diese Vorgehensweise ermöglichte es der Institution, die Kritik an ihrer Praxis als einen selbstgesetzten Prozess einzuordnen, der ASA als eine innovative Kraft im Kontext deutscher Entwicklungspolitik positionieren sollte.

Eine Strategie der ASA-Geschäftsstelle war der Ausbau des *Süd-Nord-Programm* (später *ASA global*). Statt zwei deutscher Teilnehmer:innen, die als Tandem in einer Organisation im Globalen Süden ein Praktikum absolvieren, sah das Süd-Nord-Programm auch Teilnehmer:innen aus denjenigen Ländern vor, mit denen ASA die entwicklungspolitischen Praktika ausrichtete. In einem Doppeltandem mit zwei deutschen und zwei Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden sollten vier Teilnehmer:innen gemeinsam ein dreimonatiges Praktikum in Deutschland und anschließend ein weiteres dreimonatiges Praktikum im Heimatland der Süd-Teilnehmenden absolvieren. Nach

Abschluss des Praktikums in Deutschland und vor der gemeinsamen Abreise in das Auslandspraktikum nahmen alle vier Teilnehmenden des Süd-Nord-Tandems an den üblichen ASA-Vorbereitungsseminaren teil.

Im Expertinneninterview erklärte die Leiterin der Geschäftsstelle, dass das Süd-Nord-Programm bereits in den 1980er Jahren von ASAt:innen als Idee entwickelt wurde und mit der internen und externen Kritik an der „Einbahnstraße“ der Entwicklungszusammenarbeit in den Sustainable Development Goals mehr Aufmerksamkeit erlangte. Unter der neuen Bezeichnung *ASA global* sollte diese Programmlinie „genau den Forderungen der SDGs entsprechen“, indem partnerschaftliches Lernen „auf Augenhöhe“ mit jungen ASA-Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden ermöglicht werden sollte [Exp_Dorneich_Position: 38].

Die Expertin merkte an, dass die Strategie einer vermehrten Einbindung von Süd-Teilnehmer:innen und die Ausrichtung von Praktika in Deutschland eine Reaktion auf die Kritik an der institutionellen Praxis war. Genauer ging es dabei um die zunehmende Hinterfragung des subjektzentrierten Lern-Paradigmas entwicklungspolitischer Auslandsaufenthalte, welches das ASA-Programm in den 2000er Jahren dominierte. Diese Kritik galt sowohl den Zugangschancen zu dieser Subjekterfahrung innerhalb der Institution (vornehmliche weiße deutsche Teilnehmer:innen mit akademischem Hintergrund) sowie der unveränderten Reproduktion der paternalistischen Machtkonstellation zwischen Nord und Süd-Ländern (Subjekte aus dem Norden reisen in den Süden um Organisationen und Menschen vor Ort ihre Expertise anzubieten und eine persönliche Entwicklung zu erleben). Dieser zunehmenden Kritik wurde institutionell mit dem Ausbau des Süd-Nord-Programms begegnet: „Bestehendes lässt sich nur rechtfertigen, wenn man die andere Schiene auch mit entwickelt.“ [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 199].

Aus diesem Hinweis der Expertin geht hervor, dass es für die Institution ASA insbesondere wichtig war die Entsendung deutscher Teilnehmer:innen in den Globalen Süden aufrechtzuerhalten. Der Rechtfertigungsdruck für diese Praxis sollte mit dem Süd-Nord-Programm aufgelöst werden. „Statt einer Abschaffung der Programme, sollte man die nachgewiesenen positive Erfahrung doch auch jungen Menschen aus dem Globalen Süden ermöglichen“, fasste die Expertin diese Strategie zusammen. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 200].

Die Integration von ASA-Teilnehmenden aus dem Globalen Süden und die Organisation von Praktika in Deutschland sollte zum einen zu mehr interner Diversität

innerhalb der Teilnehmer:innenschaft führen und zum anderen dem Leitbild gegenseitigen Austauschs nachkommen, der Subjekten und Organisationen im Süden auch einen Zugang zu Erfahrungen und dem Transfer ihrer Expertise in den Norden ermöglichte.

Diese ambitionierte Strategie eines entwicklungspolitischen Diversitätsmanagements stieß allerdings schnell an unterschiedliche Grenzen. In der Umsetzung eines gleichberechtigten entwicklungspolitischen Bildungsprogramms, bei dem sowohl in einem Land des Südens als auch in Deutschland von sowohl Nord- also auch Südteilnehmenden ein Praktikum absolviert werden sollte, stellte die Expertin drei Problemfelder besonders heraus.

Zum einen hätten die deutschen Teilnehmer:innen des Programms eine ambivalente Einstellung zu diesem Programm. Einerseits würde es in Evaluationen als komplettere Erfahrung wahrgenommen „im Vergleich zu einer EZ-Einbahnstraße“ und das Format eine viel größere Anerkennung bei den Teilnehmenden und den Tutor:innen genießen. Eine Teilnahme am Basisprogramm würden Teilnehmer:innen oft mit einem schlechten Gewissen verbinden und es seien Forderungen an die Leitung im Raum, nur noch das Global-Format anzubieten. Gleichzeitig gäbe es vergleichsweise wenige Bewerber:innen für das Format, weil es als anstrengenderer Lernprozess eingeordnet werde und die Projektteilnahme statt drei Monate sechs Monate dauere. Für viele deutsche Teilnehmer:innen würde dieses Format, welches auch ein Praktikum in Deutschland vorsieht, nicht in den Lebensplan passen, da das ASA-Praktikum zumeist in der vorlesungsfreien Zeit des Studiums im Sommer oder zwischen zwei aufeinanderfolgenden Studiengängen absolviert werde. Die Ambivalenz zwischen den Forderungen zu einer Ausweitung des Global-Formates bei gleichzeitig stärkerer Popularität des Basis-Programms führe dazu, dass die einseitige Entsendungspraxis weiterhin der Mainstream bei ASA bleibe. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 176-180].

Eine weitere Herausforderung für die Umsetzung des Programms waren laut der Expertin, dass die Süd- und Nord-Teilnehmer:innen unterschiedliche Erwartungen an das Format hatten. Bereits in den ersten Modellversuchen des Programms in den 90er und 2000er Jahren wurde deutlich, dass die potenziellen Teilnehmer:innen aus dem Süden sich grundlegend von den Teilnehmer:innen in Deutschland unterschieden. Da das Programm auf den bestehenden Partnerschaften mit NGOs aus den Partnerländern des ASA-Programms aufgebaut wurde, bestand der Pool aus Süd-Teilnehmer:innen aus

Mitarbeiter:innen dieser Organisationen, die ihre Teilnahme als Weiterbildung auf fachlicher Ebene ansehen würden.

Für die beteiligten Organisationen im Süden würde sich die Süd-Phase des Praktikums nicht im Besonderen von den Praktika des Basis-Programms unterscheiden, da auch hier zwei deutsche Teilnehmer:innen drei Monate in ihrer Organisation verbringen. Für die Nord-Phase eines Praktikums in Deutschland erhofften sich die Süd-Teilnehmer:innen, die selbst zumeist schon viel Berufserfahrung im NGO-Sektor hätten, hingegen Einblicke in deutsche Organisationen zu erlangen und Beziehungen zu ihrer eigenen Organisation aufzubauen. Die Anwerbung der Teilnehmer:innen sowie die Motive zur Teilnahme unterschieden sich entsprechend grundsätzlich von denen der deutschen Teilnehmer:innen, die wie im vorangegangenen Kapitel analysiert, oft eine kosmopolitische und persönliche Lernerfahrung machen wollen und eine qualifizierende Nebentätigkeit zum Studium absolvieren wollen.

Die Süd-Teilnehmer:innen hätten zudem keine äquivalente pädagogische Begleitung vor ihrer Anreise nach Deutschland, da diese Struktur von der Institution nur für die deutschen ASA-Teilnehmer:innen vorgesehen ist. Entsprechend nehmen die Süd-Teilnehmer:innen im Anschluss an ihr Praktikum in Deutschland an den üblichen Vorbereitungsseminaren des ASA-Programms statt, bevor sie mit ihren deutschen Tandem-Partner:innen in das nächste Praktikum in ihrem Heimatland abreisen. Dort sind sie allerdings selbst nicht mehr Praktikant:innen, sondern wieder ehrenamtlich oder angestellt in ihrer Organisation tätig. Die Rolle der Süd-Teilnehmer:innen ist demnach vor allem im Kontext der pädagogischen Begleitseminare des ASA-Programms also strukturell bedingt nicht klar definiert, was die damalige Leiterin des ASA-Programms als Problem auszeichnete:

Andrea Dorneich: Wenn man entsendet muss man Ziele definieren und welche Anforderungen demnach eine pädagogische Begleitung erfüllen muss. Wir als ASA Programm sehen uns eigentlich nicht in der Rolle, das wirklich leisten zu können für Teilnehmende aus dem Süden. Insofern ist uns das sehr wichtig, aber natürlich eine komplexe Anforderung. [Exp_Dorneich_ Position: 37].

Dieser Umstand war zudem an eine strukturell bedingte Herausforderung für einen entwicklungspolitischen Süd-Nord-Austausch bei ASA gebunden. Die Finanzierunggrundlage des ASA-Programms basiert auf der Entsendung deutscher Teilnehmer:innen in entwicklungspolitische Partnerländer Deutschlands mit dem Ziel entwicklungspolitischer Bildung und Qualifizierung für diese Zielgruppe. Sowohl die

pädagogische Begleitung, als auch die Reise- und Verpflegungspauschale speisen sich aus Fördergeldern für diese Form entwicklungspolitischer Praxis der Geldgeber:innen des Programms. Die Finanzierung ausländischer Stipendiat:innen ist in dieser Struktur nicht vorgesehen.

Im Expertinneninterview erklärte die damalige Leiterin des Programms, dass das Global-Format trotz fehlender Finanzierunggrundlage umgesetzt werden würde, um den Forderungen der Ehrenamtlichen nach gleichberechtigtem Austausch nachzukommen. Auf der Finanzierungsebene bedeute das, dass deutsche Partnerorganisationen, die ein Praktikum für das Süd-Nord-Programm anbieten wollen, selbst einen Mindestbetrag an Finanzen einbringen müssen, da die entwicklungspolitischen Förderrichtlinien des ASA-Programms keine Gelder für deutsche Organisationen vorsehen. Da ASA über ihre Geldgeberin *Engagement Global gGmbH* keine Stipendien an Süd-Teilnehmende überweisen könne, um ihre Unterhaltskosten und Flüge nach Deutschland abzudecken, ist ein Umweg über die deutschen Organisationen notwendig. Diese müssten sich bereit erklären ein Praktikum mit ASA durchzuführen und die Kosten für die Praktikant:innen aus dem Süden teilweise zu tragen. Dabei erhalten diese Organisationen das Stipendium für Süd-Teilnehmer:innen über einen Weiterleitungsvertrag mit ASA, der allerdings dem Zuwendungsrecht unterliegt, welches besagt, dass deutsche zivilgesellschaftliche Organisationen einen prozentuellen Eigenbeitrag zu einer Zuwendung mitbringen müssen. Die Expertin erklärte dazu, dass dieser Eigenbetrag dabei etwa die Flugkosten der Südteilnehmer:innen nach Deutschland umfasse und räumte ein, dass das eine große Hürde für die deutschen Organisationen darstelle. Das würde auch die Anzahl deutscher Organisationen stark eingrenzen, die bereit und in der Lage seien diese Kosten für Praktikant:innen zu tragen. Aus diesem Grunde hatte ASA zuletzt Schwierigkeiten überhaupt deutsche Partner:innen für das Global-Format zu akquirieren [Exp_Dorneich_Position: 200-202]. Als Ursache für diese strukturellen Probleme bezeichnete die Expertin nicht Mängel innerhalb der Institution ASA und ihrer Finanzierungsstrukturen, sondern in dem Fehlen ähnlicher Programme in den südlichen Partnerländern:

Andrea Dorneich: Wir leiten das Stipendium weiter an die Süd-Teilnehmer und das ist aus meiner Sicht im Grunde auch schon eigentlich nicht Sinn der Sache. Weil eigentlich finde ich es nicht legitim, dass das ASA Programm ein internationales Programm ist. Es ist ein deutsches Programm, das aber Partnerschaften mit anderen eingeht, die ähnliche Ziele verfolgen. (...) Im Moment sagen wir, junge deutsche Menschen sollen sich qualifizieren, um in globalen Kontexten einen Beitrag zu

leisten und wir aber wissen ja, was sie brauchen als Menschen aus unserem Kontext quasi. Ich weiß ja nicht was ein Teilnehmer aus Benin braucht, damit er einen Beitrag in seiner Gesellschaft oder sonst wo leistet. Und deswegen finde ich es da wichtig tatsächlich strategisch in Dialog zu gehen mit Partnern mit denen wir gemeinsam ein Programm aufsetzen können. [Exp_Dorneich_Position: 203].

Aus diesem Auszug wird die institutionelle Positionierung deutlich, in der die Einbindung von Südteilnehmenden zwar als Strategie umgesetzt wird, jedoch nicht mit Fokus auf die Anforderungen dieser Zielgruppe, sondern weil die Einbindung dieser Subjekte den Forderungen und Wünschen der eigenen, nationalen Zielgruppe entspricht. Entsprechend ambivalent zeichnet sich die institutionelle Positionierung zu den strukturellen Problemen dieser Strategie ab, indem die Expertin fehlende äquivalente institutionelle Strukturen in den Ländern des Südens als Ursache des Problems verwies. Die Versuche einer umgekehrten Umsetzung der ASA-Praxis (Praktikant:innen aus dem Süden reisen in den Norden) verdeutlichte die strukturelle Ungleichheit entwicklungspolitischer Bildungspraxis in der die Länder des Südens nicht die Ausrichter der Bildungsmaßnahmen sind, sondern die Lernobjekte darstellen. Auf die Sichtbarmachung dieser Asymmetrie folgte die Notwendigkeit einer expliziten Benennung der nationalen Interessen eines Programms entwicklungspolitischer Bildung, welches sich zuvor stets als international vermarktete.

Gleichzeitig bedingte die strukturelle Positionierung als Qualifizierungs- und nicht als Wohltätigkeitsprogramm dabei nicht nur Hürden für die Umsetzung in Deutschland, sondern ebenfalls in den südlichen Partnerländern. Im Gespräch erklärte die Expertin, dass auch das Konkurrenzprogramm *weltwärts* ein Süd-Nord-Programm eingeführt habe, welches Südteilnehmenden einen Freiwilligeneinsatz in Deutschland ermöglicht.

Diese *weltwärts*-Programmschiene unterscheidet sich von ASA, da die Süd- und Nordteilnehmenden getrennt voneinander einen Freiwilligendienst ableisten und nicht etwa wie bei ASA ein gemeinsamer Arbeitsaustausch zwischen Nord- und Südteilnehmerinnen fokussiert werde. Diese Struktur machte die Umsetzung des Programms einfacher, da die Anforderungen und Ziele für die Nord- und Südfreiwilligen nicht innerhalb derselben Programmstruktur in Einklang gebracht werden müssten. *Weltwärts* fokussiert eher Wohltätigkeit statt Qualifizierung für die Nordteilnehmer:innen und bietet Südteilnehmenden einen 18-monatigen Aufenthalt bei einer Gastfamilie und Arbeit in einer deutschen Organisation an.

Um sich von dieser Konkurrenzstruktur abzugrenzen, blieb ASA laut der Expertin keine andere Option, als die Anforderung der beruflichen Qualifizierung durch das Praktikum sowohl für Süd- als auch die Nordteilnehmenden beizubehalten, was jedoch nicht der Finanzierungsgrundlage entwicklungspolitischer Fördergelder entspreche.

Diese Logik entwicklungspolitischer Wohltätigkeit kann sowohl die Wohltätigkeit *für* Subjekte des Südens beinhalten (Angebot von Freiwilligenarbeit in Deutschland) oder *von* Subjekten des Nordens ausgehen (Freiwilligenarbeit im Süden). Da die bei ASA hervorgehobene berufliche Qualifizierung nicht dieser Ordnung des Empfangens oder Ableistens einer klar ausgewiesenen Wohltätigkeitsleistung entsprach, kam es immer wieder zu Visa-Problemen für Süd-Teilnehmende, denen trotz einer Praktikumszusage bei ASA eine Einreise nach Deutschland verwehrt wurde. Andersherum kam es laut der Expertin für deutsche Praktikant:innen zu Visa-Problemen in einem Modellprojekt mit einer südafrikanischen Organisation, die selbst ein Praktikumsangebot für deutsche ASA-Teilnehmende und eine pädagogische Begleitung vor Ort angeboten hat. Dieses Projekt musste abgebrochen werden, da die südafrikanischen Einreisebestimmungen für ausländische Arbeitskräfte verschärft wurden und nur Visa für Arbeitsaufenthalte im Charity-Bereich weiterhin an Praktikantinnen aus Deutschland erteilt werden konnten.

Nationalstaatliche Strategien eines ökonomischen Protektionismus, die beispielsweise deutschen Praktikant:innen und Arbeitskräften den Zugang zum südafrikanischen Arbeitsmarkt erschweren, erscheinen einerseits nachvollziehbar. Gleichzeitig macht das Fallbeispiel ASA deutlich, dass die internationale Strukturen der Entwicklungspolitik sowohl im Norden- als auch im Süden eine Ordnung aufrechterhalten, die Subjekten des Nordens und Südens unterschiedliche Positionen zuweisen, die nicht vertauschbar sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Institution ASA die Einbindung von Teilnehmer:innen aus den Partnerländern des Globalen Südens als Strategie verfolgte, um der internen und externen Kritik an der Einbahnstraße entwicklungspolitischer Bildung zu begegnen. Aus der Analyse ergab sich, dass die Institution diese Strategie als Konsequenz der neuen, entwicklungspolitischen Leitlinien der Sustainable Development Goals einordnete, um der Kritik an der Institution mit veränderten entwicklungspolitischen Praxen beizukommen.

In der praktischen Umsetzung wurde dabei jedoch deutlich, dass die Bildungserfahrung der Vorbereitungsseminare und des Praktikumsaufenthaltes nicht in

derselben Weise Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden zur Verfügung gestellt werden konnte wie den Nord-Teilnehmer:innen des Programms. Der Versuch mehr Heterogenität zwischen den Teilnehmer:innen zu schaffen machte deutlich, dass die inhaltlichen Schwerpunkte der Vorbereitungsseminare auf die Interessen und Anforderungen der deutschen Teilnehmer:innen ausgerichtet waren. Die Probleme in der Umsetzung von Praktika für Süd-Teilnehmer:innen innerhalb deutscher Organisationen legte zudem die Subventionslogik entwicklungspolitischer Freiwilligenfinanzierung offen. Entwicklungspolitische Geberländer wie Deutschland finanzieren in diesem Kontext nur die Qualifizierungsmaßnahmen ihres eigenen, deutschen Nachwuchses und nicht die Jugend aus den Ländern, in denen diese Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden sollten.

Um die Strategie einer Einbindung von Südteilnehmenden umzusetzen und den eigenen Nord-Teilnehmer:innen „eine komplettere Erfahrung anzubieten“, musste die Institution dabei strukturelle Umwege für die Finanzierung von ASA-Teilnehmenden aus dem Globalen Süden finden (Weiterleitungsverträge mit deutschen Organisationen). Die dabei notwendige Eigenfinanzierung von Reisekosten für Praktikantinnen machte eine Zusammenarbeit mit ASA allerdings nicht besonders attraktiv für deutsche Organisationen. In der Konsequenz räumte die Expertin ein, dass die zunehmende Integration von Nord-Süd-Komponenten zu einem stärkeren Fokus auf Machtstrukturen und Diskriminierung führte, anstatt diese Kritik an der Institution ASA wie erhofft abzubauen [Exp_Dorneich_Position: 45-46].

Mehr Diversität zwischen den Nord-Teilnehmer:innen sowie Critical Whiteness und Empowerment in der pädagogischen Begleitung

Neben dem Versuch mehr Süd-Teilnehmer:innen in das ASA-Programm zu integrieren, war die Diversifizierung der deutschen Teilnehmer:innen des Programms eine weitere Strategie der institutionellen Leitung. Im Interview stellte die Leiterin der ASA-Geschäftsstelle einen gewissen Handlungsdruck auf die Institution heraus, den sie als Folge eines nationalen Diskurses um Diskriminierung wahrnahm und der zunächst nicht direkt etwas mit der entwicklungspolitischen Einbettung der Institution zu tun hatte:

Andrea Dorneich: Ich glaube insgesamt ist das Thema Diskriminierung und Rassismus in unserer Gesellschaft einfach auch in den Fokus gerückt, ich glaube es ist einfach nur ein Ausdruck der gesellschaftlichen Entwicklung. Die Gesellschaft

hat sich verändert durch die Globalisierung, auch in Deutschland. Es ist für Menschen hier in Deutschland vielleicht auch wieder einfacher geworden, den Respekt gegenüber ihrer Perspektive einzufordern und man hört es viel mehr finde ich heutzutage als noch vor 10 Jahren. Auch Inklusion und Geschlechtergleichstellung, das sind ja alles heiß diskutierte Themen eigentlich.

I: Die auch in ASA quasi reingeschwappt sind?

Andrea Dorneich: Genau, wobei also hm, man weiß ja nie so recht was zuerst war (lacht). Aber zumindest gab es auf jeden Fall auch eine Zielsetzung, dass man auch versucht eine diversere Zielgruppe zu erreichen in Deutschland schon allein. Weil es schon klar war, dass im Grunde die Leute, die einen Zugang zum ASA-Programm bekommen, in erster Linie weiß positioniert waren und dass es dann tatsächlich schwierig ist, wenn Einzelne (...) sich plötzlich einer relativ homogenen Gruppe gegenübersehen, dann ist es sehr schwierig ihre Perspektive reinzubringen. Erst wenn man da so eine kritische Masse hat, dann kann man die Themen auch setzen. Und so ist das mit dem Thema Diskriminierung auch geworden. Es sind mit der Zeit mehr Teilnehmende und Tutor:innen gewesen, die sich anders positionieren und darüber auch nochmal eine ganz andere Stimme entfalten können und mehr einfordern können auch. [Exp_Dorneich_Position: 147-150]

Im zweiten Absatz beschreibt die Expertin die Verbindung zwischen dem zuvor erwähnten allgemeinen Diskurswandel in den 2010er Jahren und der Institution ASA. Der anfängliche, scherzhafte Hinweis, dass es auch möglich sei, dass ASA diesen Wandel in der deutschen Gesellschaft angestoßen hat und nicht der Wandel ASA veränderte, verweist dabei auf die gängige, avantgardistische Selbstpositionierung von Akteur:innen und Alumni des Programms.

Auch der Hinweis, dass Entwicklungen hinzu verstärkter Diskriminierungssensibilität eine Wirkung der Globalisierung waren, ist ein Ausdruck einer affirmativen Haltung gegenüber Globalisierung als einer positiv-transformativen Kraft, die von entwicklungspolitischen Institutionen seit den 1990er Jahren mitgetragen wurde und im Diskurs Globalen Lernens seinen Ausdruck fand. Diese Aneignung kritischer Elemente in den entwicklungspolitischen Mainstream ist auch eine Erklärung dafür, dass eine entwicklungspolitische Institution wie das ASA-Programm von gesellschaftlichen

Auseinandersetzungen um Antidiskriminierung innerhalb Deutschlands diskursiv adressiert wurde, oder sich als Akteurin dieses Feldes positionierte.

Aus dem Auszug geht weiter hervor, dass die institutionelle Reaktion auf den aufkommenden Diskurs um Antidiskriminierung die Strategie auslöste die Zielgruppe diversifizieren zu müssen, um diesen Themenbereich institutionell platzieren zu können. Diskriminierung wurde in diesem Konstrukt als eine Perspektive eingeordnet, zu der Diskriminierte einen besonderen Zugang haben. Um auch Nicht-diskriminierten oder institutionellen Akteur:innen einen Zugang zu dieser Perspektive ermöglichen zu können, musste allerdings eine „kritische Masse“ an Subjekten die Diskriminierung erfahren, Teil des ASA-Programms werden, da es „für Einzelne sehr schwierig wäre“ ihre Perspektive einer homogenen Mehrheit zu kommunizieren, die diese Perspektive nicht teilt. Entsprechend sollte Subjekten mit Diskriminierungserfahrungen eine Möglichkeit zur einer gewissen Organisation untereinander gewährt werden, „um ihre Stimme zu entfalten und auch mehr einfordern zu können“ (ebd.). Im Gegenzug konnten die Mehrheit weißpositionierter Teilnehmer:innen und die Institution selbst von der Sichtbarkeit dieser Perspektiven profitieren und sich als Teil des Antidiskriminierungsdiskurses einordnen. Diese institutionelle Logik gibt Einsichten dazu, wie die Themen Diversität und Diskriminierung zu einer Ressource avancierten, auf die unterschiedliche Akteure ihre jeweiligen Interessen projizierten.

In der Folge wurden die Themen Rassismus- und Privilegienkritik im Laufe der 2010er Jahre zunehmend fester Bestandteil der ASA-Seminare, einschließlich getrennter Seminareinheiten zu Critical Whiteness für weiße Teilnehmer:innen und Empowerment-Einheiten für nicht-weiß positionierte Teilnehmer:innen. Der Hintergrund dieser Aufteilung folgte dem Konzept der *Safe Spaces* und wurde von Alumnis und Referent:innen vorgeschlagen und von der institutionellen Leitung als fester Bestandteil des Programms aufgenommen.

In den Gesprächen mit ehemaligen Teilnehmer:innen, die ab Mitte der 2010er Jahre als Tutor:innen für das Programm tätig waren, wurde mehrfach betont, dass obwohl es keine expliziten Vorgaben für das Curriculum des ASA-Programms gab, der Themenblock Rassismus und Critical Whiteness ein fester Bestandteil des Programms war. Demnach hatte sich in diesem Zeitraum ein Didaktik-Leitfaden etabliert, welcher „muss“ und „kann“ Inhalte umfasste. Neben einem Block über die Vorstellung der Programmstrukturen und Erwartungen an die neuen Teilnehmenden, der als „muss“ auf allen Seminaren umgesetzt

werden sollte, wurde auch das Thema Rassismus zu einem Pflichtblock, der von den angehenden Tutor:innen als Vorgabe der Institution wahrgenommen wurde.

Die Kompetenz- und Subjektorientierung der neoliberalen Pädagogikdiskurse der 2000er Jahre zeichnete sich durch eine Aktivierung der Subjekte in pädagogischen Räumen aus, die verstärkt angeregt wurden, unterdeterminierte Lernkonzepte wie Globales Lernen selbst mit Themen zu füllen. Im Kontext des ASA-Programms avancierte das Thema Rassismus und Diskriminierung zu einem solchen Thema, das nicht durch die Professionellen, sondern zunächst durch die Subjekte selbst in die Institution hineingetragen wurde.

Nachdem die Institution diese Einflüsse als vorteilhaft für die Aktualisierung der eigenen institutionellen Praxis einordnete, folgte allerdings eine umgekehrte Wirkung: Die Institution eignete sich die Einflüsse der Subjekte an und übersetzte diese in Vorgaben der Institution. Zwar wurde diese Vorgaben explizit auf Subjekteinflüsse zurückgeführt, was auch der diskursiven Anrufung an institutionelle Professionelle entsprach, Subjekte in die Verantwortung zu nehmen („Alumni haben den Leitfaden erstellt“). Doch folgte auf diese institutionelle Praxis gleichermaßen eine Verstärkung der angeeigneten Elemente auf der Subjektebene. Indem die Institution die Themenblöcke Rassismus und Diskriminierung als zentrale Elemente im pädagogischen Leitfaden aufnahm, wurde dieser Diskurs strukturell stabilisiert. Auch angehende Tutor:innen und Teilnehmende des Programms, die diese Themen selbst nicht gewählt hätten, um das Konzept Globales Lernen mit Inhalt zu füllen, wurden nun durch die Institution aktiviert sich mit Rassismus und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Diese Entwicklung ist ein konkretes Beispiel einer Dynamik gegenseitiger Verstärkung, die an der Schaltstelle zwischen Subjekt und institutionellen Strukturen stattfinden kann.

Die Einführung des Konzeptes von *Safe Spaces* betraf auch Einheiten zum Thema Sexismus, in denen beispielsweise die Gruppe in männliche und weibliche Teilnehmende getrennt wurde, um unterschiedliche Seminare zum Thema Kritische Männlichkeit bzw. Selbstbehauptung besuchen zu können. Auch diese Entwicklung war eine Folge der subjektzentrierten ASA-Pädagogik, welche stets die persönliche Erfahrung des lernenden Subjekts in den Vordergrund der Lernerlebnisses stellen sollte. Das, was für die typischen Themen entwicklungspolitischer Bildung wie nachhaltiges Wirtschaften oder Konsumkritik recht konfliktlos auf Subjektebene umzusetzen war, betraf allerdings nicht in derselben Weise die Themen Rassismus und anderer Formen der Diskriminierung. Die pädagogische Aufforderung die Themen Rassismus oder Sexismus selbstbezogen zu

reflektieren, wurde zwischen Teilnehmenden und Ehrenamtlichen im Programm zunehmend als eine potenziell verletzende Praxis angesehen, die zu emotionalen Reaktionen bei Teilnehmenden führte.

Um diese Konflikte aufzulösen, die durch die machtkritische Anerkennung der internen Diversität der Teilnehmendenschaft verstärkt in den Fokus gerieten, folgte die Geschäftsstelle des Programms dem Vorschlag *Safe Spaces* anzubieten. In der pädagogischen Praxis bedeutete das, dass eine Trennung der Teilnehmenden in Räume für die Privilegierten und die Benachteiligten einer jeweils bearbeiteten Machtbeziehung erfolgte wie z.B. Rassismus oder Sexismus. Diese Trennung sollte es ermöglichen, dass sowohl die Opfer als auch die Nutznießer einer strukturellen Machtbeziehung gleichermaßen eine transformative Erfahrung der Selbstreflektion erleben konnten, die im selben Raum potenziell verletzend wäre.

Die damalige Leiterin der Geschäftsstelle von ASA erklärte hierzu im Interview, dass die Ausbildung einer „diskriminierungssensiblen Haltung“ in diesem Zeitraum zum pädagogischen Leitgedanken der Institution avancierte. Die zunehmenden Forderungen nach Transformationen innerhalb der Institution ASA wurden von der Geschäftsstelle dabei zunächst als eine Kontinuität des kompetenzorientierten Lernparadigmas entwicklungspolitischer Institutionen eingeordnet, dass nicht nur Subjekte betreffen sollte, sondern „lernende Organisationen“ selbst. Die Expertin erklärte hierzu, dass der Umgang mit den Themen Rassismus und Machtpositionen im entwicklungspolitischen Kontext als eine Kompetenz definiert wurde, die dem neuen Leitbild der Sustainable Development Goals entsprechen sollte. Diese seien „sehr ehrgeizig und es wird nicht erwähnt, wie man die Kompetenz erlernen soll auf Augenhöhe zu handeln und da will ASA sich als Qualifizierungsprogramm anbieten, um das zu lehren.“ [Exp_Dorneich_ Position: 92-93]. Die institutionelle Strategie die Themen Rassismus und Diskriminierung in den Fokus der pädagogischen Begleitung der ASA-Teilnehmenden zu stellen, entsprach also dem Versuch die Interessen der Subjekte und die übergeordnete entwicklungspolitische Policy-Ebene in Einklang zu bringen und die Institution als eine produktive Schaltstelle zwischen diesen Instanzen aufzustellen.

Die partizipative Struktur des ASA-Programms ermöglichte es, dass sich Lernende als Ehrenamtliche an der Umsetzung des Programms in Gremien oder als Tutor:innen an der institutionellen Praxis beteiligten. Diese Form struktureller Teilhabe ging auf die Ursprünge studentischer Selbstorganisation zurück auf dem das ASA-Programm basierte, bevor es ab den 1980er Jahren zunehmend verstaatlicht wurde. Die Partizipationsstrukturen

von Subjekten an der Institution wurden auch nach der staatlichen Übernahme beibehalten, da sich diese produktiv in den subjektzentrierten Lerndiskurs übertragen ließen.

Als die Themen Rassismus und Diskriminierung zunehmend in den Fokus rückten, hatte das auch Auswirkungen auf die partizipativen Strukturen im Programm. Die Themen wurden konfliktreicher als die klassischen Themen im Bereich Entwicklungspolitik verhandelt, die zu Beginn der 2000er Jahre noch dominierten. Der Fokus auf Macht- und Privilegien rückte die Frage nach der Diversität und konflikthafter Beziehungen zwischen den Teilnehmer:innen selbst in den Vordergrund der Auseinandersetzung. Die Institution zeigte sich im Sinne der oben beschriebenen Strukturen durchlässig für die Vorschläge beteiligter Subjekte (Beispiel Safe Spaces). Da die Partizipationsstrukturen ein zentrales Erfolgsrezept der Institution ASA waren, folgte der Versuch auch diese zu diversifizieren und gezielt Personen of Color oder mit Migrationshintergrund in Gremien- und Tutor:innen-tätigkeiten einzubinden. Dadurch wirkte die Institution selbst als Multiplikatorin für die Themen Rassismus, Diversität und Diskriminierung für neue Kohorten von ASA-Teilnehmer:innen.

Diese Entwicklungen waren allerdings nicht nur ein Resultat der Wechselwirkungen zwischen den Professionellen der Institution und den Versuchen institutioneller Teilhabe durch die Teilnehmer:innen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel analysiert wurde, war die kompetenz- und subjektorientierte Praxis Globalen Lernens auf die Beteiligung externer institutioneller Akteur:innen angewiesen, die ihrerseits Strategien verfolgten um Einwirkungen auf die institutionelle Praxis bei ASA zu nehmen. Bezogen auf die Ursachen für das Aufkommen der Themen Rassismus und Diskriminierung im ASA-Programm werden diese intervenierenden Wirkungen auf die Institution und ihre Subjekte im folgenden Abschnitt vorgestellt.

4.4.4 Intervenierende Bedingungen

Strukturelle Transformation als Paradigma rassismuskritischer Bildung

Wie aus der bisherigen Analyse der Institution ASA-Programm hervorging, war die kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen in der Entwicklungszusammenarbeit während der Vorbereitungsseminare des ASA-Programms eine bewusste Strategie der

Geschäftsstelle. Das Ziel war es, eine produktive Ambivalenzerfahrung auf der Subjektebene herzustellen. Die kritischen Themensetzungen in den Vorbereitungsseminaren wurden dabei allerdings weder von der Geschäftsstelle des ASA-Programms entwickelt noch angeleitet. Es wurde vielmehr deutlich, dass die Institution in ihrer didaktischen Strategie auf die Subjekteinbindung angewiesen war. Ehemalige Teilnehmende sollten im didaktischen Teil des Programms selbst aktiviert werden Themen zu setzen und damit selbstbestimmt den kritischen Teil der Bildungserfahrung abdecken.

Wie diese Praxis konkret aussah beschrieb ein Teilnehmender am Beispiel von Lernbroschüren und Literatur, die auf seinem Vorbereitungsseminar ausgehändigt wurden. In diesen Materialien ging es um die koloniale Strukturen der Entwicklungszusammenarbeit und die wurden von den Tutor:innen an die Teilnehmenden ausgehändigt³⁵. Die angesprochenen Lernmaterialien wurden dabei nicht vom ASA-Programm entwickelt, jedoch auch nicht von den Tutor:innen selbst. Vielmehr integrierten Tutor:innen Bildungsangebote anderer Institutionen, in diesem Fall die Berliner Vereine BER e.V. und global e.V. in ihre Seminarkonzepte bzw. zirkulierten diese von einem ASA-Jahrgang zum nächsten.

Um ein Verständnis über den Einfluss dieser Akteur:innen zu erhalten, war auch ein Expert:inneninterview mit einem Vorstandsmitglied des Vereins global Teil der Feldforschung dieses Projektes. Aus dem Gespräch wurde dabei eine institutionelle Strategie hinsichtlich der verfolgten Bildungsauftrages deutlich, die sich deutlich von den Bildungszielen der ASA-Geschäftsstelle unterschied. Die Expertin erklärte, dass der Verein seine Arbeit als dekoloniale, postkolonial-machtkritische Bildungsarbeit und Empowermentarbeit bezeichnet. Das Anliegen der Institution sei es, sich auf Entwicklungszusammenarbeit zu beziehen und daher wäre ihre Arbeit auch als entwicklungspolitische Bildung zu bezeichnen. Zudem verortete sich der Verein in der Nord-Süd-Zusammenarbeit, aber explizit nicht in der Entwicklungszusammenarbeit. [Vgl. Exp_Philipp_Position: 38-40] Bezogen auf das Konzept Globales Lernen gab die Expertin an, dass sich der Verein eher auf Südkonzepte wie Buen Vivir und nicht auf das Nordkonzept Globales Lernen beziehe, sie sich jedoch natürlich in dem Feld und Förderrahmen für Globales Lernen bewegen. Sie würde den Verein nicht unter Globalem

³⁵ Eine Vorstellung und Dokumentanalyse einer oft genutzten Broschüre des Vereins global e.V. erfolgte im Kapitel 3.1 „Transkulturelle Kontaktzonen und Rassismuskritik am Beispiel von Lernmaterialien für das ASA-Programm“

Lernen verorten, nur wenn man es unabhängig von dem Diskurs und der Geschichte her definieren würde. [Exp_Philipp_Position: 36-38].

Aus dieser Einordnung lässt sich eine institutionelle Strategie ableiten, entwicklungspolitische Bildung von dem Sektor der Entwicklungszusammenarbeit zu separieren. Globales Lernen als Konzept wird dabei als eine Form der Entwicklungszusammenarbeit kritisiert und nicht explizit verwendet. Der Bezug zu Globalem Lernen erscheint eher als eine Strategie, um Eingang in entwicklungspolitische Institutionen und Förderlogiken zu erhalten. In folgendem Ausschnitt beschreibt die Expertin das Verhältnis zwischen ihrem Verein und den Geldgeber:innen genauer:

Carolin Philipp: Es gibt natürlich Grenzen des Sagbaren in Bezug auf die strukturelle Ebene auf Förderung. Wir kriegen Förderung vom BMZ, der Landeszentrale in Berlin, vom EED..oder auch nicht (lacht), aber natürlich haben wir das immer im Hinterkopf, wir kriegen Förderung von denen. Auf der anderen Seite ist natürlich der Anspruch, den wir an uns haben und den wir auch an kritische Bildungsarbeit haben, dass diese Strukturen, die uns fördern, auch kritisiert werden müssen. Sonst entwickelt man sich ja nicht weiter, wir müssen ja eine Entwicklungszusammenarbeit für die auch sein. Also wir müssen ja auch eine relativ unabhängige Perspektive auch weiterentwickeln sozusagen. Aber wir sind natürlich nicht unabhängig, wir sind von diesen Geldern abhängig und das müssen wir natürlich auch transparent machen und das müssen wir denen natürlich auch immer widerspiegeln. Also da gibts schon auch öfter Konflikte, aber das sind eben die Strukturen, also wir können uns nicht selber tragen. Also wir können uns nicht nur mit Seminaren finanzieren und müssen aber darauf achten, dass wir denen immer wieder widerspiegeln, ok, hier da habt ihr uns begrenzt, das dürfen wir nicht sagen, wollen wir aber eigentlich sagen und wir finden das nicht ok, dass wir das nicht sagen dürfen. Aber das ist total anstrengend natürlich und erfordert sehr viel Mut immer wieder. [Exp_Philipp; Position: 8-8]

Aus dieser Passage werden zwei entscheidende Elemente eines institutionellen Paradigmas deutlich: Zum einen setzt sich der Verein in ein konfliktiv-strategisches Verhältnis zu geldgebenden Institutionen. Im Gegensatz zur Position der Institution ASA, die den Vorgaben und Positionen des BMZ als Vorgabe annimmt, positioniert sich global als Antagonist derselben Geldgeberin. Zum anderen wird eine Strategie hinsichtlich Transformation deutlich, die deutlich Strukturen fokussiert. Wie die Expertin erklärt, wolle der Verein entwicklungspolitische Institutionen weiterentwickeln, was nur durch die Kritik

an ihrer gegenwärtigen Praxis angestoßen werden könne. Dies sei auch im Interesse etablierter Institutionen und bedinge das Spannungsverhältnis gegenseitiger Abhängigkeit zwischen Akteur:innen wie glocal und BMZ. Auch hier wird eine dem ASA-Programm gegenläufige institutionelle Strategie deutlich. Glocal setzt dabei eine strukturelle Transformation von und strategische Allianz mit Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit als Bildungsziel.

Begründet werden diese institutionellen Strategien mit dem Paradigma kritischer Bildungsarbeit und der damit verbundenen Vorstellung einer Pflicht staatlicher Institutionen, eine Kritik an ihrer Praxis aktiv zu ermöglichen. Damit positioniert sich der Verein im Gegensatz zum ASA-Programm nicht als Institution der Entwicklungszusammenarbeit, sondern als eine Bildungsinstitution, die Bezug auf Entwicklungszusammenarbeit nimmt. Über die beschriebene didaktische Praxis des ASA-Programms können dabei institutionelle Akteur:innen wie glocal ihre eigenen Bildungsziele in die Institution hineinbringen, auch wenn diese nicht dem offiziellen Paradigma der ASA-Geschäftsstelle entsprechen.

Dadurch wurden ASA-Tutor:innen, die Materialien des Vereins nutzten oder Expert:innen des Vereins für Workshops während ASA-Vorbereitungsseminare einluden Multiplikator:innen eines alternativen institutionellen Paradigmas, das sich vom subjektzentrierten Institutionsparadigma der ASA-Geschäftsstelle unterschied. Dieses Paradigma zeichnete sich durch einen Fokus auf (rassismus-)kritische Bildungsarbeit aus, welches entwicklungspolitische Freiwilligenentsendung und damit die Praxis der Institution ASA selbst radikal infrage stellte. Wie im ersten Teil der Analyse dargelegt, war diese Einbindung von Kritik durchaus eine bewusste Strategie der Institution ASA. Gleichzeitig deutet sich an, dass Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit eine intervenierende Wirkung auf die Strategien der Institution ASA ausüben wollten.

Einflussnahme von Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit und Boykott des ASA-Programms

Ein erster Anhaltspunkt für den Einfluss externer Akteur:innen auf die Institution ASA ergab sich aus einem Hinweis der Geschäftsleiterin des Programms bezogen auf die konkreten Maßnahmen die ergriffen wurden, um das Programm zu diversifizieren. Auf die Frage, ob die Institution aktiv etwas dazu beigetragen hat oder sich einfach mehr Personen

mit diverseren Hintergründen beworben haben, erklärte die Expertin, dass erst Anreize für Teilnehmende geschaffen werden mussten, die nicht der bis dahin üblichen weißen Klientel des ASA-Programms entsprachen. Da davon ausgegangen wurde, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung ein Thema ist, dass Subjekte, die selbst Diskriminierung erfahren besonders anspreche, war die Institution auf externe Akteur:innen angewiesen, die eine Expertise zum Thema Rassismus und Diskriminierung mitbrachten:

Andrea Dorneich: Das geht Hand in Hand, weil damit du Personen mit Migrationshintergrund erreichst, musst du auch als Organisation darstellen, dass du ihre Bedarfe aufgreifen kannst und dass die eben nicht infrage gestellt werden. Und das ist ein langsamer Prozess, also, wenn wir gerade 280 Teilnehmende pro Jahr haben, dann haben wir ungefähr 30 bis 40 Tutor:innen, dann erreichst du ja nur einen gewissen Prozentsatz. Und dass sich dann gerade Personen mit Migrationshintergrund finden, um auch als Tutor:innen mitzumachen ... die sind ja immer in der Minderheit. Und da war es ganz wichtig zu signalisieren, wir verändern die Strukturen so, dass das eine größere Gruppe wird, damit sich die Leute hier wiederfinden und einen Austausch mit Gleichgesinnten haben, die ähnliche Perspektiven mitbringen und damit dann nicht alleine im Programm gelassen sind. Also das geht sehr stark miteinander einher.

I: Und welche Maßnahmen wurden dazu genau ergriffen?

Andrea Dorneich: Einmal war es ganz wichtig hier auch eine Positionierung zu veröffentlichen, wie stehen wir zu dem Thema Umgang mit Rassismus, dass es klar ist, dass wir uns da öffnen. Aber dass uns auch klar ist, dass kein fehlerfreies Setting gewährleistet werden kann. Das war ein wichtiger Schritt in der Richtung. Und das andere war tatsächlich, ähm Maßnahmen zu ergreifen die in einer gewissen Szene dann auch anerkannt wurden und dazu beigetragen haben, dass z.B. auch Referenten zu ASA gekommen sind oder dass gewisse Leute sich als Seminarleiter beworben haben, sodass man darüber auch eine Glaubwürdigkeit nochmal ausgestrahlt hat. [Exp_Dorneich_Position: 150-152]

Zunächst geht aus diesem Auszug noch einmal die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Strategie hervor, explizit mehr deutsche Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund oder nicht-weißer Positionierung in das ASA-Programm

einbeziehen zu wollen. Wie auch bei der Strategie der Einbindung von Süd-Teilnehmenden, ging es dabei auf institutioneller Ebene um eine Reaktion auf die Kritik an der Organisation: Wenn mehr nicht-weiße oder Teilnehmende mit Migrationshintergrund die Nord-Teilnehmenden stellen würde, könnte man ASA nicht mehr so einfach vorwerfen kolonialrassistische Stereotype zu reproduzieren, indem vornehmlich weiße Freiwillige in Länder des Südens geschickt werden, um dort zu helfen oder Lernerfahrungen zu machen.

Die institutionelle Strategie war es, sich als entwicklungspolitisches Lernprogramm aufzustellen, dass die Kritik an Rassismus und Themen rund um Diskriminierung ernst nahm. Da die institutionellen Akteur:innen selbst allerdings nicht die inhaltliche und pädagogische Begleitung im Programm umsetzten, sondern externe Honorarkräfte für die Ausführung von Workshops und Inputs für Teilnehmende beauftragt wurden, musste die Institution zunächst eine Kooperation mit Bildungsreferent:innen aufbauen, die im Bereich Rassismus und Diskriminierung tätig waren. Die dazu erhobene Maßnahme der Institution war die Veröffentlichung einer Positionierung zum Umgang mit dem Thema Rassismus, die veröffentlicht wurde, um „in einer gewissen Szene“ überhaupt Glaubwürdigkeit zu erlangen und das benötigte Honorarpersonal aus der rassismuskritischen Bildung in das ASA-Programm einzugliedern.

Das Verhältnis zwischen ASA und externen Bildungsakteur:innen aus dem Bereich rassismuskritischer Bildung war dabei von Beginn an von Spannungen geprägt. Wie die Expertin weiter berichtete, kam es nach ersten Versuchen der Kooperation Anfang der 2010er Jahre zu einem Boykott von ASA durch eine Gruppe vernetzter Bildungsreferent:innen im Bereich rassismuskritischer Bildung:

Andrea Dorneich: Und das wurde schon auch sehr genau beobachtet, was wir da machen und zum Teil gab es auch so Situationen, wo so eine ganze Riege gesagt hat, so wir arbeiten nicht mit ASA. Also da sehen wir nicht, dass da glaubwürdig was passiert.

I: Das waren Akteure außerhalb von ASA?

Andrea Dorneich: Referenten und Akteure, die im Bereich Antirassismus unterwegs sind und die man ansprechen kann um Inputs in unsere Seminare zu bringen. Da gabs schon auch so eine Antihaltung, also, dass gesagt wurde ne wir kommen da nicht. Dann war der Druck bei den Tutor:innenn natürlich, weil die dort immer angefragt haben und der wurde wiederrum an uns weitergegeben, dass man

gemeinsam da irgendwas tun muss, damit wir nach außen auch glaubhaft vermitteln können, dass wir im Prozess sind, dass wir das ernst nehmen und dass wir auch da dranbleiben. z.B. global haben eine Zeit lang explizit gesagt, sie wollen nicht mit uns arbeiten. Bzw. dann haben wir angefangen hier so eine Arbeitsgruppe ins Leben zu rufen zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen. [Exp_Dorneich_Position: 153-154]

Aus diesem Auszug lässt sich ableiten, dass externen Akteur:innen in diesem Zeitraum eine Einflusskraft hatten, die die Institution ASA nicht ignorieren konnte. Die Expertin erklärte, dass dieser Druck jedoch über die ehrenamtlichen Tutor:innen (Tutor:innen) und Seminarleiter:innen in die Institution getragen wurde, da sie in diesem Konflikt eine Schaltstelle zwischen der Institution ASA und den Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit bildeten. Auf der Ebene der institutionellen Leitung war ASA darauf angewiesen, dass die Ehrenamtlichen eigenständig ihre eigenen Vorstellungen eines machtkritisch orientierten Vorbereitungsseminars umsetzen konnten, da das dem Konzept Globalen Lernens entsprach. Auf der Subjektebene der ehrenamtlichen Tutor:innen gab es zunehmend Interesse an den rassismus- und diskriminierungskritischen Inhalten. Der Boykott der Bildungsreferent:innen führte zu einer weiteren Zentrierung des ASA-internen Diskurses auf diese Themen.

In einem weiteren Gesprächsabschnitt beschrieb die Expertin diesen Boykott als eine bewusste Strategie von Akteur:innen der Organisation *global e.V.*, um ihre eigenen Interessen der rassismuskritischen Organisationsentwicklung in der Institution ASA platzieren zu können:

Andrea Dorneich: Und die Ehrenamtlichen sind ja schon sehr eng im Kontakt ja jeweils auch und das hat sich dann rumgesprochen und dann haben wir schon nochmal mit global so eine Art Strategieprozess gemacht oder Organisationsentwicklung, da gabs dann schon punktuell so eine Annäherung, aber es wurde immer genau beobachtet, ob das nur ein Strohfeuer ist oder ob es schon auch weitergeht. Da wurde schon auch Politik betrieben darüber. Das ist schon ganz klar. Aber ich glaube, das hat auch das Programm weitergebracht. Und das sind die Strukturen mit den Ehrenamtlichen, die das auch ermöglichen. Also die Ehrenamtlichen können sich ja von uns als Programm distanzieren und mit ganz anderen Gruppierungen zusammenarbeiten und sich austauschen und das wiederum an uns herantragen. [Exp_Dorneich_Position: 155]

Aus dieser Beschreibung geht hervor, dass externe Akteur:innen aus dem Bereich antirassistischer Bildung ein Interesse an einer strukturellen Transformation des ASA-Programms verfolgten. Über einen symbolisch wirksamen Boykott der Institution wurde das Thema rassismuskritische Organisationsentwicklung als Bedingung für die anderweitige Zusammenarbeit mit Honorarkräften aufgestellt. Zudem geht aus dem Auszug noch einmal der deutliche Hinweis auf die zentrale Bedeutung der Ehrenamtlichen-Strukturen der Institution ASA hervor, über die diese Form der „Politik“ anderer institutioneller Akteur:innen überhaupt Eingang in die Institution gefunden hat.

Die genauen Gründe für den Boykott der Bildungsreferent:innen wurden von der Expertin des ASA-Programms nicht genauer erläutert. Auch wurde nicht weiter thematisiert, welche Ergebnisse aus dem „punktuellen“ Annäherungsversuch in Form eines Strategieprozesses mit *global e.V.* folgten. Auch als Rassismus- und Privilegienkritik zunehmend Thema in den pädagogischen Vorbereitungsseminaren wurden, ging es aus institutioneller Sicht dabei zunächst nur um die Lern- und Reflektionsprozesse der Teilnehmer:innen. Warum führte die Auseinandersetzung mit Rassismus zu so einer Fokussierung auf die Institution ASA und ihre Organisationsstrukturen? Einsichten dazu lieferte das Expertinneninterview mit einem Vorstandsmitglied von *glokal e.V.*. Im folgenden Auszug beschrieb die interviewte Expertin der Organisation dazu zunächst den Ablauf von macht- und rassismuskritischen Seminaren, die von Referent:innen der Organisation umgesetzt werden:

Carolin Philipp: Im Bereich Entwicklungszusammenarbeit, im Bereich Flucht und Migration, also im Bereich straight oder queer..es geht meistens um Machtverhältnisse und darum fangen wir meistens an mit einem historisch-theoretischen Input, damit wir eine Basis haben mit der wir arbeiten können und dann gehts aber schon zur Reflektion, persönlicher Reflektion von den Teilnehmer:innen der Gruppe. Ok, welche Position habe ich innerhalb der Gruppe, wie handle ich, was mache ich innerhalb der Gruppe und dann auch zu Strukturen, wie ist die, also wenn wir uns ein Organigramm angucken, anschauen in der Gruppe, wer hat welche Position und wie ist die, oder wer hat welche Kompetenzen, wer hat welche Macht innerhalb der Organisation und auch innerhalb der Organisation mit der Partnerorganisation, wer wird wie dargestellt in unseren Öffentlichkeitsmaterialien? Also da können wir uns jeden Bereich angucken und anschauen, ok wir sind ne globale Nordorganisation, wir haben Partner im Globalen

Süden, aber wir hier im Norden, wir haben gar keinen Mitarbeiter:innen aus dem Globalen Süden z.B.. Wer wird in unseren Materialien dargestellt, werden da Namen gegeben oder nicht, also wie funktioniert die Zusammenarbeit, oder wie funktioniert sie nicht, was sind die Probleme, Baustellen identifizieren und die dann bearbeiten. [Exp_Philipp_Position: 2]

Aus dieser Beschreibung geht hervor, dass die persönlich-subjektive Ebene ein Ausgangspunkt war, mit dem die Bildungsreferent:innen arbeiteten. Der Fokus lag jedoch auf einer Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Gruppe des Subjekts, sowie einer machtkritischen Analyse der weiteren institutionellen Ebenen in denen diese Gruppe eingebunden war. Das Paradigma der Selbstreflexion und Subjektorientierung, das im Phänomen *Lernen statt Helfen* seinen Anfang nahm, wurde von diesen Akteur:innen gewissermaßen machtkritisch ‚vom Kopf auf die Füße‘ gestellt.

Diese Aneignung des subjektzentrierten Paradigmas der Selbstreflexion ermöglichte den Einzug einer Auseinandersetzung mit institutionellen Strukturen in den pädagogischen Räumen eines entwicklungspolitischen Austauschprogramms wie ASA, bei dem es zunächst doch nur um Auslandspraktika für junge Menschen gehen sollte. Warum dieser Prozess der machtkritischen Reflektion auch Konflikte umfasste, erklärt die Expertin im weiteren Verlauf des Gesprächs:

Carolin Philipp: Aber wie gesagt, das ist ein super schwieriger Prozess, sowohl für die Trainer:innen, als auch natürlich für die Teilnehmer:innen des Seminars und oft, wenn über Machtverhältnisse gesprochen wird innerhalb der Gruppe, stößt man ... also meistens die Menschen, die nicht so große Macht haben dann innerhalb der Organisation, innerhalb der Gruppe, ähm sprechen das dann das erste Mal aus, weil sie sich auch oft nicht gehört fühlen und die Personen, die bestimmte Machtpositionen innehaben innerhalb der Gruppe, da gibts ganz oft am Anfang natürlich eine ganz starke Abwehr, weil die Personen, die Machtverhältnisse, die Machtpositionen besitzen sehen ihre Machtpositionen gar nicht. Sehen und fühlen sich gar nicht selber mächtig. Und wenn sie das wiedergespiegelt bekommen von anderen Mitgliedern der Gruppe, da gibts erstmal Ablehnung. Also es braucht erstmal so einen Reflektionsprozess und auch so eine Annahme, vielleicht ist es tatsächlich so, dass ich diese bestimmte Position innehabe. [Exp_Philipp_Position: 2]

Aus diesem Auszug geht eine pädagogische Praxis hervor, die auf der Subjektebene bewusst auf eine Dissonanzerfahrung abzielt. Dabei wird die Gruppe der Lernenden und

der institutionelle Kontext der Gruppe als Ausgangspunkt genommen, um Subjektpositionen auszumachen, die entweder mehr oder weniger Macht in dieser Situation innehaben. Es geht also um eine Offenlegung von strukturellen Machtpositionen anhand der Subjekte im pädagogischen Raum. Die Expertin beschreibt, dass negative Reaktionen von Subjekten, die in diesem Prozess als mächtig identifiziert werden, ein bekannter Teil dieser pädagogischen Praxis ist. Dieses Konzept machtkritischen Lernens befasst sich nicht nur mit einer Kritik der Strukturen oder der organisationalen Ebene von z.B. Entwicklungspolitik und ihrer Institutionen, sondern insbesondere mit dem Subjekt in der konkreten Lernsituation. Diese Subjektzentrierung passte in das Paradigma Globalen Lernens und stellt eine Erklärung für die Anschlussfähigkeit zwischen diesen Formen pädagogischer Praxis dar.

Weiter geht aus der Schilderung hervor, dass die Zuweisung einer mächtigen Position für konkrete Subjekte im pädagogischen Raum auch auf die Aktivierung weniger mächtiger Positionen auf der Subjektebene angewiesen ist. Indem Subjekte mit Marginalisierungserfahrungen bestärkt werden diese in einer Gruppe zu kommunizieren, sollen diejenigen, die diese Marginalisierungserfahrungen nicht erleben dazu gebracht ihre eigene Privilegierung anzuerkennen. Dass diese beabsichtigte Anerkennung auf Subjektebene in der pädagogischen Praxis allerdings oft nicht stattfindet und persönliche Konflikte in der Gruppe auslöst, führt die Expertin wiederum auf die strukturellen Bedingungen der Institutionen zurück, in denen diese macht- und rassismuskritischen Seminare umgesetzt werden sollen:

Carolin Philipp: Also diese Abwehr zu überwinden, das geht nicht in vier Stunden. Und wir werden eben oft angefragt für ah jetzt ist Rassismuskritik, Postkoloniale Perspektiven sind jetzt gerade „in“, da müssen wir das auch mal machen. Critical Whiteness ist gerade „in“, machen wir jetzt auch mal in unserer Organisation. Aber so schnell geht das nicht. Und das ist dann auch für unsere Referent:innen oft total schwierig. Wir werden für vier Stunden angefragt oder nur für einen Vortrag und dann gehts super hoch her. Dann kommt ganz viel Abwehr und dann sagen viele unserer Referent:innen ... also wir schicken auch nicht mehr, das haben wir am Anfang gemacht und ganz, ganz schlechte Erfahrungen gemacht, dass wir auch alleine zu Organisationen hingegangen sind und dann ganz krass angefeindet wurden. [Exp_Philipp_Position: 2]

Aus diesem Auszug erschließen sich die Gründe, die die Bildungsreferent:innen aus dem Bereich rassismuskritischer Bildung dazu veranlassten, das ASA Programm zu boykottieren. Zwar verweist die Expertin darauf, dass diesen Akteur:innen vorab bewusst war, dass sie für Vorträge und Seminare eingeladen werden, weil das Thema gerade „in“ ist und gegensätzliche Interessen mit den institutionellen Auftraggeber:innen vorliegen können, die Themen wie Rassismus und Machtkritik nicht nachhaltig ernst nehmen. Allerdings waren es die verletzenden Erfahrungen bei den Bildungsreferent:innen, die die Organisation zu einem Boykott dieser Praxis führten. Die professionelle Distanz war im Kontext dieser „involvierten Bildungsprozesse“ (Messerschmidt 2012) auch für die Referent:innen nicht mehr umsetzbar. Dies war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass für die Referent:innenakquise zum Thema Rassismus und Diskriminierung selbst rassifizierende Mechanismen zum Tragen kamen, indem z.B. Schwarze Trainer:innen oder mit Migrationshintergrund präferiert für diese Seminareinheiten eingeladen wurden. Die Ambivalenz dieser Akteur:innen einerseits Rassismuskritik in Institutionen hineinragen zu wollen und in diesem Prozess Rassismuserfahrungen auf der persönlichen Ebene zu erleben, wurde für viele ein untragbarer Konflikt:

Carolin Philipp: Weil wir natürlich auch auf bestimmte Sachen aufmerksam machen, die wir wichtig finden, wofür wir auch eingeladen wurden. Aber es geht dann oft darum, ok, wir handeln das so ein bisschen an der Oberfläche ab, weil das muss man jetzt haben und darüber muss man jetzt sprechen, aber so eine tiefere Reflektion, die natürlich auch weh tut oft, die soll dann doch nicht stattfinden, wir wollen es nur abgehakt haben. Und darum gehen wir immer zu zweit und es gibt ein Vorgespräch, um uns auf die Gruppe einzustellen, aber auch um mit den Leuten, die das organisieren so bestimmte Eventualitäten abzusprechen, weil es eben auch ganz oft so ist, ok wir gehen und machen einen Vortrag irgendwo und das Publikum ist hauptsächlich weiß, die, die den Vortrag halten nicht und da gibts ganz, ganz krasse Anfeindungen auch, auch ganz viele rassistische Bemerkungen, Kommentare usw. Und darum braucht es auch dafür viel Zeit und auch ganz viel Vorbereitung und Nachbereitung dann auch für die Gruppe. [Exp_Philipp_Position: 2]

Externe Honorarkräfte aus dem Bereich rassismuskritischer Bildung hatten dabei einen wichtigen Einfluss darauf, in welcher Form das Thema bei ASA an Bedeutung gewann. Die persönlichen Konflikterfahrungen derjenigen Akteur:innen, die für eine „feel

good“-Version rassismuskritischer Bildung für zumeist weiße Teilnehmer:innen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms engagiert wurden, führte zu einer Radikalisierung gegen diese Form kritischer entwicklungspolitischer Bildungsarbeit selbst. Die Bildungsreferentin Beate Flechter beschrieb 2012 treffend den Kern dieses deutlich werdenden Antagonismus:

„Das Einkaufen von Rassismuskritik als Dienstleistung von externen Honorarkräften ermöglicht es der Institution, der Rassismuskritik beliebig Grenzen zu setzen und jederzeit den Prozess der Auseinandersetzung abbrechen zu können. Diese institutionellen Handlungsmuster sind überwiegend nicht spezifisch für den Kontext von Rassismuskritik. Es sind übliche Handlungen, um die Macht der Institution zu erhalten oder auszubauen. Im Kontext von rassismuskritischer Bildungsarbeit können sie dazu genutzt werden, um die Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten zu verhindern. In der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sind solche verhindernden Handlungen besonders wahrscheinlich, da eine rassismuskritische Perspektive die Legitimation von Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit grundsätzlich in Frage stellt und damit auch die agierenden Institutionen. Für Schwarze, PoC und Migrant_innen, die als Honorarkräfte arbeiten, bedeutet dies eine doppelte Verletzlichkeit: Einerseits sind sie finanziell abhängig, andererseits sind sie jederzeit der Gefahr von Rassismuserfahrungen ausgesetzt.“ (Flechter 2013: 71).

Eine intervenierende Bedingung auf das Phänomen *Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA* war, dass die institutionelle Strategie diese Themen als Lernbereich einzuführen von Akteur:innen rassismuskritischer Bildung als ein Mechanismus identifiziert wurde, die Kritik an entwicklungspolitischen Institutionen zu begrenzen und die abhängige Rolle von Schwarzen, migrantischen oder PoC-Akteur:innen aufrechtzuerhalten:

„Unsere Erfahrungen als Trainer_innen in diesem Bereich zeigen aber, dass das Bekenntnis zu und Bemühen um rassismuskritische Bildungsarbeit nicht ausreicht, wenn in deren Umsetzung Rassismen reproduziert und die Auseinandersetzung mit den eigenen rassistischen Strukturen verweigert wird. Oder, um es in Worten der interkulturellen Öffnungspolitiken auszudrücken: Es reicht nicht, wenn das „Outreach“ klappt, d.h. Akteur_innen erreicht werden, und gleichzeitig das „Retention“, d.h. das Halten der Akteur_innen in der Organisation, nicht gewährleistet werden kann“ (ebd.)

In der Folge kam es zum beschriebenen Abbruch einer Zusammenarbeit, die die Institution im Fall von ASA dazu veranlasste, Rassismus- und Diskriminierung als ein Thema für die Organisationsentwicklung anzuerkennen. Wie aus den Beiträgen mit der Leiterin der Institution hervorhing, hatte der Druck dieser externen Akteur:innen zumindest punktuell eine Wirkung hinzu Versuchen eine „Retention“ ermöglichen zu müssen und die Bedingungen für Seminareinheiten zu diesen Themen zu verbessern, indem Rassismus und

Diskriminierung zunehmend Raum auf den Vorbereitungsseminaren eingeräumt wurde. Auch wenn, oder gerade weil Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit weiterhin kritisch gegenüber ASA blieben oder die Zusammenarbeit komplett verweigerten, kam es unter ihrer Einwirkung also zu einer zunehmenden Institutionalisierung von Rassismus- und Privilegienkritik im Programm.

Im folgenden Abschnitt der Analyse geht es um die Subjektwirkungen dieses Phänomens. Dabei werden zentrale Effekte vorgestellt, die sich aus den narrativen Interviews mit Teilnehmenden des Programms ergaben, die mit den vorgestellten institutionellen Strategien und den beschriebenen Interventionen in Verbindung stehen. Die leitende Frage ist dabei, welche Subjekterfahrungen eine besondere Rolle im Prozess spielten, der Rassismus- und Privilegienkritik in den 2010er Jahren zunehmend in das Zentrum der entwicklungspolitischen ASA-Pädagogik rückte.

4.4.5 Subjektwirkungen

Reproduktion und Reflektion von Machtverhältnissen im Auslandspraktikum

Aus der Analyse der Subjektwirkungen im Kapitel 4.3 ging hervor, dass für viele ASA-Teilnehmende die Zeit im Auslandspraktikum, wenn auch zu unterschiedlichen Graden, mit ethischen Dissonanzen verbunden war. Diesen Zusammenhang bestätigten auch andere internationale Studien mit Teilnehmer:innen von entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen. Georgeous (2012) beschreibt in ihrer Arbeit über australische Freiwillige, wie auch diese es als Konflikt erlebten, dass Aufnahmeorganisationen ihnen Fähigkeiten und Kenntnisse zuwiesen, die sie nicht innehatten oder von ihnen die Akquise von Spendengeldern aus ihren Heimatländern erwarteten. Sie analysiert, wie das dazu führte, dass Freiwilligen diese Situationen als Abhängigkeitsmentalität seitens der Organisationen und Personen in ihrem Gastland identifizierten, die mit ihren eigenen Vorstellungen egalitärer globaler Zusammenarbeit kollidierten (vgl. Georgeou 2012: S. 153; Noxolo: 2011). Diese Erfahrungen der Frustration von Freiwilligen aus dem Globalen Norden werden auch in anderen Studien über Freiwilligenprogrammen identifiziert. In einer komparativen, empirischen Studie zu den Erwartungshaltungen von

Gastorganisationen an Freiwillige im entwicklungspolitischen Kontext (2015) bestätigen Lough und Carter-Black die umgekehrte Wirkung rassistischer Machtkonstellationen, die die Erfahrungen nord-westlicher Freiwilliger prägen:

“When local staff members work alongside white volunteers, community members often arrive at the incorrect conclusions that these staff have access to resources and can provide assistance to their families. With these scripts in place, recipients often assume that international volunteers have ample wealth and influence to create social, economic and political change. In contrast, volunteers, as well as the local staff members they work with, often expressed frustration that they were not able to adequately meet the high expectations placed on them by recipients of aid. Such stereotyped expectations demand that expatriates “have to carry the burden of being white just as [locals] have an equal burden of being black” (Crewe and Fernando, 2006: 52). While the burden may certainly not be as equal as Crewe and Fernando suggest, expectations of aid often place unfair demands on international volunteers based solely on the color of their skin.” (Lough & Carter-Black 2015: 2010).

Die Autor:innen verweisen dabei auf das Potenzial einer Reproduktion kolonialrassistischer Machtverhältnisse, die die internationale Freiwilligenpraxis für Subjekte auf den beiden Seiten dieser Machtmatrix ermöglicht. Die Erfahrung der eigenen Rassifizierung und ungerechtfertigten Privilegierung im Kontext des Auslandspraktikums birgt dabei gerade für diejenigen Freiwilligen aus dem Globalen Norden, die mit kritisch-egalitären ethischen Leitbildern ins Praktikum starten die Gefahr der Reproduktion einer Überlegenheitshaltung. Dies geschieht wenn nord-westliche Freiwillige ihre ambivalenten ethischen Erfahrungen im entwicklungspolitischen Kontext ihrer Praktikumsaufenthalte mit den Strukturen vor Ort erklären, indem sie ihre eigene Privilegierung einem Unterlegenheitskomplex lokaler Akteur:innen zuordnen oder finanzielle Interessen als opportunistische Strategien der Gastorganisationen einordnen. Lough und Carter-Black verweisen zudem umgekehrt auf rassistische Erfahrungen, die nicht als weiß gelesene Freiwillige im entwicklungspolitischen Kontext machen:

„While some staff members endorsed the comparable competency of Kenyans and black volunteers from other African countries, they also reported how difficult it was for black volunteers to receive the same degree of respect from community members. As one informant stated, “When we get people like the whites coming to a country like ours, we think they are much better than us..” (ebd.).

Eine Gesprächspartnerin dieser Studie war eine junge Frau kamerunischer Herkunft, die in Deutschland ihr Masterstudium absolvierte, und sich daher als Nord-Teilnehmerin bei ASA für ein Praktikum in Kenia beworben hatte. Nachdem sie das Projektpraktikum aufgrund von Problemen mit ihrem Visum erst mit zwei Monaten Verspätung antreten konnte, hat sie erfahren, dass ihre deutsche Tandempartnerin das Praktikum

zwischenzeitlich abgebrochen hat und sie ihre Tätigkeit in der Gastorganisation alleine beginnen sollte. Dabei beschrieb sie die Probleme, die sie als Freiwillige afrikanischer Herkunft erfahren hat:

B: Am Anfang war es problematisch, weil sie war da und ich sollte eigentlich/ also nicht sie vertreten, aber sie sollte gehen, ich komme, das heißt, die Arbeit, die sie macht, muss ich weitermachen. Und die Bevölkerung da in Kenia haben es nicht so gesehen, für sie war meine Partnerin dabei um zu helfen mit Geld und allem, was rauskommt. Und als ich dann dazugekommen bin, haben sie sich gedacht, ich habe das Geld genommen von meiner Partnerin, sie hat mir das Geld gegeben.

I: Aber welches Geld?

B: Sie denken einfach, dass sie Geld hat, weil sie kommt mit einem Programm. Die Leute dabei wissen nicht über das Programm, sie haben ihr Leben, und die Foreigner kommen und erzählen über ihre Pläne. (...) „Wir wollen hier Länder für Frauen geben, also Landwirtschaft machen.“ Und die Frauen waren: „Okay, wenn du das machen möchtest, dann machst du.“ Also haben sie nicht gesagt: „Wenn du Geld hast“, aber sie sind schon daran gewöhnt, die Weißen kommen und sagen, dass sie große Projekte haben, sie haben ihr Geld, sie werden das da mitmachen. Und sie fragen nicht diejenigen, die da wohnen, was sind ihre Projekte, was machen sie eigentlich, was kann ich hier machen, bla bla bla. Das wird nicht gefragt. Und das war einfach so, als sie gekommen ist, hatte sie das Projekt, was sie mit dem Projekt und hatte sie den Frauen erzählt. Die Frauen waren: „Okay, warum nicht? Dann gibst du uns Länder? Wir sind gut damit.“ Aber sie ist dann weg. Dann kam ich, und sie erzählten darüber und meinten: „Wo ist die weiße Frau, die hier war?“ Ich sage: „Ich bin jetzt hier, und meine Kollegin, sie ist weg.“ Und sie meinte: „Nein, du musst uns das geben, was sie gelassen hat“, weil sie haben mich nicht gesehen, wie sie sie gesehen haben, in Kenia bin ich Kenianerin, es gibt keinen Unterschied zwischen denen und mir. Deshalb war am Anfang schwierig. [02_Do_Nar_Int; Position: 233-235].

Diese Gesprächspartnerin erlebte die andere Seite der kolonialen Differenz im Kontext entwicklungspolitischer Freiwilligentätigkeit. Stärker als andere Tätigkeiten im Kontext lokaler NGO-Arbeit, erscheint Freiwilligentätigkeit mit weißen Subjekten assoziiert. Die Erlebnisse der Gesprächspartnerin zeigen auf, dass internationale

Freiwilligenarbeit kein neutrales, pädagogisches Feld ist, dass jedem Subjekt gleichermaßen offensteht, sondern Teil dessen, was der Anthropologe Raymond Aporthe (2011) als „Aidland“ bezeichnet, eine Welt mit ihren eigenen Regeln, Symbolen und der Ideologie kolonialer Differenz.

Die meisten Gesprächspartner:innen dieser Studie wurden im Kontext ihres Praktikums als weiß gelesen und erfuhren eine privilegierte Positionierung in dieser Welt. Sie sahen sich dabei einer Rassifizierung ausgeliefert, indem sie z.B. von ihrer jeweiligen Gastorganisation explizit als weiße Subjekte adressiert wurden. Viele Freiwillige erleben diesen Verlust der gewohnten Unsichtbarkeit des eigenen Weißseins dabei oft zum ersten Mal und als erschütterndes Erlebnis. Im folgenden Abschnitt beschreibt ein Gesprächspartner diese Erfahrung:

B: Also das Projekt war ja ausdefiniert, und die NGO hatte eine klare Idee, wie es laufen würde. Und es war dann aber auch klar irgendwann so, dass wir als Praktikant/innen eine gewisse Rolle in dem Dorf haben so. Was auch ganz klar explizit gesagt wurde, dass halt der Zugang zu den Leuten einfacher ist, wenn du mit zwei weißen Europäer:innen da auftrittst, also der Status der NGO einfach ein viel höherer ist bei der lokalen Bevölkerung sozusagen. Und das meine ich jetzt mit irritierend, dass halt du nicht dieses „Okay, du bist ein Praktikant von da und da“ oder so, sondern „Hier, du bist der und der aus Deutschland“, und dadurch irgendwie, ja, so ein Status von „Ah“. Also da ging es mit dem Konzept Entwicklung dann auf einmal komplett daher, dass Leute halt sich das auch so eingefordert haben: „Ja, ihr müsst uns entwickeln“, also das hat so jemand gesagt, ne, aus dem Dorf, wo jemand aus der NGO dann auch gleich gekontert hat so: „Hey, ne. Jeder entwickelt sich selbst, also niemand kommt hierher, um irgendwen zu entwickeln“, aber diese, ja, koloniale Logik halt vor Ort total gegeben war. Und ich weiß nicht, wie sehr ich so was reflektiert hätte ohne zum Beispiel die Seminarinhalte, ne, dass diese Irritation mich jetzt auch nicht irgendwie komplett überrascht hat so, sondern dass ich so dachte: „Ja, krass, so funktioniert das“ so, ne? Nichtsdestotrotz, obwohl du das, wie soll ich sagen, rational verstehen kannst, fühlt sich es ja trotzdem nicht okay unbedingt an oder so, ne? Und das waren, glaube ich, so die Punkte, wo ich auch gemerkt habe und im Gespräch mit meiner Tandempartnerin dann halt auch reflektieren konnte: „Krass, es ist schon strange so. Was wir hier machen, ist strange.“ [07_Marc_Nar_Int; Position: 45-47]

In diesem Auszug verweist der ASA-Teilnehmer allerdings nicht nur auf die persönliche Irritation mit den „kolonialen Strukturen“ in denen er sich wiederfindet, sondern ebenfalls auf die Wirkung der Vorbereitungsseminare auf die Art und Weise, wie er diese Erfahrung verarbeitete. Einerseits merkt er an, dass er das Gelernte in der Praxis wiedererkannte und es ihn dadurch nicht so sehr überraschte. Der Gesprächspartner nimmt dabei nicht die Rolle einer moralischen Überlegenheitsposition gegenüber den vorgefundenen Verhältnissen an, sondern identifiziert diese als ein strukturelles Problem entwicklungspolitischer Machtverhältnisse. Andererseits verweist er auf eine Aktivierung, die diese Richtung der Reflektion bei ihm auslöste. Er erklärt, dass eine rein subjektive Reflektion dieser Machtverhältnisse, die eher dem Institutionsparadigma der Institution ASA entsprechen würde, nicht ausreichte, um seinen ethischen Konflikt aufzulösen und er dafür seine eigene Teilhabe an der Struktur hinterfragen musste.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Weißsein als strukturellen Mechanismen führte auch bei anderen Gesprächspartner:innen dazu, dass sie das Potenzial der eigenen Reproduktion kolonialer Differenz während ihres eigenen Praktikums identifizierten. Auf die Frage nach einem Abgleich zwischen seinen Erwartungen an das Praktikum und der realen Erfahrung, beschreibt ein Gesprächspartner ein Dilemma, welches in ähnlicher Form oft angesprochen wurde:

B: Genau, ich kannte sozusagen diese Berichte vor allem von Menschen, die dann – beispielsweise weltwärts – nach dem Abitur irgendwo hingehen, und bekommen dort direkt sehr viel Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung. Und nehmen das sehr unkritisch wahr (...), und entwickeln zum Teil auch eben Haltungen, die dann sehr stark intervenieren in bestehende Prozesse, und meiner Meinung nach dann auch ihre Position massiv überhöhen, was sie sozusagen im gleichen Setting hier in Deutschland niemals tun würden. (...) Und das wollte ich nicht. Also dann war ich sozusagen wieder an dem erstgenannten Punkt von gerade, dass ich sage, okay, ich will hier nicht hingehen und nur, weil ich Zeit habe, in wilden Aktionismus verfallen, ohne Kontext, ohne die Wissensbestände zu haben, die ich eigentlich brauche, um hier einerseits sensibel, andererseits irgendwie sinnvoll zu arbeiten. Und das hat mich total daran gehindert letzten Endes (...)/ Ja, ich konnte das mit mir nicht vereinbaren sozusagen, eigene Aufgaben suchen und gleichzeitig sozusagen diesem Anspruch gerecht zu werden. Ich habe darauf gewartet, dass jemand kommt und sagt: „Hier, mach einfach das“, und wenn es einfach nur ist,

keine Ahnung, Hof fegen oder so. Ja, also da hätte ich mich besser gefühlt als sozusagen mit dieser Situation. [04_Fr_Nar_Int; Position: 214-215]

Aus dieser Positionierung geht eine Subjektwirkung hervor, die auf den intervenierenden Einfluss rassismuskritischer Bildungselemente zurückzuführen ist. Dieses Paradigma zeichnet sich durch eine Infragestellung von entwicklungspolitischem Aktionismus weißer Freiwilliger aus dem Globalen Norden aus. In den Vorbereitungsseminaren des ASA-Programms erschien diese Position dem Teilnehmer als das institutionelle Leitbild des ASA-Programms, obwohl es eigentlich auf die Einflussnahme anderer institutioneller Akteur:innen wie z.B. global e.V. zurückzuführen war. Wie aus der Schilderung des Gesprächspartners hervorgeht, bilden Teilnehmende dabei die Erwartungshaltung heraus, dass die Auslandspraktika im ASA-Programm den kritischen Positionierungen der Vorbereitungsseminare entsprechen und so ausgestaltet werden, dass ein „blinder Aktionismus“ von Nord-Freiwilligen im Süden nicht stattfinden sollte. Die entwicklungspolitische Realität ist allerdings eine andere und auf Subjektebene entsteht das Dilemma, keine Aufgabe vor Ort annehmenden zu können, die mit dem ethischen Anspruch vereinbar ist, kein Subjekt der kolonialen Differenz sein zu wollen.

Eine oft benannte Subjektwirkung die Freiwillige als Folge annahmen war die Verweigerung der Tätigkeiten im Praktikum. Manche Teilnehmende brachen das Praktikum vorzeitig ab und andere kommunizieren den Gastorganisationen, dass sie bestimmte Aufgaben nicht ausführen wollten. Gemeinsam ist diesen individuellen Strategien, dass die Subjekte, wie im oben genannten Ausschnitt beschrieben, ein Gefühl der Handlungssohnmacht erlebten. Eine Wirkung des Paradigmas struktureller Transformation war, dass Subjekte ihr Praktikum als Stagnation erleben. Die möglichen Tätigkeiten vor Ort wurden von den Subjekten nicht als selbstwirksam oder transformativ erlebt. Als Grund benannten diese Gesprächsteilnehmer:innen oft ihr kritisches Bewusstsein für Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit, welches sie durch die Vorbereitungsseminare angenommen haben und was sie von anderen Freiwilligen anderer Programme, wie z.B. weltwärts unterscheidet.

Fokus auf die Lernprozesse der Vorbereitungsseminare

Bei der Auswahl der Gesprächspartner:innen für die Feldforschung wurden sowohl Personen berücksichtigt, die nur am Lernzyklus I des Programms teilgenommen haben und

danach nicht mehr aktiv waren sowie auch Teilnehmende, die später als Tutor:innen oder anderweitig ehrenamtlich bei ASA tätig wurden. Im Vergleich der Narrative dieser beiden Gruppen stellte sich ein Unterschied besonders heraus. Gesprächspartner:innen, die nur am ASA-Programm teilnahmen beschrieben ihren Lernprozess vornehmlich entlang des subjektzentrierten Institutionsparadigmas, wobei sowohl die kritischen Elemente der Vorbereitungsseminare als auch das Auslandspraktikum im Globalen Süden als gleichermaßen wichtig eingeordnet wurde.

Auch Gesprächspartner:innen, die später Tutor:innen wurden beschrieben ihre Haltungen gegenüber Lernprozessen in dieser Weise, jedoch nur wenn sie auf die zeitliche Episode ihrer erstmaligen Teilnahme bezugnahmen. Sobald es in den Gesprächen dann jedoch um die aktuellen Einstellungen zu Lernen in der Institution ASA ging, stellten diese Gesprächspartner:innen eine Änderung ihrer Haltung heraus. Diese Änderung betraf die Rolle der Vorbereitungsseminare, die zunehmend als eigenständige Orte des Lernens beschrieben wurden. ASA-Teilnehmer:innen, die später Tutor:innen wurden, teilten zumeist die Auffassung, dass die Vorbereitungsseminare für sie persönlich die wichtigere Bildungserfahrung im ASA-Programm war, was sie selbst motivierte als Alumni aktiv zu werden. Die folgenden zwei Passagen aus Gesprächen mit zwei Tutor:innen geben diese Einstellung wieder:

B: Und obwohl mir die Freundin, glaube ich, auch so von Inhalten schon viel erzählt hat, war für mich, glaube ich, tatsächlich nachher die tatsächlichen Seminare/ waren für mich voll die Überraschung. Also in meinem Fall in einem absolut krass positiven Sinne so, ne, dass im Nachhinein – so in der Retrospektive – auf jeden Fall auch diese Seminare für mich viel, viel essenzieller waren. Also ist natürlich schwierig, das irgendwie auseinanderzunehmen und zu sagen, die haben mehr mit mir gemacht als das Praktikum. Das ist schwierig, so was zu behaupten, weil man nicht weiß, wie es anders gewesen wäre, ohne das Praktikum, aber ich habe aus den Seminaren einfach so extrem krass viel gewonnen und mitgenommen, dass, ich glaube, genau das mich danach motiviert hat, mich da noch mal zu involvieren und irgendwie als Tutor mich zu bewerben. Weil das für mich ein ganz, ganz krasses auch, ich würde sagen, lebensveränderndes oder in jedem Fall lebensstilveränderndes Element war so, vor allem, ja, die Seminarinhalte. Aber ne, bewusst war mir das überhaupt nicht vorher. [07_Marc_Nar_Int; Position: 17-17]

B: Die Vorbereitungsseminare haben mir in dem Sinne geholfen, einfach halt, um alltägliche Situationen so ein bisschen einordnen zu können, und genau, das so ein bisschen so thematisch benennen zu können. (...) War dann noch mal ein bisschen fester davon überzeugt, okay, diese Vorbereitungsseminare sind super wichtig, aber nicht für das Praktikum, sondern einfach als Lebensinhalt, als Lerninhalt so fürs Leben sind die einfach super wichtig. [03_Ma_Nar_Int; Position: 111-111]

Diese Subjektwirkung von Tutor:innen des ASA-Programms zeichnet sich durch ein Interesse an Lernprozessen aus, die zunehmend abgelöst von der entwicklungspolitischen Praxis und dem Auslandsdienst waren. Die Vorstellungen von Lernen entsprechen damit eher dem Paradigma politischer Bildung mit Bezug zum eigenen lokalen Lebenskontext. Die Aktivierung zur Auseinandersetzung mit intersektionalen, machtkritischen Inhalten war für diese Subjekte positiv besetzt, jedoch insbesondere auch, weil sie mit einer subjektzentrierten Pädagogik verknüpft wurde. Diese gleichzeitige Bezugnahme auf beide vorgestellten Institutionsparadigmen fand sich oft in den Haltungen der Gesprächspartner:innen wieder, die die Vorbereitungsseminare als besonders transformativ erachteten. Ein weiterer Gesprächspartner beschrieb für diese Episode nach der eigenen Teilnahme eine ähnliche aktivierende Erfahrung. Allerdings merkte er an, dass die Praxis der Selbstreflektion und Auseinandersetzung mit Machtstrukturen an dieser Stelle noch nicht viel mit ihm gemacht hätte und er erst der Lernerfahrung als Tutor ein transformatives Moment zuschreibt:

B: Also diese Workshops, die echt noch mal in mir auch die Frage aufgeworfen haben: „Okay, was macht es legitim, solche Praktika machen zu können, wenn es andersrum schwierig ist?“ Also ne, also nicht so das Praktikum an sich, sondern dass es einfach faktisch zum Beispiel schwierig ist für, ja (...), also jetzt mal im Umkehrschluss, sage ich jetzt mal, einen togoischen Studenten, der nach Deutschland kommt und zu Menschenrechtsfragen ein Praktikum macht so, also ne, hier irgendwo in Brandenburg auf dem Dorf so. Also „Hä?“. (lacht) So, und sich das noch mal vor Augen zu führen nach dem Praktikum, das war schon, ja, irgendwie so (...)/ Obwohl ich sagen würde, wenn ich jetzt so da drüber nachdenke, dass es trotzdem immer noch so ein bisschen (...), also klar, mit mir persönlich viel gemacht hat, also die Seminarinhalte, aber gleichzeitig immer noch so ein bisschen (...) ich gar nicht so viel an mir vielleicht gearbeitet habe in dem Moment, also, ich glaube, das vor allem dann im, ja, Lernzyklus II viel mehr der Fall war, sich aktiv

mit sich auseinanderzusetzen, mit dem eigenen Weißsein und so weiter.
[07_Marc_Nar_Int; Position: 57-57]

Aus dieser Einordnung geht hervor, dass der Interviewpartner die Lernprozesse auf der Tutorebene von seiner anfänglichen Aktivierung als Teilnehmender unterscheidet, auch wenn er beide Prozesse mit der Kritik am entwicklungspolitischen Kontext verbindet.

Hinterfragung von ASA als entwicklungspolitischer Institution

Der Einfluss der widersprüchlichen institutionellen Strategien auf Teilnehmende des ASA-Programms war in erster Linie davon gekennzeichnet, dass einige Teilnehmende ihre eigene Teilhabe an entwicklungspolitischen Machtverhältnissen während ihres Projektpraktikums als ethischen Konflikt erlebten. ASA-Teilnehmende die das institutionelle Leitbild von Lernen statt Helfen mit Vorstellungen egalitärer entwicklungspolitischer Praxis verbunden hatten und die Vorbereitungsseminare, einschließlich des dabei vorherrschenden Paradigmas machtkritischer Bildung, zunächst der Institution ASA zuschrieben, beschrieben insbesondere Empfindungen der Täuschung durch die Institution. Die Ambivalenz zwischen den machtkritischen Positionen der Vorbereitungsseminare und der Fortführung der Praxis der Auslandspraktika im Globalen Süden führte dabei nicht nur zu der institutionell beabsichtigten kritischen Reflektion entwicklungspolitischer Machtverhältnisse zwischen Nord- und Süd im Allgemeinen, sondern auch der Infragestellung der institutionellen Praxis des ASA-Programms selbst. Diese Haltung fand sich dabei sowohl bei denjenigen wieder, die selbst nur am Lernzyklus I teilgenommen haben, als auch bei denjenigen, die später Tutor:innen im Programm wurden.

Für die Episode nach ihrer Teilnahme verfolgen dabei diejenigen Subjekte, die sich für ein weiteres Engagement in der Institution entschieden hingehen eine andere Strategie. Diese zeichnete sich oft in dem Versuch aus, die erlebte Ambivalenz durch eine zunehmende Ablehnung des Auslandspraktikums als Bildungspraxis aufzulösen, wie ein Gesprächspartner folgend erklärt:

B: Ich glaube, entwicklungspolitische Bildung, so, wie ich sie verstehe, oder weil ich mich an dem Begriff Entwicklung stoße und das für mich so eine ganze starke Konzentration genau aus diesem Entwicklungszusammenarbeitkontext darstellt, ist genau dieses, was früher so ländliche Entwicklung et cetera pp., alles, was so

einen, ja, für mich stark kolonialen Charakter hat, zu gucken: „Okay, wir müssen Entwicklung fördern, also sei es unsere eigene, sei es in anderen Ländern.“ (...) Und für mich ist das, was ASA da macht, entwicklungspolitische Bildung, im Kontext dieser Südphase vor allem. (...) Ich meine, es gibt natürlich das NordSüd-Programm und so weiter, aber nichtsdestotrotz ist es/ Zum Beispiel sind die Finanzen durch das BMZ gestellt. Das heißt, es gibt immer diese NordSüd-Richtung, also es ist halt irgendwie keine Partnerschaft auf Augenhöhe, es ist initiiert durch eine Organisation im Globalen Norden, es ist halt überhaupt nicht equal so, ne? Und in dem Moment, wo so ein Programm halt Leute/, denen halt eine Lernplattform gibt, sie aber gleichzeitig damit verbindet, ja, auch Kompetenzen für den Arbeitsmarkt zu entwickeln, indem man ins Ausland geht, hat es halt genau diesen/ (...) ausländische Kontexte zu nutzen für sich selbst, im eigenen Interesse, ohne die Möglichkeit aufzumachen, dass es in die andere Richtung genauso funktioniert. Und in dem Moment ist es einfach ein (...), ja, Machtgefüge auszunutzen, was ganz klar die Vorteile dem Globalen Norden zuschiebt, also weiterhin verfestigt so. Das ist es für mich, so. Und der Gesamtblick auf das Programm ist für mich entwicklungspolitische Bildung genau deswegen. Was ich in den Seminaren halt sehe, ist, glaube ich, was anderes. Also wenn man das so ein bisschen von dem Praktikum wegrückt, das, was man Menschen ermöglicht, da zu lernen oder für sich selbst zu entdecken, ist für mich politische Bildungsarbeit. [07_Marc_Nar_Int_Position: 99]

Diese Position war eine verbreitete Einstellung von Subjekten, die als Tutor:innen für ASA tätig wurden. In einer weiteren Passage erklärt derselbe Gesprächspartner, wie er als Tutor angefangen hat, die Bildungspraxis der Institution ASA hinsichtlich ihrer scheinbar kritischen Auseinandersetzung mit der Entwicklungszusammenarbeit zu hinterfragen:

B: Ich glaube (...), es gibt Leute, die gehen ins Ausland, die gehen in den Globalen Süden, die gehen in ihr Praktikum, und wollten vorher Entwicklungszusammenarbeit machen, die wollten für die GIZ arbeiten oder wen auch immer. Und die kommen wieder und sind total desillusioniert, und verstehen dadurch halt auch noch mal, wie globale Machtstrukturen funktionieren, weil sie einfach sehen so, krass, hier werden nationale Interessen durchgesetzt und hier tritt eine Organisation (...) auf eine Art und Weise auf, die total konterkariert, was sie

eigentlich machen will. Und, ich glaube, in so einem Fall, wenn man so was tatsächlich vor Ort sieht, kann so ein Praktikum, oder gerade die Südphase, total (...), ja, aus einem postkolonialen Verständnis total zielführend sein, genau diese Machtstrukturen zu hinterfragen. Gleichzeitig, denke ich, ist das eher so ein Nebeneffekt. Das ist nicht das, was das ASA-Programm will. Das ASA-Programm sagt ja nicht: „Du sollst ins Ausland gehen, um zu sehen, was schief läuft“, sondern ASA würde sagen: „Hey, wir wollen globale Missstände verstehen und vergleichend halt auch gucken: 'Was läuft hier falsch? Was machen andere Gesellschaften anders?'“, et cetera pp. so..“ [07_Marc_Nar_Int; Position: 103-103]

Aus dieser Schilderung geht ein Misstrauen gegenüber der Institution ASA hervor, dass gerade oft von denjenigen Subjekten geteilt wurde, die die Ambivalenzerfahrung als Teilnehmende als besonders transformativ und positiv besetzt erlebt haben. In ihrem Engagement als Tutor:innen verstehen sich diese Subjekte oft nicht als Kollaborateur:innen der Institution ASA, sondern als *intervenierende Akteur:innen gegen die institutionelle Praxis*. Eine andere Gesprächspartnerin, die als Tutorin für ASA tätig wurde, führt diese Subjektwirkung besonders deutlich aus:

B: Also ich bin da sehr kritisch an dieses Teamer/innen rangegangen.[...]. Und genau, hatte schon ganz konkrete Vorstellungen von, okay, das sollen irgendwie so die Themen sein, die ich behandelt haben möchte. Und ASA an sich ist halt auch einfach kritisch zu betrachten, und dieses Bild, was da bei dieser Vorstellung "Das ist ASA" kreiert wird, das ist es halt einfach nicht, also es ist halt ein sehr blumiges Bild, aber nicht das reale. [...] Mein persönlicher Wunsch wäre gewesen, und das habe ich auch immer so kommuniziert, wenn am besten alle Teilnehmenden aus dem Globalen Norden gesagt hätten: „Ne, das machen wir nicht, weil damit unterstützen wir nur weiterhin rassistische Strukturen.“ Das wäre mein Wunsch gewesen, so ne, mein ideeller Wunsch. Es war klar, dass das nicht passieren würde, aber das war quasi so mein Anreiz, da zu teamen, und ASA halt einfach nicht mehr als dieses Magic Wonderland, was dir da widerfährt, klarzumachen. Und gleichzeitig wäre auch noch mein Wunsch gewesen, den ich auch immer wieder an die Teilnehmenden gebracht habe so von wegen: „Setzt euch dafür ein, dass es diese Seminare unabhängig von diesem Projekt gibt“, also von diesem Praktikumsprojekt. Weil das haben halt ganz viele gesagt so von wegen: „Ey, die Seminare sind richtig geil.“ Punkt. (lacht) Also ne, aber dass es halt so eine

Bedingung ist, also es braucht halt erst dieses Projekt, damit man halt in quasi Anführungszeichen in den Genuss kommt, diese Seminare zu machen. [...] Ja, für den Kampf war es mir quasi einfach nicht wert, mich da so für aufzuopfern.

I: Aber könnte ASA denn ohne das Auslandspraktikum funktionieren deines Erachtens?

B: Ja. Meiner Meinung nach dürfte ASA nur so weiterbestehen, dass es nur SüdNord-Programme gibt, und dass es zusätzlich noch eine Struktur gibt, wo es quasi nur dieses außerschulische Bildungsprogramm gibt. [03_Ma_Nar_Int; Position: 264-269]

Diese Beschreibung der Motive für ein Engagement im ASA-Programm zeichnet sich sowohl durch eine oppositionelle Haltung gegenüber der Institution aus, als auch in dem Bestreben die institutionelle Praxis zu verändern.

Als Subjektwirkung zeigte sich hier oft ein Versuch der Auflösung der zunächst erlebten Ambivalenz durch eine zunehmende Ablehnung des Auslandspraktikums als Bildungspraxis. In der Einordnung der eigenen Bildungserfahrung im Programm erfolgt eine Abspaltung zwischen dem Auslandspraktikum, das als institutionelle Struktur der deutschen Entwicklungszusammenarbeit kritisiert wurde und den Vorbereitungsseminaren, die als oppositionelle Räume mit dem Potenzial einer Transformation dieser Strukturen beschrieben wurden. Diese Subjektpositionierung gingen zudem oft mit einer kritischen Haltung gegenüber der Institution ASA einher. Die Aktivierung zur Auseinandersetzung mit intersektionalen, machtkritischen Inhalten war für diese Subjekte positiv besetzt, jedoch insbesondere auch, weil sie mit einer subjektzentrierten Pädagogik verknüpft wurde. Diese gleichzeitige Bezugnahme auf beide vorgestellten Institutionsparadigmen fand sich oft in den Haltungen der Gesprächspartner:innen wieder, die die Vorbereitungsseminare als besonders transformativ erachteten.

Lernen Weiß zu sein – Aneignungen, Widerstände und die Critical Whiteness Bubble

Aus der vorangegangenen Analyse der Verschiebung von entwicklungspolitischer Bildung zu Globalem Lernen ging bereits hervor, dass das Konzept Globalen Lernens das Erleben des Subjekts in den Vordergrund stellte. Spezifische institutionelle Strategien im ASA-Programm verfolgten zudem einen Fokus auf kritische Perspektiven und

Machtbeziehungen. Die über diese Prozesse forcierte Selbstreflektion der zumeist weißen, deutschen Lernenden bezog gewissermaßen zwangsläufig das Weißsein als ein Thema der Selbstreflektion ein. Auf der Subjektebene kam es dabei zu Wirkungen eines ambivalenten Erlebens des eigenen Projektpraktikums im Süden und einem verstärkten Interesse an den rassismuskritischen Lernprozessen der Vorbereitungsseminare, die einige Alumni des Programms dann dazu motivierte sich ehrenamtlich im Programm zu engagieren.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein und damit verbundenen Privilegien wurde von vielen Teilnehmer:innen des Programms als besonders transformativ erlebt. Diese Erfahrung wurde dabei oft den Vorbereitungsseminaren zugeschrieben und nicht den Erlebnissen im Auslandspraktikum. Gerade Teilnehmer:innen, die diese Einstellung entwickelten, zeigten anschließend Interesse im Programm ehrenamtlich tätig zu werden.

Da die institutionelle Leitung sich an den Interessen ihrer Subjekte orientierte, wurden als Folge institutionelle Strategien der Diversifizierung des Programms eingeführt. Im folgenden Abschnitt der Analyse geht es um eine genauere Ausleuchtung der pädagogischen Praxis der Rassismus- und Privilegienkritik in ihren Wirkungen auf Teilnehmer:innen des Programms, die nun auch – als Folge der beschriebenen Strategien institutionellen Diversitätsmanagements – zunehmend Teilnehmer:innen aus dem Süden umfasste sowie Nord-Teilnehmer:innen mit migrantischem Hintergrund oder Positionierung als Person of Color.

Die meisten Gesprächspartner:innen dieser Studie haben Anfang bis Mitte der 2010er Jahre am Programm teilgenommen und einige engagierten sich anschließend ehrenamtlich. Seminareinheiten zu Critical Whiteness für weiße Teilnehmer:innen und Empowerment-Seminare für nicht-weiße Teilnehmende wurden in diesem Zeitraum zu einem festen Bestandteil der ASA-Pädagogik. Auch wurde der Auseinandersetzung mit anderen Privilegien auf den Vorbereitungsseminaren mehr und mehr Raum eingeräumt.

Für einen Gesprächspartner, der früher als die meisten anderen Interviewten im Jahr 2010 am Programm teilnahm und sich später als Tutor engagierte, markierte dieses Jahr eine Trendwende im Programm:

B: Als ich 2010 Teilnehmer war gab es schon eine Critical Whiteness-Einheit, das war ein halber Tag und an den anderen Tagen fanden andere Themen statt. Und als ich 2012 Tutor war, gab es einen Critical Whiteness-Tag und einen weiteren Tag, wo es um Privilegien ging. Also du musstest dich nicht nur schlecht fühlen, weil du

weiß bist, sondern auch weil du ein Mann bist oder aus einer Akademikerfamilie kommst usw. Dieses Privilegien-Ding ist also immer weiter gewuchert und ließ sich in gewisser Weise auch nicht mehr in die Flasche reinstopfen, dieser Geist. Weil es ist halt sehr schwer dagegen zu argumentieren. Wenn jemand sagt ‚Wir sollten fünf Tage zu Privilegien machen‘ und du sagst ‚Nein, wir sollten weniger machen‘, dann naja, bist du halt ein Sexist, Ableist.. . [Exp_Thapa_Position:82]

Die kritische Positionierung dieses Gesprächspartners gegenüber dem Wandel der Themenschwerpunkte im ASA-Programm wird im ersten Abschnitt des Kapitels 4.4.6 genauer beleuchtet. An dieser Stelle ist die Anmerkung wichtig, dass es in der Tat zu einer Veränderung in der pädagogischen Praxis kam, die dieser Gesprächspartner im Zeitraum ihres Übergangs zwischen dem Ende der 2000er und zu Beginn der 2010 Jahre erlebte.

Gesprächspartner:innen die hingegen in den Folgejahren am Programm teilnahmen, erlebten bereits eine neue Art von ASA-Seminaren, bei denen Rassismus- und Privilegienkritik nicht mehr nur ein Thema zwischen anderen entwicklungspolitischen Themenfeldern darstellte, sondern zunehmend der Fokus wurde.

Dieser Fokus auf machtkritische Perspektiven und Selbstreflektion sowie das Interesse der Teilnehmer:innen an diesen Themen war dabei kein neues Phänomen und bereits deutlich im institutionellen Diskurs um *Lernen statt Helfen* angelegt. Dass die Reflektion des eigenen Weißseins und anderer, oder damit verbundener, Privilegien scheinbar zunehmend zentrale Themenschwerpunkte wie z.B. Umweltbewusstsein aus der ASA-Pädagogik verdrängte, beschrieben viele dieser Gesprächspartner:innen dabei nicht als Problem, sondern als eine logische Konsequenz des entwicklungspolitischen Kontextes, in dem sich diese Subjekte selbst verorteten. In folgendem Abschnitt erklärt eine Gesprächspartnerin, die im Jahr 2013 am Programm teilnahm, warum ihr die Themen Rassismus- und Privilegienkritik im Kontext ihres Auslandspraktikums wichtiger erschienen, als zum Beispiel Themen nachhaltigen Wirtschaftens:

B: Ja, genau, also warum dann irgendwie Umweltverschmutzung völlig, also jetzt nicht offensichtlich verbunden mit meinem Weg zum Seminar, nach Hause, meine Lebensrealität und mein zukünftiger Weg quasi da und dahin, warum ich dann über Müll und Recycling auf einem Seminar rede zum Beispiel, ne? Also das war mir irgendwie teilweise nicht so eingängig. Also zu diesem Thema Rassismus hatte ich da irgendwie einen sehr viel konkreten Bezug so, wo ich dachte: „Ja, natürlich transportierst du irgendwie mit deiner Hautfarbe, mit deinen Privilegien und so

weiter diese ganze Kolonialgeschichte, das ganze Machtverhältnis irgendwie, ne?“
[01_An_Int_Nar_Position: 72-73]

Die mehrheitlich weißen Teilnehmer:innen des ASA-Programms zeigten also selbst ein verstärktes Interesse und Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen ihrem Auslandsaufenthalt im Globalen Süden und dem Thema Rassismus- und Weißsein. Im Abschnitt spricht die Gesprächspartnerin von einem „konkreten Bezug“ den sie gegenüber diesem Thema im Zusammenhang mit ihrem Auslandsaufenthalt verspürte und der für sie bei Themen wie Umweltverschmutzung zu fehlen schien. Die Einstellung, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein wichtiger war als andere Themen im Kontext der ASA-Vorbereitungsseminare teilten die meisten Gesprächspartner:innen, die in den 2010er Jahren am Programm teilnahmen. Mich interessierte dabei wie es zu dieser Wirkung auf Subjektebene kam.

Aus der Analyse der Phänomene Lernen statt Helfen ging hervor, dass die institutionelle Integration von Lerneinheiten zu Critical Whiteness eine bewusste institutionelle Strategie war. Die Einbindung zielte darauf ab, bei der Zielgruppe eine subjektzentrierte Lernerfahrung zu erzeugen, die die Reflektion der eigenen Privilegien in ihrem Auslandspraktikum ermöglichen sollte. Aus den Beschreibungen der Workshops zu Critical Whiteness durch die Gesprächspartner:innen ging jedoch ein anderer Schwerpunkt hervor, der in diesen Seminaren gesetzt wurde. Die externen Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit, die für die Umsetzung dieser Seminare eingeladen wurden, verfolgten eine Form des Erfahrungslernens, welches die unmittelbare Lebenswelt der weißen Teilnehmer:innen im Fokus hatte. Wie aus den Gesprächen deutlich wurde ging es darum, was Weißsein in der deutschen Sozialisation der Teilnehmer:innen bedeutet und wie diese Form der Privilegierung sie möglicherweise erst dazu motivierte an einem entwicklungspolitischen Programm wie ASA teilzunehmen. Dass es nicht um ihre Rolle im Süden ging, sondern um ihre Rolle im Norden und im ASA-Programm selbst, beschrieben viele Gesprächspartner:innen als überraschende oder aufrüttelnde Erfahrung.

Die Thematisierung des Weißseins der eigenen Person und die konfrontative Lernform wurde von vielen weißen Gesprächspartner:innen als besonders intensive Erfahrung beschrieben:

B: Also ich meine, für mich war halt nur jetzt, also was heißt nur, aber am meisten halt auf jeden Fall das erste Antira-Seminar, das erste Critical-Whiteness-Seminar. Weil ich da reingegangen bin und schon dachte: „Na gut, irgendwie weiß ich schon,

dass ich weiß bin und dass ich Privilegien habe, und dass es kacke ist, was wir hier machen.“ Weil ich hatte noch nie so ein Seminar besucht, und bin dann da rein und habe noch so zu meiner Sitznachbarin gesagt: „Boah, ich weiß jetzt nicht irgendwie, ob mich das so vom Hocker reißt.“ (...) Tzegha Kibrom hieß sie, glaube ich. Ich habe da, glaube ich, die ganze Zeit schweigend dringesessen und war so: „Boah. Bitte sprich mich nicht an.“ Also ich war richtig mitgenommen davon und hatte wirklich so das Gefühl, dass das das erste Mal so emotional angekommen ist, also, dass mich das so richtig getroffen hat. So Dinge, die ich eigentlich so theoretisch und so was auf eine Art und Weise wusste, aber ja, irgendwie war es noch nicht so emotional angekommen (...) so, wie krass gewaltvoll das eigentlich ist, was ich tue, und was ich einfach so lala nebenbei mache sozusagen. [01_An_Int_Nar_Position: 61-63]

Aus diesem Abschnitt geht hervor, dass die Gesprächspartner:in durchaus die Erwartung hatte, dass es in dem Critical Whiteness-Seminar um Kolonialismus und Rassismus mit Bezug auf die entwicklungspolitischen Auslandspraktika der ASA-Programms gehen würde. Sie schrieb eine abgeklärte Haltung, die sie innehatte bevor sie an diesem Workshop im Rahmen der ASA-Vorbereitungsseminare teilgenommen hatte („irgendwie weiß ich schon, dass ich weiß bin und dass ich Privilegien habe, und dass es kacke ist, was wir hier machen“).

Diese Einstellung entsprach der typischen Subjektivierung im *Lernen statt Helfen* Paradigma: Die Subjekte positionierten sich kritisch zum Kontext der Entwicklungshilfe und erkannten an, dass ihre eigene Teilhabe am Entwicklungsprojekt vorrangig ihren eigenen Interessen und ihrer persönlichen Entwicklung diene. Diese produktive Ambivalenz, ermöglichte es Subjekten sich trotz kritischer Haltung am entwicklungspolitischen Kontext zu beteiligten. Im Folgenden beschrieb die Gesprächspartnerin, wie diese Positionierung im Critical Whiteness Seminar eine gewisse Erschütterung erfuhr:

B: Ich erinnere mich an so ihre Art und Weise und so (...) das Gefühl bekommen, halt so von oben herab behandelt zu werden. (...) Also okay, ne, das kann ich dir natürlich jetzt nicht hundertprozentig belegen, dass es genau das Gefühl war so, das ist jetzt vielleicht irgendwie im Nachhinein so das, was ich da drüberstreiche. Aber so sich einfach weiß fühlen so. Und da kommst du in dem Moment nicht raus, da kannst du nett sein, da kannst du klein sein, da kannst du irgendwie die Süße sein.

In dem Moment dann sitzt du da und dann bist du halt einfach weiß so, da hast du dann halt Pech gehabt. Also ich glaube, es war so ein bisschen dieses: „Oh Gott, ich? Oh nein, bitte nicht.“ Und ja, das war dann natürlich erst mal scheiße irgendwie. Und dann halt eben, ne: „Okay, was bedeutet das? Kacke, okay, dann muss ich mich ja dann doch irgendwie damit identifizieren und diese ganze Verantwortung mit übernehmen, die da so passiert ist und diese ganze Tradition, in der ich dann quasi auf den afrikanischen Kontinent reise, sozusagen mitnehmen“, ja. Also ich habe mich, glaube ich, einfach irgendwie so ein bisschen neu verortet sozusagen, ein bisschen mehr Verantwortung bei mir gesehen persönlich, ja.
[An_Int_Nar_Position: 69]

Die Gesprächspartnerin beschreibt hier eine Erfahrung des Sichtbarwerdens ihrer eigenen Rolle, die durch die konfrontative didaktische Methode ausgelöst wurde. Insbesondere waren es dabei negative Empfindungen, die mit dem Effekt verbunden wurden. Sie beschrieb Gefühle der Scham und der Angst von der Referentin herausgepickt zu werden („Bitte sprich mich nicht an“) und Gefühle der Konfrontation und des Zwangs das eigene Weißsein anzuerkennen („da kommst du in dem Moment nicht raus, da kannst du nett sein, da kannst du klein sein, da kannst du irgendwie die Süße sein“).

Die Blasiertheit, die die Gesprächspartnerin zuvor für sich reklamierte, wurde dabei von Gefühlen der Betretenheit und Selbstreflektion abgelöst („wie krass gewaltvoll das eigentlich ist, was ich tue, und was ich einfach so lala nebenbei mache“ // „ich habe mich, glaube ich, einfach irgendwie so ein bisschen neu verortet sozusagen, ein bisschen mehr Verantwortung bei mir gesehen persönlich“). Zwar wurden negative Emotionen von der Gesprächspartnerin benannt, doch die Wirkung, die diese bei ihr auslösten schien die positive Konnotation eines inneren Wandels zu haben.

Andere Gesprächspartner:innen beschrieben ähnliche Empfindungen als Folge ihrer Teilnahme in den Critical Whiteness-Seminaren bei ASA:

B: (...) Ich denke, schon alleine sehr prägend waren die ersten beiden Tage. Da waren jeweils externe Referentinnen da, und es ging um Rassismus und Privilegien. Und die Quintessenz der beiden/ Es gab sozusagen zwei Hauptvorträge oder -blöcke, die gingen auch jeweils drei Stunden. Einer war rein frontal, der andere war so ein Mix aus Input und gewisser Art von Partizipation. Ja, und da war einfach die Message erstens (...): „Deutschland rassistische Gesellschaft, ihr rassistisch erzogen, ergo ihr rassistisch“, also ich. (...) „Wenn ihr das anerkennt, müsst ihr

überlegen, was macht ihr damit. Wenn ihr jetzt ins Ausland geht, nutzt ihr die rassistischen, oder vor allem kolonialistisch, imperialistisch geprägten Machtbeziehungen und reproduziert Rassismus.“ Ja, und das war irgendwie so die Quintessenz der ersten zwei Tage. Und da hatte ich nicht mit gerechnet, ich habe mich nie groß mit in dieser Form von Fragen von Macht beschäftigt, sozial konstruierten Machtsystemen. Rassismus war immer das, was die Nazis sind. Also für mich war das irgendwie alles sehr neu. (...) Gleichzeitig fiel es mir relativ leicht, das irgendwie erst mal anzunehmen. Also während einige in eine totale Blockadehaltung gegangen sind, war es bei mir nicht so (...) [Fr_Nar_Int_Position_49]

Dieser Gesprächspartner stellte heraus, dass in den Critical Whiteness-Einheiten gleich zu Beginn eine Verbindung zwischen rassistischen Strukturen in Deutschland und dem ASA-Auslandspraktikums der Teilnehmer:innen im Fokus stand. Das Auslandspraktikum im Globalen Süden, was das zentrale Interesse der meisten Teilnehmer:innen war, wurde in den Seminaren als eine rassistische Praxis verurteilt. Der Gesprächspartner erklärte, dass er diese Kritik annehmen konnte und es als persönliche Erkenntnis wahrnahm, Rassismus selbstbezogen zu erleben und nicht als etwas Negatives, dass nur andere betrifft („Rassismus war immer das, was die Nazis sind“). Er deutete allerdings auch an, dass nicht alle Teilnehmer:innen seine Haltung teilten. Eine weitere Gesprächspartnerin beschrieb die angespannte Stimmung in den Critical Whiteness-Seminaren genauer:

B: Ja, das hat viele Leute provoziert, ich selbst, ich fand es einleuchtend, die Art, wie er das macht. Also er hat uns wirklich sehr so vor den Kopf gestoßen, er hat uns quasi mit rassistischen Machtstrukturen, die für uns in einer Gesellschaft ganz normal sind und die wir selbst auch reproduzieren, eben konfrontiert. Und das hat viele Leute eben vor den Kopf gestoßen.

I: Kannst du dich noch erinnern an ein Beispiel?

B: Er hat uns gefragt, ob wir Micky Maus mögen, oder wer gerne lustige Taschenbücher liest. Und da haben sich irgendwie neunzig Prozent der Leute gemeldet und gesagt: „Ja, das ist ein Teil meiner Kindheit“ und „Ich mag das.“ Und dann hat er eben, was eigentlich wirklich total offensichtlich ist, dass es in diesen Geschichten der lustigen Taschenbücher einfach sehr oft/ dass sie sehr rassistisch

sind. Also es geht dann darum, dass Micky Maus irgendwie oder Donald Duck oder Dagobert Duck oder so in andere Länder reist, irgendwie einfach, weiß nicht, irgendwelche Schätze irgendwo findet und sucht und mitnimmt, und die Leute in den anderen Ländern meistens sehr stereotyp und, ja, rassistisch dargestellt werden (...), genau. Und das ist wirklich total einleuchtend. Das ist genauso wie bei Tim und Struppi, oder sicher in anderen Comics auch. Und von mir wurde das dann nicht so gesehen, also mir fällt das dann eigentlich nicht so auf als Leserin.

I: Das heißt, für dich persönlich war das aber nicht negativ? Weil du meinst, andere hätten das irgendwie unangenehmer empfunden, diesen konfrontativen Ansatz.

B: (...) Also, klar, es war unangenehm, ich fand es auch unangenehm. Es war nicht angenehm, da zu sitzen die zwei Stunden, aber ich habe mich darüber nicht brüskiert oder ich habe mich darüber nicht aufgeregt. Also ein paar andere hatten sich aufgeregt und halt gefragt: „Ja, was war denn das jetzt für ein Workshop? Der hat uns ja gar nichts beigebracht. Der hat uns nur beleidigt“ oder (...), ja. [Sy_Nar_Int_Position: 113-117]

Aus diesem Gesprächsabschnitt gehen partizipative und selbstreflexive Methoden hervor, die zum einen den didaktischen Konzepten Globalen Lernens entsprechen (Subjektbezogenheit, mit „Kopf, Herz und Hand“ lernen) und zum anderen Globales Lernen als Praxis aus rassismuskritischer Perspektive infrage stellen (Analogie zwischen dem Exotismus von Entdeckungsreisen in Comicbüchern, die die Kindheit der weißen Subjekte prägen und ihrem Interesse an Auslandspraktika im Globalen Süden).

Wie auch die vorherigen Interviewpartner:innen, beschrieb diese Teilnehmerin eine positive Wirkung der Erkenntnis aus dieser didaktischen Erfahrung, auch wenn die Teilnahme am Seminar mit unangenehmen Gefühlen verbunden war.

Eine Einsicht aus den Gesprächen war es also, dass es unter weißen Teilnehmer:innen, die an den Critical Whiteness-Seminareinheiten teilgenommen haben eine Gruppe gab, die sowohl die die konfrontative Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein sowie die Kritik am Auslandspraktikum als rassistischer Praxis als eine positive Erfahrung und als persönlichen Erkenntnisgewinn wahrgenommen hat.

Eine weitere Einstellung, die diese Gesprächspartner:innen oft teilten war die Bindung dieser Lernerfahrung an die Institution ASA und die intersubjektiven Beziehungen im Kontext des ASA-Programms. Wie eine Gesprächspartnerin folgend erklärte, verband sie dabei insbesondere die Auseinandersetzung mit Rassismus- und Privilegien mit einem Gemeinschaftsgefühl, welches sie ihrer Auffassung nach nur in der Institution ASA in dieser Form erleben konnte:

B: Also ich hatte so das Gefühl, ich habe nicht so eine Peergroup außerhalb von ASA, wo ich mich so intensiv mit dem Thema auseinandersetzen kann und auch irgendwie so Leute finde, von denen ich einerseits super viel lernen kann, mit denen ich mich total gut auseinandersetzen kann und quasi so eine, ja, so eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema habe.

I: Mit welchem Thema?

B: Also vor allem Thema Rassismus, Machtstrukturen sozusagen. (...) Ja, da hatte ich irgendwie (...) nirgendwo anders das Gefühl, so intuitiv Antworten auf die Fragen, die ich mir stelle, zu finden so. Und in diesen ASA-Kontexten war das für mich auch so was, wo ich das Gefühl hatte/ Also ich war schon im Studium und so was hatte ich so viel/ habe ich eher immer so zugehört und so was, und hatte häufig so oft voll Hemmungen, mich da einzubringen, weil das ja sehr theoretisch für mich war. Und auf diesen ASA-Seminaren war so das Setting auch einfach was, wo ich das Gefühl hatte, es ist einfach irgendwie was, was ich so/ Wie sage ich denn das? Es ist einfach ein informellerer Kontext, wo du dich über genau solche theoretischen Themen, aber auf eine sehr persönliche Art und Weise austauschen kannst, und trotzdem quasi über das Gleiche redest. [An_Int_Nar_Position: 139-141]

Für diese Teilnehmer:innen des Programms wurde ASA ein Raum, der nicht mehr so sehr als Institution wahrgenommen wurde, die junge Deutsche auf Auslandspraktika im Globalen Süden vorbereitet, sondern als ein Raum in dem Machtstrukturen so radikal hinterfragt werden, wie an keinem anderen Ort. Die Anerkennung der Kategorie Weißsein hatte dabei eine besonders starke Wirkungskraft auf diese Subjekte, die mit dem Gefühl verbunden wurde, vor der ASA-Teilnahme in einer Blase des Unwissens gelebt zu haben. Ein Gesprächspartner beschreibt dieses Erlebnis als Offenbarung, die für ihn an das Critical Whiteness-Seminar im Rahmen seiner ASA-Teilnahme gebunden war:

B: (...) Ja, ich glaube, das absolut Krasseste, das absolut einschneidendste Erlebnis war so mein allererster Critical Whiteness-Workshop. Und das war auf dem ersten Seminar, wo ich zum ersten Mal, ja, so verstanden habe, krass, es gibt eine Dimension oder eine Realität, die ich über zwanzig Jahre meines Lebens überhaupt nicht beachten musste, weil sie einfach als total normal und gegeben für mich erschien und nie infrage gestellt wurde, und ich weder aus einem besonders politisierten Haushalt komme – also ich bin auch auf dem Land aufgewachsen –, nicht in irgendwelchen politischen Gruppen vorher war. Es hätte mir halt auch in meinem Studium eigentlich begegnen können, tat es aber nicht. Also wo zum ersten Mal in diesem Kontext halt diese Kategorie Weißsein auf einmal auftauchte, und die dann weitergetragen halt, ne, als eine von vielen Differenzkategorien, wo ich so natürlich darauf aufbauend dann gucken kann: „Ja, wie ist es eigentlich, ich als Mann, ich als Weißer, ich als Mittelschichtskind?“ und so weiter. Aber genau, der eigentliche Flash war dieses, krass, ja, ey, ich bin weiß, und ich habe mich da noch nie mit auseinandergesetzt, und ich habe mich auch noch nie gefragt oder fragen müssen oder wurde darauf hingewiesen, mal zu gucken, hey, es gibt Menschen, die sind halt nicht weiß, und in einer Gesellschaft wie der deutschen, die als mehrheitlich weiß sich auch, ja, versteht, was das mit den Menschen macht so, ne, oder wie die wahrgenommen werden, und wie die Leute, die sich als weiß verstehen halt, sich diese Frage nie stellen müssen so, ne? [Marc_Nar_Int_Position_77]

Der Gesprächspartner betont hier eindringlich, dass das Critical Whiteness-Seminar bei ASA einen erschütternden Effekt auf seine Identität hatte und ihm das Gefühl gab, dass er etwas erkannt hatte, für das er zuvor blind gewesen sei.

Weißsein wurde auf Subjektebene also als ein *transformatives Konzept* erlebt, eine Offenbarung in die Funktionsweise von Machtverhältnissen und eigenen Privilegien. Für die Eingeweihten war diese Erkenntnis mit Gefühlen der Transformation und einer gewissen Überlegenheit verbunden, die sich aus der Einsicht in Strukturen erschloss, für die andere in der eigenen Lebenswelt blind zu sein schienen. Dabei wurde der institutionelle Kontext des ASA-Programms der „Blase“ der eigenen Lebensnormalität, in der Kategorien wie Weißsein nicht bekannt waren, als ein kritischer Lernort gegenübergestellt.

Nicht zuletzt war es diese Begeisterung Teil eines exklusiven Projektes kritischer Bildung zu werden, was für einige Subjekte, wie z.B. den zuvor zitierten Gesprächspartner, die zentrale Motivation darstellte sich weiterhin im Programm zu engagieren:

B: Und, ja, ich glaube, das war eigentlich so der krasseste Flash, der sich dann halt durch das zweite Seminar weiter durchgezogen hat, und dann bis zum RENew, bis ins Tutor/innendasein und so eigentlich so der große motivationale Faktor bei mir gewesen ist, zu sehen so, krass, hier gibt es einen Lernort, der mir zum ersten Mal was zeigt, was sich über zwanzig Jahre in meinem Leben nicht gezeigt hat so. Und wo sich dann natürlich auch die Frage für mich gestellt hat, „Wie kommt es, dass eine Schulinstitution, eine akademische Institution wie die Universität, oder meine Familie und der ganze gesellschaftliche Kontext um mich rum, der extrem weiß geprägt oder ausschließlich weiß geprägt ist oder war zu dem Zeitpunkt, dass der mir erlaubt, in dieser Blase zu leben?“ so. Und da, glaube ich, hat sich für mich auch so, ne, ASA ist, glaube ich, würde ich sagen, so eine Hassliebe bei mir (lacht), aber diese Liebe aufgetan und ein großer Respekt davor, dass es halt wirklich diese Plattform für mich geworden ist, solche Dimensionen überhaupt zu verstehen so oder anfangen zu verstehen. [Marc_Nar_Int_Position_78]

Umgekehrt wurde von dieser Gruppe der Gesprächspartner:innen ASA selbst als eine Blase, als eine alternative Realität beschrieben, in der sich Subjekte wiederfinden, die etwas Besonderes teilen:

B: Ich war, glaube, einfach voll so in dieser Seminarbubble drinnen. Ich weiß auch noch, wie ich zurückgefahren bin, und richtig schlechte Laune hatte, wieder zurückzufahren, weil ich es einfach so schön fand. (...) Und ich glaube, durch diese Seminare habe ich dann halt auch angefangen, ASA als Programm zu idealisieren, und habe mir deswegen da nicht weiter irgendwie kritische Gedanken dazu gemacht. Es hat sich gut angefühlt, und demnach habe ich auch dem ASA-Programm so ein Gütesiegel quasi – Prädikat gut – ausgestellt. (lacht)
[Ma_Nar_Int_Position_49]

Dieser kurze Auszug steht dabei für wiederkehrende Beschreibungen eines positiven Erlebens der ASA-Vorbereitungsseminare in denen vage blieb, weshalb dieser Raum als so positiv empfunden wurde und gleichzeitig klargemacht wurde, dass die „ASA-Bubble“ einen besonderen Ort für die Subjekte darstellte.

Teilnehmer:innen, die die Vorbereitungsseminare und insbesondere die Einheiten zu Critical Whiteness als transformativ erlebten, bildeten also eine Subjektgruppe, die sich den institutionellen Raum auf diese Weise aneignete. Diese Subjekte verband eine positive Konnotation der kritischen Reflektion eigener Privilegien und die Motivation die Räume für diese Auseinandersetzung zu erhalten und auszuweiten.

Dass die Einheiten zu Critical Whiteness durch externe Bildungsreferent:innen in die Institution hineingetragen und nicht durch die hauptamtliche Mitglieder der Institution selbst umgesetzt wurde, störte die subjektiven Prozesse der Identifikation dieser Lerneinheiten mit ASA dabei zunächst nicht. Ein Grund dafür war die institutionelle Strategie partizipativer Führung, die in Kapitel 4.3.3 genauer vorgestellt wurde.

Über die Peer-to-Peer-Strukturen wurden die Subjekte der Zielgruppe selbst in die Verantwortung für inhaltliche Setzungen genommen, sie konnten selbst externe Referent:innen für Inputs einladen und damit den pädagogischen Raum mitgestalten. Die hauptamtlichen Mitarbeiter:innen hatten die Rolle der Steuerung und Geschäftsführung inne, deren genaue Ausrichtung und Struktur zunächst uneindeutig blieb, da sich die *lernende Organisation* offiziell stets an den Wünschen ihrer Subjekte orientieren wollte.

Im zuvor zitierten Essay beschrieb die Bildungsreferentin Beate Flechter die machtvollen Elemente dieser Form institutioneller Führung in Institutionen entwicklungspolitischer Bildung:

„Solange Harmonie herrscht, kann eine solche intransparente Personalführung mit scheinbar uneindeutigen Hierarchien funktionieren, kann sich jede_r irgendwie damit arrangieren und sogar das Gefühl von Gestaltungsfreiheit haben. Im Konfliktfall jedoch wirkt die Intransparenz machtvoll gegen die weniger mächtige Position. Sie kann sich auf niemanden und nichts wirklich berufen. Sie ist der Definitionsmacht der Institution ausgeliefert. (...) Zur Bildung von Corporate Identity und zum Ausnutzen von Ressourcen wird das Gefühl geschaffen, dass alle Mitarbeitenden (haupt-, neben-, honorar- und ehrenamtlich) in einem Boot sitzen. Niemand meldet sich als Kapitänin oder erster Offizier, im So-tun-als-ob-alle-gleich-sind schrubben alle das Deck, kochen in der Kombüse, kümmern sich um alles – nur nicht um die Navigation, also die Führung. Im Falle von Rassismuskritik werden die Hierarchien dann betont und ausgenutzt, wenn die kritische Perspektive gefährlich für das Selbstverständnis der Institution und deren Mitarbeitende wird und sie deshalb Grenzen der Kritik bestimmen will.“ (Flechter 2013: 70).

Flechter deutet hier den Konflikt zwischen externen Referent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit an, der im Kapitel 4.2.4 vorgestellt wurde und im Laufe der 2010er Jahre zunehmend an Bedeutung gewinnen sollte. Auf Subjektebene war diese Spannung zunächst nicht sichtbar und das eigene Erleben bildete das, womit die Institution

assoziiert wurde: eine Gemeinschaft kritisch denkender Menschen, die selbstbestimmt Lernräume schaffen.

Bezogen auf die institutionelle Strategie des Einbezugs externer Bildungsreferent:innen für Themen rassismuskritischer Bildung beschrieb ein Gesprächspartner, warum gerade das für ihn zu einem positiven Erleben des ASA-Raumes beitrug:

B: Was mich verwundert hat, das habe ich eben schon kurz angeführt, ja, welche Positionen uns nahegelegt werden. Fand allerdings gut, dass das meistens Personen waren, die sozusagen diesen Ball ins Rollen gebracht haben, die von außerhalb kamen. Die also morgens angereist sind, haben die drei Stunden mit uns gemacht, waren dann noch zum Mittagessen da, und dann waren die auch wieder weg. (...)

I: Also den Privilegien- und Rassismus-Workshop meinst du jetzt?

B: Zum Beispiel. Weil dadurch einfach das Thema bleiben konnte, ohne dass ich das mit einer bestimmten Person in dem Sinne verknüpfe. Unabhängig, ob ich die Person jetzt irgendwie nett oder doof finde oder sie sieht toll aus oder sieht nicht toll aus, was auch immer, war es für mich leichter sozusagen, mich einfach der Thematik anzunehmen und zu widmen, ohne dass diese Person auch irgendeine Rolle gespielt hat. Eher wie so ein, ja, vielleicht ein Postbote oder so, der erst mal irgendwie anonym ist, und da ist es gar nicht so wichtig, wer das jetzt ist, Hauptsache, der Brief ist da so nach dem Motto. Genau, und dann halt dieses Setting des für mich eben sehr gelungenen Tutoriums, wo dann Dinge wieder aufgegriffen wurden und besprochen wurden. Allgemein glaube ich, war die Idee von unseren Seminarleitern, dass sie schon sehr darauf bedacht waren, dass es Harmonie gibt, dass es Gemeinschaft gibt, auch in der Großgruppe von diesen fast hundert Leuten. Genau, also Energizer und so was, das waren meistens solche, die man halt irgendwie als Gruppe gemacht hat und wo man da sich dann irgendwie berührt und so, und ja. [Fr_Nar_Int; Position: 89-91]

In diesem Abschnitt deutet der Gesprächspartner auf einen zentralen Aspekt hin, der im Weiteren der Dreh- und Angelpunkt des Phänomens *Rassismus- und Privilegienkritik* bei ASA werden sollte: die Teilhabe an den Lernpraxen von ASA von Subjekten, die selbst Rassismus- und Diskriminierung erleben.

Im Auszug vergleicht er die Referent:innen für die Critical Whiteness-Einheit mit Postboten, einer anonymen Subjektposition, die bestenfalls keine persönliche Ebene im Raum des lernenden weißen Subjektes umfassen sollte. Die durchaus emotionale Konfrontation mit den Privilegien des eigenen Weißseins wurde als positiv empfunden, solange eine zeitliche, räumliche und persönliche Begrenzung der Erfahrung gewährleistet war. Der Gesprächspartner erklärt, dass er sich leichter „dem Thema“ (Weißsein) widmen konnte, wenn zur „dieser Person“ (zumeist Schwarze, PoC und Migrant:innen als externe freischaffende Seminarleiter:innen) keine persönliche Beziehung bestand. Auf die genauen Gründe geht der Gesprächspartner an dieser Stelle nicht ein, doch betont er das Tutorium als einen gelungenen Raum der Interaktion über das Thema Weißsein, sowie den Fokus auf die Harmonie durch die Seminarleitung, den er als positiv empfand. Dieser Hinweis deutet auf das subjektive Bedürfnis nach einem sicheren, harmonischen Raum hin, der einer konfrontativen Erfahrung folgen sollte.

Auch Gesprächspartner:innen, die diese Seminareinheiten als ehrenamtliche Tutor:innen und Seminarleiter:innen organisierten, teilten oft die Ansicht, dass die Themen Weißsein und Rassismus von externen Referent:innen bearbeitet werden sollten. Eine Gesprächspartnerin führte die Gründe an, die für Tutor:innen dabei im Vordergrund standen:

B: Bei Sexismus hätten wir auch zwei aus unserem Team, zwei Mädels gehabt, die sich halt zugetraut hätten, zu dem Thema auch Workshops zu geben, aber bei Rassismus hätte es sich halt niemand zugetraut – und ich auch nicht –. Und gerade auch, weil das so polarisierend ist, haben wir uns da auch entschieden einfach, externe Referenten einzuladen. Weil es ist hier halt auch so ein bisschen, wenn du so den Vortragsstil kennst, also viele sind dann ja auch emotional betroffen und mitgenommen. Und wir dachten dann halt, wenn es jetzt einer von uns Teamern macht, dann sind wir quasi als Ansprechpersonen für die Teilnehmer in unserem Tut halt gar nicht mehr verfügbar, weil dann halt solche Spannungen oder so Provokationen einfach schon die Atmosphäre halt auch verändern. Und dann ist es halt schon so, dass wir eher dieses Thema halt lieber dann von externen Referenten machen lassen, die dann halt quasi kommen und dann auch wieder abreisen, und wir können das dann halt in der Gruppe, sage ich mal, sozusagen nachbearbeiten, ohne dass sich die Teilnehmer jetzt irgendwie/ Ja, einfach, dass wir eine andere Rolle haben noch mal als die Referenten. Also zumindest habe ich, und, ich glaube,

auch die meisten in unserem Team, das so gesehen, dass wir halt in erster Linie Ansprechpersonen für die Teilnehmenden sind und nicht unbedingt jetzt fachliche Experten, die da was vermitteln sollen. [03_E1_Nar_Int_Teil2; Position: 49-49]

Aus diesem Auszug lässt sich eine ambivalente Haltung ableiten, die insbesondere bei Ehrenamtlichen im Programm vorherrschte. Einerseits traten diese Akteur:innen aktiv für eine konfrontative Auseinandersetzung mit Weißsein und Rassismus im pädagogischen Raum ein. Andererseits sahen sie sich als die Peers der Teilnehmer:innen, als gleichgestellte Ansprechpersonen, die keine Autorität oder Fachwissen bei den Themen Rassismus und Privilegien reklamieren und eine neutrale Position einnehmen wollten. Die ASA-Seminare wurden gerade von denjenigen Subjekten, die die Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien als besonders transformativ empfanden also auch mit dem Rückzug in einen sicheren Raum mit Gleichgesinnten identifiziert.

Allerdings kam es zunehmend auch zu Spannungen, die als Folge dieser Praxis unter weißen Teilnehmer:innen auf den Vorbereitungsseminaren aufkamen. Ein Gesprächspartner beschrieb die unterschiedlichen Herangehensweisen in der Umsetzung der rassismuskritischen Seminare bei ASA und die verschiedenen Reaktionen der weißen Teilnehmer:innen auf diese Inhalte. Seine erste Seminarerfahrung mit der konfrontativen Didaktik in Form eines Vortrages ohne Interaktion beschrieb er dabei als besonders spannungsreich für die Teilnehmer:innen:

B: (...) Also irgendwie ging es zum Beispiel dann um die Errungenschaften von Völkern, Nationen des afrikanischen Kontinents in der Vergangenheit. Und dann ging es eben um das historische Großreich Mali – ich weiß nicht genau, wann das gewesen sein muss –, was, wo ich dann nachher recherchiert habe, auch existierte. Da gab es ein sehr großes Reich. Ja, und dass die damals sozusagen die größte Flotte der Welt hatten, und haben die Weltmeere besegelt und haben die ganze Welt erkundet. Und die waren auch die ersten, die den amerikanischen Kontinent erreicht haben, und ja, haben sozusagen Amerika entdeckt, und viele der Hochkulturen, die in Amerika entstanden sind, haben sozusagen Bezug zu dem Großreich Mali. Ja, das war für mich erst mal total neu, und würde ich heute/ Also jetzt nach meiner aktuellen Recherche ist das mindestens ein Mythos (lacht) oder zumindest in dem Sinne nicht wissenschaftlich bestätigt, ja, diese große Geschichte, die da von dem Großreich Mali erzählt wurde. (...) Ja, genau, und das wurde halt so als der Fakt, den ich in der Schule nie gelernt habe, präsentiert, und wo durch die Art der

Interaktion miteinander auch keine Möglichkeit zur Nachfrage bestand. Also es gab keine Quellen, aber es gab auch keine Debatte, sondern es war eben dieses "Ich erzähle euch jetzt mal die Geschichte des Großreichs Mali. Und dass ihr das nicht wisst, liegt nicht daran, dass es nicht wahr ist, sondern dass ihr es nie gelernt habt". Wo bestimmt viel dran ist, in vielerlei Hinsicht (...), aber es dreht halt Dinge um. Und das, kann ich mir gut vorstellen, dass es sozusagen einfach Didaktik war, um uns sozusagen gleich in der ersten Veranstaltung einen gewissen Schuss vor den Bug zu geben in der Art und Weise, wie dann sozusagen auch eben Geschichte erzählt wird. Wo es eben keinen Raum gibt für Austausch und Diskussionen, sondern es wird sozusagen ein gewisser Wissensbestand vorgesetzt und als Norm etabliert. Genau, also es drehte einfach ganz viel um, was sozusagen in Rassismus (...), ja, da ist, genau. (...) Ja, diese drei Stunden fand ich sehr ermüdend. Also viele waren nachher auch wirklich sauer, sie hätten das so noch nie erlebt, dass ihnen so etwas hier präsentiert worden wäre, auch mit diesem permanenten sozusagen Angriff des (...), ja/

I: Also Angriff der Referentin oder des Referenten?

B: Ja, genau. [04_Fr_Nar_Position: 99-101]

In diesem Auszug beschreibt der Gesprächspartner konflikthafte Empfindungen gegenüber den Inhalten aus dem Vortrag des Referenten rassismuskritischer Bildungsarbeit. Offenbar zielte das pädagogische Konzept auf eine Dissonanzerfahrung bei den Teilnehmer:innen ab. Es wurden Inhalte präsentiert (Eine Geschichte des Großreichs Mali), deren Wahrheitsgehalt ambivalent blieb (keine Quellen, kein Raum für Nachfragen) und vom Referenten nicht aufgelöst wurde. Es blieb also unklar, ob der Referent selbst vom Wahrheitsgehalt überzeugt war oder es nur vorgab, um den Teilnehmer:innen eine Dissonanzerfahrung zu vermitteln. Letztere kann man dabei als eine Methode rassismuskritischen Erfahrungslernens beschreiben: weiße Subjekte, die in eine bestimmte Version eurozentrischer Weltgeschichte sozialisiert sind, erleben die Hinterfragung dieser Weltsicht. Das erfahrungsbezogene Element ist dabei, dass diese Hinterfragung nicht in Form einer abstrakten Diskussion mit dem Referenten erfolgte, sondern in dem *direkten Erleben* einer Überwältigung der eigenen Weltsicht durch eine andere Sichtweise, die mit den eigenen Überzeugungen im Konflikt steht.

Die Teilnehmer:innen wurden dadurch von einer Subjektposition innerhalb eines dominanten Diskurses in eine Subjektposition der Marginalisierung versetzt: das, was sie als wahr und richtig empfinden, spielt keine Rolle und wird ignoriert. Negative Reaktionen und Widerstände seitens der Teilnehmer:innen bilden dabei kein zu vermeidendes Element der pädagogischen Praxis, sondern vielmehr das Ziel. Diesen negativen Gefühlen kann eine Reflexion folgen, wie der zuvor genannte Gesprächspartner folgend für sich einordnete:

B: Also auch diese Art von Schuss vor den Bug am Anfang und die Art und Weise, wie es präsentiert wurde, da konnte ich nachher ganz viel rauslesen. Also, ja, an den Stellen, wo ich mich scheiße gefühlt habe, kann man danach ja immer die Frage stellen „Okay, bin ich es anders gewohnt?“. „Ja.“ „Können alle Menschen sozusagen das so wahrnehmen, oder ist es ein Privileg?“ „Okay, vielleicht ist es ein Privileg, das heißt, es gibt eine andere Seite, die ist an der Stelle diskriminiert. Vielleicht fühlt die sich dann also genauso, wie ich mich in dem Moment gefühlt habe, als ich den Vortrag gehört habe.“ (...) Ich glaube aber nicht, dass das bei allen angekommen ist, also ich glaube nicht, dass das gesamte Plenum – in Anführungsstrichen –/ Wenn du diese Frage zum ersten Input allen stellen würdest, glaube ich nicht, dass sie alle antworten würden wie ich, sondern da wurden, glaube ich, schon erste sehr harte Widerstände wachgerufen und, ja. [04_Fr_Nar_Int; Position: 119-121]

Wie er in diesem Auszug erklärt, blieb die Reflexionsleistung gegenüber dieser Form rassismuskritischen Erfahrungslernens den Subjekten selbst überlassen und es wurde vom Referenten nicht sichergestellt, dass die Dissonanzerfahrung über eine Reflexion aufgelöst werden konnte. Diese Form der Didaktik war also nicht harmonieorientiert und forciert eine Subjektwirkung von Spannung und Konflikt, die sich dabei auch intersubjektiv äußern konnte: die Gruppe der weißen Teilnehmer:innenschaft teilte sich in diejenigen, die dieser Didaktik kein Verständnis gegenüber brachten und diejenigen, die sie annahmen.

Neben diesen Subjektwirkungen von Aneignungen und Widerständen, die die Einführung von Critical Whiteness-Seminaren bei weißen Teilnehmer:innen auslöste, wurde von einer Gesprächspartnerin ein weiteres Konfliktfeld benannt. Dabei beschrieb sie eine Auseinandersetzung mit einer neuen, internen Mitarbeiterin der Geschäftsstelle, die sie im Rahmen ihrer eigenen Vorbereitungsseminare erlebte. Sie beschrieb, dass aus der Kleingruppe ihres Tutoriums von sieben Teilnehmer:innen, drei ihre ASA-Teilnahme noch

vor Antritt des Praktikums abgebrochen hatten. Zwei dieser Teilnehmer:innen brachen das Programm aus ethischen Gründen und als Folge ihrer Erfahrung der rassismuskritischen Seminareinheiten ab. Eine weitere Teilnehmerin begründete ihren Abbruch hingegen mit einem Konflikt mit einer Mitarbeiterin der Geschäftsstelle.

Es handelte sich dabei um eine Mitarbeiterin, die im Jahr 2016 eingestellt wurde, um das ASAGlobal-Format zu betreuen und auszubauen. Als Folge der institutionellen Strategie eines Fokus auf die Einbindung von Süd-Teilnehmer:innen wurde also zusätzliche Expertise für die interne Leitung des Programms herangezogen. Die Gesprächspartner:in beschrieb dabei Konflikte, die sie im Rahmen ihrer Teilnahme zwischen dieser neuen Mitarbeiterin und ASA-Teilnehmer:innen erlebte:

B: Ja, genau. Also das mit Alex³⁶, das war auch irgendwie noch mal so ein anderes Level, weil voll viele Probleme mit ihr hatten, weil, ja, es kamen halt von ihr echt krasse Mails, die ich dann auch bekommen habe, rum. Oder genau, das war auch so ein Konflikt, der fällt mir jetzt gerade ein, dass wir zum Beispiel so gesagt haben, ja, vielleicht die Leute, die in das gleiche Land gehen, können sich vielleicht ja mal an einem Abend treffen, also dass wir an einem Abend so Tische machen. Also ich habe diese Idee befürwortet, aber ich habe das jetzt nicht so verkündet. Aber ich fand es super hilfreich, weil nach Äthiopien ist kaum jemand gegangen, nur meine Tandempartnerin und noch zwei andere, also aus der Seminargruppe, in der ich war. (...) Und ich kannte nur meine Tandempartnerin und noch eine andere, und dachte mir, ja, ich weiß jetzt nichts über die anderen, vielleicht wäre es mal gut, sich irgendwie zusammenschließen wegen Visaangelegenheiten, Vorbereitungen fürs Land, weil ASA macht das ja hier auf den Seminaren anscheinend nicht so, also sollten wir uns vielleicht so ein bisschen darum kümmern, dass wir uns austauschen. Und das wurde dann total stark von Alex kritisiert, wobei gleichzeitig von ASA ja immer gesagt wird: „Ja, schließt euch zusammen, auch mit ASA-Angelegenheiten, dass ihr das Wissen weitergebt, was ihr habt.“ Also ich finde das total widersprüchlich.

I: Warum wurde es kritisiert?

B: Ja, gute Frage, weil es wohl den Anschein erweckt, dass wir uns über das Land stellen vielleicht? Also ich habe das eigentlich auch nicht richtig verstanden. Ich

³⁶ Name anonymisiert

habe jetzt auch nicht mehr genau in Erinnerung, was sie gesagt hat, aber das hätte sie noch nie irgendwo erlebt, dass man Ländertische macht (...) und, ja, ich weiß es nicht mehr genau, aber das wurde voll kritisiert. Und ich dachte mir, ja, ich finde es total logisch, also und es soll auch nichts direkt bedeuten, dass wir uns über das Land stellen, aber wir haben einfach momentan irgendwie die gleichen Themen und müssen uns darauf vorbereiten und können uns super austauschen. Ja, also ich hatte mit Alex nicht viel zu tun, weil ich ASAPreneur gemacht habe, aber viele andere hatten einfach viele Probleme oder wurden echt krass kritisiert, was ich irgendwie nicht richtig fand. Also wo Leute gesagt haben, ja, die gehen jetzt nicht auf das RENew. Also das finde ich einfach unmöglich. Ja, weil so ein Konflikt entstanden ist und die so krass kritisiert wurden und als Rassisten beschimpft wurden, und ja. (...) Ja, also das fand ich schon heftig. (...). [05_Sa_Nar_Int-1; Position: 94-99]

Aus dieser Schilderung geht eine andere Ebene von Konflikterfahrungen für weiße Teilnehmer:innen des Programms hervor, die als eine Subjektwirkung der institutionellen Strategie des Fokus auf Süd-Perspektiven erfasst werden kann. Auch wenn an dieser Stelle die genauen Umstände der Auseinandersetzung nicht diskutiert werden sollen, da dazu auch die Perspektive der besagten Mitarbeiterin notwendig wäre, kann festgehalten werden, dass es zu Rassismuskritik an Teilnehmer:innen durch eine *Vertreterin der Geschäftsstelle* kam. Die Gesprächspartnerin deutete an, dass die Mitarbeiterin das Konzept von Ländertischen als eine koloniale Praxis kritisierte und Teilnehmer:innen direkt konfrontierte. Als Folge brach eine Teilnehmerin das Programm vorzeitig ab und andere erklärten, nach ihrem Praktikum nicht mehr zum Nachbereitungsseminar kommen zu wollen.

Der Unterschied zu den Widerständen, die durch die konfrontative Didaktik der rassismuskritischen Seminare erzeugt wurden war, dass die Konfrontation nicht über externe Referent:innen erfolgte, die anschließend den pädagogischen Raum verließen. Im Vergleich mit der Kritik durch externe Bildungsrefen:tinnen mit einer „Postboten“-Rolle, löste die Konfrontation mit einer Vertreterin der Institution scheinbar eine größere Dissonanz bei den Subjekten aus. Im Auszug beschrieb die Gesprächspartnerin dabei den Widerspruch zwischen der institutionellen Praxis der Auslandspraktika im Globalen Süden und der Positionierung der Mitarbeiterin, die die Institution vertreten sollte.

Der Einzug von Rassismuskritik in die offiziellen institutionellen Strukturen in Form der Positionierung einer Mitarbeiterin, die den institutionellen Raum nicht mehr

verließ, hatte die Wirkung, dass weiße Subjekte keinen Rückzug in einen sicheren Raum hatten und der Kritik, bzw. der empfundenen Widersprüchlichkeit ausgeliefert blieben. Diese Form der Erfahrung von Rassismuskritik führte zu teils deutlichen Widerständen bei den Teilnehmer:innen, wie z.B. des Abbruchs der Teilnahme am Programm.

Für die Mehrheit der Teilnehmenden, die das Programm hingegen nicht abbrachen, folgte im Anschluss auf diese spannungsreichen Erfahrungen während der Vorbereitungsseminare dann das Auslandspraktikum im Globalen Süden. Eine interessante Einsicht aus den Gesprächen war es, dass sich die beschriebenen Spannungen gegenüber Themen von Rassismus und Weißsein für weiße Teilnehmer:innen im Auslandspraktikum abzunehmen schienen. Wie bereits im vorangegangenen Analysekapitel genauer analysiert wurde, kam es zwar für einige Subjekte zu einem konflikthaften Erleben der eigenen Privilegien in der entwicklungspolitischen Machtkonstellation. Es bezog sich jedoch vornehmlich darauf, dass Vorstellungen der eigenen Selbstwirksamkeit in der Realität entwicklungspolitischer Machtkonstellationen enttäuscht wurden und weiße Subjekte sich in einer für sie unangenehmen Helfer:innen-Rolle wiederfanden.

Bezogen auf die Verbindung der Erfahrungen im Ausland mit den Inhalten der Critical Whiteness-Seminare wurde dabei jedoch interessanterweise eher eine Loslösung von inneren Konflikten beschrieben:

B: Ich bin quasi mit diesen ganzen Strukturen im Kopf dahin, und dann bin ich irgendwie in sozialen Beziehungen gewesen, und habe das dann irgendwann teilweise einfach auch vergessen, glaube ich, irgendwie, also in der Begegnung dann quasi. Ich hatte das Gefühl, man kann sich schon auf eine Art und Weise begegnen. Ich glaube, immer wenn ich mich in der großen Stadt bewegt habe oder so was, dann habe ich sehr stark irgendwie wahrgenommen, dass das halt in diesen Strukturen passiert und dass ich meine Wahrnehmung, und vor allem von anderen und so was (...), dass da schon quasi irgendwie eher so Bilder aneinander vorbeilaufen. Genau, also in persönlichen Beziehungen hat das dann eher weniger eine Rolle gespielt. Also ich hatte dann zum Beispiel auch einen Freund da, und war dann auch immer wieder irgendwie so mit der Frage konfrontiert so: „Okay, wie viel Exotismus ist bei meiner Liebe für ihn dabei, wie viel ist sie echt? Was mache ich, ist das überhaupt in Ordnung? Mag er mich vielleicht auch, weil er mit so fiesen kolonialen Bildern groß geworden ist? Also wie authentisch ist quasi so unsere

Liebe, oder wie ist die vielleicht auch irgendwie durch so Machtstrukturen informiert? [01_An_Int_Nar_Position: 81]

Aus dieser Schilderung geht eine Reflektion des einen Weißseins hervor, die im hier beschriebenen neuen Kontext eine andere Form annimmt. Weiße Subjekte finden sich in einer Konstellation wieder, in der sie die Privilegien, die sich ihnen in den Critical Whiteness-Seminaren noch als unsichtbare Strukturen offenbarten, nun direkt erleben. Wie ein weiterer Gesprächspartner folgend beschrieb, wurde diese Erfahrung auf persönlicher Ebene jedoch oft nicht mehr als erschütternd erlebt:

B: Also ein Überraschungseffekt war dann, glaube ich, wirklich, wie banal teilweise das ist, also genau dieser Punkt, als jemand meinte: „Ihr müsst uns entwickeln.“ Also wenn du so was ins Gesicht gesagt bekommst, dass du wirklich siehst, okay, es ist wirklich so banal, dass das der Gedanke ist in dem Moment so, ne? Aber der Fakt, dass es das gibt oder dass die Verhältnisse so sind, dass man als, ja, weißer Europäer irgendwo an einen Ort kommt, und einfach, ja, bestimmte Sachen von dir erwartet werden und andere nicht. Also auch ein banales Beispiel: Wenn ich zur Wasserpumpe gegangen bin und Sachen getragen habe oder solche Sachen, das waren so Dinge, die wurden nicht unbedingt von dir erwartet, und dann war es so: „Oh, krass. Du als Weißer machst solche Arbeiten“ so. [07_Marc_Nar_Int_Position: 46-47]

Gleichzeitig sind die Subjekte in einem Kontext, in dem sie eine Reihe neuer Kontakte und Freundschaften knüpfen, oder auch wie oben beschrieben, romantische Beziehungen eingehen. Die Bewusstmachung des eigenen Weißseins und rassistischer Machtstrukturen, die diese Subjekte innerhalb ihrer Erfahrungen in den Vorbereitungsseminaren als konfrontativ oder aufwühlend empfanden, ließen sich im Kontext des Auslandspraktikums im Globalen Süden in eine positive Subjektposition übersetzen. In diesen Räumen hatten die Subjekte die Möglichkeit, sich in eine rassismuskritische Rolle zu versetzen, indem sie wie oben beschrieben zum Beispiel Wasser holten, obwohl das von Weißen nicht erwartet wurde.

Das eigene Weißsein stand also auch hier oft im Zentrum der Erfahrungsepisode des Auslandspraktikums. Die Reflektion des potentiell eigenen rassistischen Blicks und der Machtbeziehungen, in denen nicht nur das Praktikum, sondern auch die privaten und persönlichen Beziehungen dieser Subjekte eingebettet waren, bildeten wiederkehrende

Themen für die ASA-Praktikant:innen, deren kritische Reflektion sie auf ihre Vorbereitungsseminare zurückführten.

Eine Einsicht aus den Gesprächen war, dass die Reflektion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein und dem Nicht-Weißsein anderer Subjekte im Kontext des Auslandspraktikums jedoch vornehmlich *zwischen den weißen Peers* stattfand. So beschrieb eine Gesprächspartnerin bezogen auf die zuvor angesprochene romantische Beziehung, wie ihre Reflektion rassifizierter Machtstrukturen bezogen auf diese Beziehung weiter verlief:

B: (...) Das habe ich mich ganz viel gefragt (...). Und auch irgendwie so mit einem Mädels, die auch da war, mich da so viel mit auseinandergesetzt und mich auch so ein bisschen mit ihr über bestimmte Punkte gerieben so.

I: Welche Punkte?

B: Ja, halt vor allem so Exotismus. (...) Sie hat quasi das ausgesprochen, wo ich mir so innerlich gedacht habe: „Ja, darf ich jetzt oder darf ich nicht?“ oder so was, also weiße Hand auf schwarzer Haut zum Beispiel, ne? „Oh, das sieht so schön aus. Ich würde so gerne ein Foto davon machen.“ Und ich war so: „Oh Gott.“ Empfundener habe ich das, glaube ich, auch, ich hätte mich aber niemals getraut, das auszusprechen, auch weil ich mich schon für das Gefühl, für diesen Gedanken so geschämt habe. (...) Und ja, ich glaube, dann habe ich es wahrscheinlich auch ein bisschen gefeiert, dass ich das Gefühl hatte irgendwie, sie ist da vielleicht auf einem anderen Stand, ne, und so ein bisschen dieses: „Puh, okay, es gibt noch andere Leute, die irgendwie auch vielleicht da nicht so super sensibel für sind“ irgendwie. Ich glaube, das hat mich einfach auf eine Art und Weise einfach beruhigt und so, dass sie das auch hatte sozusagen. Oh Gott, nein. Boah, krass, ich kriege da irgendwie so eine richtig rote Birne dabei. [01_An_Int_Nar_Position: 81-83]

Die von der Gesprächspartnerin beschriebene Identifikation weniger kritisch eingestellter Peers, die sich ggf. rassistisch verhielten, oder die Offenbarung selbst empfundener Rassismen ermöglichte das eigene Weißsein auch im Globalen Süden zum Medium der Lernerfahrung zu machen. Aus den Beschreibungen der Gesprächspartner:innen ging dabei hervor, dass diese Lernerfahrung, wie auch die Critical Whiteness-Einheiten der Vorbereitungsseminare, dabei oft in einem *geschützten Raum unter weißen Subjekten* stattfand. Wie aus dem letzten Auszug hervorgeht, waren Gründe

dafür zum Beispiel Gefühle der Scham und das damit verbundene Bedürfnis nach einem sicheren Raum, welches auch im Rahmen der ASA-Vorbereitungsseminare als Subjektwirkung für weiße Teilnehmende evident wurde.

Bezogen auf die Frage, warum die Reflektion dieser Themen auch im Praktikumskontext im Globalen Süden eher ein Thema zwischen den weißen Peers blieb, erklärte ein weiterer Gesprächspartner, dass er die Befürchtung hatte, respektlos gegenüber lokalen Kolleg:innen vor Ort aufzutreten. Im Gespräch beschrieb er vorab einige Situationen in seinem Praktikum, in denen ihm und seiner ASA-Tandempartnerin von ihren Kolleg:innen vor Ort die Rolle weißer Expert:innen zugewiesen wurde. Es wurde ihnen kommuniziert, dass es hilfreich wäre mit weißen Mitarbeiter:innen im ländlichen Kontext aufzutreten, in dem die NGO tätig war, da dies die Glaubwürdigkeit und Autorität der NGO steigern und die Arbeit erleichtern würde. Der Gesprächspartner beschrieb, dass ihm diese Äußerungen sehr unangenehm waren und er sich selbst rassistischen Rollenbildern ausgeliefert fühlte. Allerdings wollte er sich auch nicht gegen diese Zuweisung positionieren, weil ihm das ebenfalls überheblich erschienen wäre. Als Konsequenz erklärte er, dass die Themen rund um Critical Whiteness während seines Praktikums schließlich keine große Rolle im Umgang mit lokalen Kolleg:innen und Freund:innen spielten:

B: (...) Ich glaube, wenig, ja (...), also zu wenig. Dieser ganze Seminarkontext, also ich würde jetzt nicht sagen, der war losgelöst von dem Praktikum, aber ich glaube, der spielte sich im Hintergrund eigentlich nur bei mir selbst oder bei mir und meiner Tandempartnerin in Gesprächen ab, ohne das eigentlich zu connecten. Und ich könnte jetzt auch nur spekulieren, warum, aber ich würde in der Retrospektive auch, zumindest heute, so denken, dass viel damit einhergeht, das eigene Weißsein erst mal für sich selbst klarzukriegen, dass es total schwierig ist, damit nach außen zu gehen und zu sagen: „Hey, ich finde das schwierig, wie wir hier auftreten.“ Weil ich halt, glaube ich, auch einfach mit so einem Respekt vor den NGO-Mitarbeitenden, die sich ja offensichtlich auch was dabei gedacht haben so, ne/ Was reine Spekulation ist, weil natürlich trotzdem Abhängigkeitsverhältnisse bestehen, sei es finanziell/ Also ganz klar war es für die NGO finanziell interessant, zwei unbezahlte Arbeitskräfte, die auch noch so finanzielles Funding quasi mitbringen, zu haben, plus einen Zugang zu der Bevölkerung in diesem Dorf, der dadurch erhöht wird, dass es zwei weiße Menschen sind. Aber das kann ich heute irgendwie

reflektieren, das war damals eher so erst mal für sich selbst klarkommen, und dann kamen halt immer wieder diese Fragen auf. Und ich glaube, so wirklich konfrontiert haben wir vor Ort damit nicht so viele Leute so (...). [07_Marc_Nar_Position:51]

Bezogen auf die zuvor beschriebene romantische Beziehung einer Gesprächspartnerin, beschrieb diese weiter, dass auch sie nicht das Gefühl hatte dieses Thema mit ihrem Freund teilen zu können. Der Grund dafür war, dass sie das Gefühl hatte, dass er ihr Weißsein nicht problematisierte und sie vielmehr die Befürchtung hatte, dass ihr Weißsein überhaupt erst einen Grund darstellte, dass er sich für sie interessierte und sie damit selbst in Kontext des Auslandspraktikums zu einem rassifizierten Objekt wurde:

B: (...) Also wir haben schon irgendwie so darüber geredet, aber er war dem gegenüber auch einfach nicht kritisch. In seinem Haus haben immer wieder weiße Frauen und so Praktikantinnen gewohnt. Und für ihn war das halt total spannend und er hat das gar nicht hinterfragt, ne? (...) Er hat das auch so total gefeiert und sich so sehr vor dem Ganzen inszeniert, hat auch immer irgendwie auf Facebook dann so halt Fotos mit uns gepostet und so was. (...) Kann natürlich sein irgendwie, ne, dass er da ganz anders drüber geredet hat. Also so über diese Facebook-Kommentare zum Beispiel hatte ich dann schon immer so das Gefühl, okay, gut, krass, das ist überhaupt nicht einzigartig, was wir haben, sondern es ist irgendwie vielleicht was total Reproduzierbares. Hatte auch das Gefühl, dass es vielleicht auf meiner Seite was total Reproduzierbares ist, weil das jetzt nicht so Big Love und hier und da war, ne?" (...) Ja, es war einfach in dieser Situation so schwierig irgendwie, von dieser Begegnung dann immer wieder – zack zack zack – auf so drei Ebenen höherzugehen und zu gucken, okay, wie funktioniert das und, ja, Verhalten zu interpretieren und sich in Strukturen einzuordnen und zu denken und hier und da. Und das eigene Verhalten auch immer wieder hinterfragen irgendwie: „Okay, warum denke ich jetzt das über ihn?“ und: „Darf ich das über ihn denken oder nicht?“ und: „Woher kommt das?“ und, ja. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 88-89]

Die Gründe dafür, warum die kritische Reflektion des eigenen Weißseins auch im Auslandspraktikum vorrangig innerhalb einer *Critical Whiteness Bubble* mit anderen Praktikant:innen stattzufinden schien waren also vielfältig. Paradoxerweise waren Weißsein und Privilegien im entwicklungspolitischen Kontext des Globalen Südens für weiße Teilnehmer:innen jedoch ein weniger zentrales Thema als auf den Vorbereitungsseminaren für diese Praktika.

Diese Form der Selbstanalyse schien nicht in die Dynamik persönlicher Beziehungen zu passen, die die Subjekte vor Ort knüpften oder in den Kontext einer pragmatische Anpassung an rassifizierte Machtstrukturen mit Akteur:innen entwicklungspolitischer Praxis. Obwohl viele Gesprächspartner:innen eine Reihe von Konflikten ausmachten, die mit rassistischen Machtstrukturen des entwicklungspolitischen Kontextes zusammenhingen und auch ihre persönlichen Beziehungen zu Menschen beeinflussten, wurde das Auslandspraktikum trotz oder gerade durch die Reflektion des Weißseins als *positive und intensive Erfahrung* wahrgenommen.

Die zuvor vorgestellte Gesprächspartnerin, die durchaus Spannungen in der romantischen Beziehung zu einem Freund vor Ort diskutierte, schlug im Resümee zu ihrer Auslandserfahrung dabei wieder eine Brücke zu den Critical Whiteness-Einheiten ihrer eigenen Vorbereitungsseminare:

B: Ich weiß noch, es gab eine Person auf einem Seminar, (...) ein Workshopleiter, ich glaube, das war Austen Brandt von Phoenix e.V. Der hat so gesagt halt irgendwie, dass Rassismus halt Begegnung einfach verhindert, ne, er stellt sich quasi zwischen Menschen und verhindert, dass sie sich begegnen. (...) Und das war tatsächlich irgendwie so ein bisschen, also, dass es so diese siebentausend/ Ich weiß nicht, wie viele Kilometer es von hier nach Kamerun sind, aber dass es quasi so diese Distanz braucht, und da Begegnungen stattfinden, die mir genau das irgendwie vor Augen führen. Das ist ein bisschen schade, weil eigentlich sollte das natürlich auch irgendwie in meinem Alltag passieren können oder so was, aber da bin ich einfach auf Pfaden unterwegs, wo das nicht so sehr passiert. Keine Ahnung, vielleicht ist das auch wieder so ein Privilegiending, dass ich nach Kamerun komme und alle Leute irgendwie wollen mich kennenlernen, und ich lerne halt etliche Menschen kennen, weil die Begegnung total gesucht wird, ne? Aber auf jeden Fall – trotz alledem – so diese wahrhaftigen Begegnungen, die passiert sind und so, das hat auf jeden Fall großen Anteil daran, ja. (...). [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 306-307]

Aus diesem Auszug ergeben sich mehrere interessante Einsichten zur Rolle der Süd-Phase für weiße ASA-Teilnehmer:innen. Ebenso wie die „Postboten“ der rassismuskritischen Bildungsarbeit erschien auch der Auslandsaufenthalt im Globalen Süden als ein Mittel zum Zweck *weißer Selbsterfahrung*. Dabei ging es zum Beispiel um die Erfahrung sich in Rollen wiederzufinden, die mit Weißsein markiert wurden oder um

Beziehungen mit nicht-weißen Subjekten, die die ASA-Teilnehmer:innen aus ihrem eigenen Lebenskontext in dieser Form nicht kannten (,eigentlich sollte das natürlich auch irgendwie in meinem Alltag passieren können oder so was, aber da bin ich einfach auf Pfaden unterwegs, wo das nicht so sehr passiert‘).

Einerseits merkte die Gesprächspartnerin dazu an, dass gerade diese Begegnungen womöglich nur aufgrund der kolonialen Machtkonstellation in dieser Form stattgefunden haben (,vielleicht ist das auch wieder so ein Privilegiending, dass ich nach Kamerun komme und alle Leute irgendwie wollen mich kennenlernen‘). Andererseits ist es aber gerade dieses positive Erleben der Privilegien auf der Subjektebene, was die Reflektion des eigenen Weißseins zu einer angenehmen Erfahrung zu machen schien. Die Ambivalenz soziale Privilegien auf einer affektiven Ebene innezuhaben und sie auf einer abstrakt-bewussten Ebene zu reflektieren erschien paradigmatisch für den emotionalen Anreiz von Critical Whiteness auf der Subjektebene.

Nachdem in diesem Abschnitt die Wirkungen der Rassismus- und Privilegienkritik innerhalb der Critical Whiteness-Einheiten für weiße Teilnehmende des ASA-Programms analysiert wurden, geht es folgend um die Subjektwirkungen von Teilnehmer:innen des Programms, die sich selbst als Schwarz, Person of Color oder Person mit Migrationshintergrund positionierten oder als eine dieser Kategorien gelesen wurden.

Die Anderen der Critical Whiteness – Empowerment, Verletzungen und Ausschlüsse

Der zunehmende Fokus auf Machtbeziehungen und Privilegien äußerte sich auch in dem Bestreben, in der pädagogischen Begleitung auf die Bedürfnisse einer diverseren Teilnehmer:innenschaft einzugehen. Neben der Einführung von Critical Whiteness-Seminaren, wurden dazu parallel Workshops zum Thema Empowerment für Teilnehmer:innen angeboten die sich als Person of Color identifizierten. Der Vorschlag zu dieser Aufteilung wurde von den Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit gemacht und war zum einen dem didaktischen Vorgehen der Critical Whiteness-Seminare geschuldet, bei dem der Fokus auf eine Konfrontation der Teilnehmer:innen mit dem eigenen Weißsein gelegt wurde.

Die Verbindung von Rassismuskritik mit subjekt- und erfahrungsorientierten didaktischen Prinzipien Globalen Lernens führte zu der Notwendigkeit, das Thema

Rassismus- und Privilegien auch für die Minderheit von Teilnehmer:innen subjektzentriert ansatzfähig zu machen, die selbst gegebenenfalls von Rassismus betroffen waren. In diesem Zuge wurde das Konzept der *Safe Spaces* zunehmend in die Institution hineingetragen. Weiße Teilnehmer:innen sollten einen Raum haben, in dem es um die Auseinandersetzung mit ihren Privilegien gehen sollte. Diese pädagogische Praxis sollte aber nicht dazu führen, dass nicht-weißen Subjekten der Raum für ihre Erfahrungen abgesprochen wurde. Aus der Perspektive der institutionellen Leitung förderte die Praxis spezieller Workshop-Einheiten für weiße und für PoC-Teilnehmende zudem ein rassismuskritisches Image des Programms, indem Lernräume für eine diverse Teilnehmer:innenschaft explizit ausgewiesen wurden.

Für die Teilnehmer:innen selbst war diese Aufteilung zumeist unerwartet. Eine Gesprächspartnerin, die selbst einen türkischstämmigen Migrationshintergrund hat, beschrieb hierzu ihre Unsicherheit:

B: Ja, also das ist mir halt dann schon relativ schwergefallen mich einzuordnen, weil ich hatte halt immer so das Gefühl so, ja, ich teile auch viel mit meinen weißen Kollegen, also irgendwie Intention, dies und das, aber andererseits ist es halt trotzdem irgendwie nicht dasselbe. Und dann war ich dann halt auch immer so ein bisschen hin- und hergerissen, und ja, das hat auch für mich auch ein bisschen gedauert, bei ASA wird ja dann auch das Wort PoC verwendet, bis ich mich dann halt auch quasi dazugezählt habe.

I: Und wurde das aber euch sozusagen selbst überlassen – ich weiß jetzt, ehrlich gesagt, gar nicht mehr selbst, wie das abläuft –, also wie kam die Entscheidung?

B: Ich glaube, der Workshop war schon angekündigt als Empowerment for PoC-People, also ich glaube, es wurde jetzt irgendwie/ Was heißt sich selbst überlassen, natürlich hat man die Wahl irgendwie, Ja oder Nein zu sagen oder hinzugehen oder nicht hinzugehen, aber das war halt so der erste Begriff, mit dem man in diesem Kontext in Kontakt kam. Und das ist halt auch so der Begriff, der halt bei ASA benutzt wird, und auch zu dem Zeitpunkt, als ich es halt gehört habe, wusste ich halt auch nicht so wirklich was damit anzufangen.

I: Also mit welchem Begriff jetzt genau dann?

B: PoC. Also das wusste ich damals eigentlich auch nicht, was das ist, ich wusste halt nur, dass das der Workshop für die anderen war. (lacht) [03_El_Nar_Int_Position: 73-75]

Aus diesem Ausschnitt geht hervor, wie das pädagogische Angebot einer Entscheidung zwischen einem Workshop für weiße Teilnehmende und einem Workshop für PoC-Teilnehmende bei der Gesprächspartnerin überhaupt erst die Frage aufwarf, ob und wenn ja, wie sie sich von anderen Teilnehmer:innen des Programms unterschied. Einerseits empfand sie keinen Unterschied, z.B. hinsichtlich ihrer eigenen Intention als deutsche Teilnehmerin ein entwicklungspolitisches Praktikum im Globalen Süden zu absolvieren, andererseits deutete sie an, dass es doch etwas gab, was sie von der Mehrheit der Teilnehmer:innen unterschied. Die Begrifflichkeiten, die für eine Bezeichnung dieses Unterschiedes genutzt wurden, „weiß“ und „PoC“, lernte sie selbst erst im Zuge ihrer ASA-Teilnahme kennen. Sie beschrieb, wie sie zunächst nur wusste, dass die Abkürzung für Person of Color „die Anderen“ zwischen den Teilnehmer:innen bezeichnen sollte.

Auf Subjektebene löste diese Aufteilung des pädagogischen Angebots die Frage nach der eigenen Zugehörigkeit aus. Gleichzeitig deutete sich an, dass die Zuweisung zwischen den Seminaren nicht klar war. Wer waren diese „Anderen“, die nicht zu der Gruppe gehörten, die über Critical Whiteness lernen sollten? Wie die Gesprächspartnerin weiter beschrieb, wurde diese Entscheidung nicht durch institutionelle Akteur:innen oder die ehrenamtlichen Tutor:innen angeleitet und den Teilnehmenden selbst überlassen:

I: Und wie wurde das erklärt, also kannst du dich vielleicht dann noch daran erinnern, also wie PoC zum Beispiel eingeführt wurde? Wurde das in dieser Plenarsitzung angekündigt? Also was wurde euch sozusagen an die Hand gegeben, um euch selbst dann einzuordnen, wenn ihr diese Begriffe gar nicht kanntet?

B: Es wurde nicht wirklich angekündigt. Das war halt eher so, dass ich/ Also ich hatte ja da auch eine Tutorin noch, und als die Gruppen sich dann aufteilen sollten, bin ich dann auch irgendwie zu ihr, und dann meinte ich auch so: „Ja, ich bin jetzt eigentlich total verwirrt, in welche Gruppe ich jetzt gehen soll so ein bisschen.“ Und dann, glaube ich, wusste sie halt auch nicht so richtig, was sie tun soll, und dann meinte sie: „Dann lass doch mal mit Laurence sprechen“, und dann sind wir halt auf den Referenten zugegangen. Und er hat dann halt gesagt so: „Ja, du kommst halt so am besten in den Empowerment-Workshop, weil da geht es halt um nicht weiße

Menschen, die halt Rassismus-Erfahrung in Deutschland machen.“ Und das andere kam dann irgendwie auch so im Workshop dann.

I: Und hast du dich zu dem Zeitpunkt auch als nicht-weiß wahrgenommen persönlich oder als jemand, der rassistische Erfahrungen macht, also zu dem Zeitpunkt?

B: Also nicht bewusst. Also mir war schon klar, dass ich, sage ich mal, in dem Sinne nicht deutsch bin, aber ich hatte halt nicht dieses Bewusstsein. Also erst mal habe ich das Wort weiß gar nicht in dem Sinne in meinem Vokabular benutzt, und ich hatte halt auch nicht dieses Bewusstsein darüber, Sachen so benennen und ausformulieren zu können. (...) Ja, und zwar nachdem Laurence da im großen Plenum war, hatte ich, glaube ich, noch einen anderen Workshop mit ihm, und das war ein Empowerment-Workshop, und da waren wir halt auch sehr viel weniger Leute, irgendwie drei oder vier oder so, und da sind wir halt noch mal tiefer eingestiegen in so bestimmte Themen. Und für mich hat das damals eine komplett neue Welt eröffnet, also Rassismus, Diskriminierung, all das waren halt Themen, mit denen ich mich nie auseinandergesetzt hatte, und ich war dann halt doch überrascht, wie vieles dann irgendwie doch von dem, was er so erzählt hat, dann auch auf mich zutraf. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 71-81]

Einerseits beschreibt die Gesprächspartnerin wie ein Teil der weißen Gesprächspartner:innen die Subjektwirkung einer positiv empfundenen, kritischen Offenbarung von Machtstrukturen. Obwohl es hierbei nicht um die Bewusstwerdung von Privilegien ging, sondern um Diskriminierungserfahrungen, bildeten diese auf der Subjektebene offensichtlich zwei miteinander verbundene Seiten derselben Medaille. Andererseits bildete diese Gruppe von Teilnehmer:innen eine deutliche Minderheit, die eine spezifische intersubjektive Erfahrung teilten:

B: Ja, es ging halt auch um Austausch von Erfahrung, was für Erfahrungen machst du halt als jemand, der halt als nicht deutsch angesehen wird, in einer deutschen Gesellschaft. Und dann hat man halt auch sehr viel über so Erfahrungen gesprochen wie zum Beispiel/ Also da war halt immer diese Frage: „Ja, woher kommst du?“, das ist halt, sage ich mal, so der Klassiker. Und auch über halt andere Erfahrungen, dass viele Leute halt auch einfach versuchen, wenn du halt sagst, okay, ich habe jetzt gerade eine rassistische Erfahrung gemacht oder ich wurde halt diskriminiert,

das dann halt herunterzuspielen oder zu verharmlosen. [...] Also die Sache war, als ich da war, also auch durch den Empowerment-Workshop und so, ich war halt richtig froh, dass ich halt so Leute gefunden hatte, mit denen ich mich zu bestimmten Themen austauschen konnte, weil bis zu dem Zeitpunkt die meisten meiner Freunde, die waren halt wirklich deutsch. Und ich habe auch keine große Familie, also ich bin halt Einzelkind und ich bin auch nur bei meiner Mutter aufgewachsen, ich habe jetzt irgendwie nicht so ein großes familiäres türkisches Umfeld oder so gehabt, also ich war wirklich eigentlich immer bis größtenteils immer mit Deutschen umgeben. Und ich fand halt für mich das irgendwie voll eine besondere Situation, dass ich da halt auch auf andere Menschen gestoßen bin, mit denen ich halt bestimmte Erfahrungen teilen konnte, wo ich das halt nicht immer erklären und rechtfertigen musste, sondern die halt einfach verstanden haben, wieso ich mich so in bestimmten Situationen gefühlt habe. Und da kam dann halt auch irgendwie der Vorwurf von anderen Teilnehmenden, dass wir uns halt als Gruppe absondern würden und halt nicht Teil der großen Gruppe sein wollten. Und das war halt auch immer so ein Konfliktthema. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 65-67 und 87]

In diesem Auszug beschreibt die Gesprächspartnerin, wie die Teilnahme an der Empowerment-Einheit zu einer Reflexion ihrer Lebenserfahrung als Person mit Migrationshintergrund in Deutschland führte, die sie im entwicklungspolitischen Kontext des Programms nicht erwartet hätte. Innerhalb dieser pädagogischen Einheit fand sie zum ersten Mal einen Raum für die Reflexion von Diskriminierungserfahrungen in Deutschland und andere Subjekte, die ähnliche Erfahrungen teilten.

Die Erfahrung dieses *sicheren Raumes* ging jedoch mit der Infragestellung dieses Raumes durch die Mehrheit der ASA-Teilnehmer:innen einher, die nicht an diesem Workshop teilgenommen haben:

B: Und dann waren wir halt im Workshop, und dann, ja, habe ich halt auch gesehen irgendwie, dass das halt so Sinn gemacht hat, und irgendwie war ich so, sage ich mal, so voll inspiriert dann da aus dem Workshop rausgegangen. Und dann traf ich halt auf den anderen Teil der Gruppe, und die waren halt einfach/ Ja, ich sage mal so, der Workshop, dieser Austausch von Erfahrungen, das hatte halt auch schon was empowerndes, ne, man ist dann halt nicht gut drauf danach unbedingt, aber das ist

halt noch mal, glaube ich, was Anderes, als wenn man irgendwie aus Critical Whiteness kommt. Und viele meiner weißen Mitteilnehmenden, die kamen halt aus Critical Whiteness und die waren halt sehr geknickt, und dann kamen dann halt auch so Themen auf wie: „Wieso kriegt ihr für vier Leute einen Referenten, und ich muss mit mir achtzig Leuten einen anderen teilen?“, und dann kam halt auch noch mal so eine Neiddebatte auf. Und dann auch: „Muss man die Gruppen trennen?“, das ist dann auch immer so eine klassische Frage. Und das sind dann halt auch Themen gewesen, die sich eigentlich durch das ganze Seminar und auch das nächste Seminar hindurchgezogen haben. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 69-69]

Die Gesprächsteilnehmer:in beschreibt ihr Erlebnis von Empowerment als einen ambivalenten Prozess zwischen einer *Selbstidentifikation als Andere* und der *Zuschreibung dieser Kategorie durch andere*, sowohl im ASA-Programm als auch in ihrer eigenen Lebenswelt in Deutschland.

Die Wirkung dieser pädagogischen Erfahrung für Subjekte, die ihr eigenes Nicht-Weißsein erkannten, hatte dadurch eine grundsätzlich andere Konnotation als für die weißen Peers, die sich ihres Weißseins bewusst wurden. Für Letztere hatte die Reflexion im Sinne der Critical Whiteness einen konkreten Bezug zu dem entwicklungspolitischen Kontext des ASA-Programms, im Sinne der Reflektion ihrer Privilegien als weiße Subjekte im Süden. Die Anderen des eigenen Weißseins waren für diese Subjekte deutlicher ausgelagert auf die geografische Position und koloniale Differenz zwischen Nord- und Süd und somit Kategorien, die mit der entwicklungspolitischen Praxis des Programms in Verbindung standen. Hier im ASA-Programm in Deutschland waren die Privilegierten, die Weißen, die sich selbst kritisch reflektieren mussten und dort im Süden die Anderen, die Rassismus erfahren und marginalisiert sind. Entsprechend zeigten einige dieser Subjekte ein Unverständnis gegenüber der Etablierung von Räumen für die Anderen *innerhalb* des ASA-Programms.

Für die Gruppe der so bezeichneten PoC-Teilnehmer:innen des Programms war die Verschränkung zwischen der eigenen Teilnahme am Auslandspraktikum und der pädagogischen Erfahrung hingegen nicht mehr so deutlich. Entsprechend bezogen sich Beschreibungen des Empowerments weniger auf die eigene Position dieser Subjekte im entwicklungspolitischen Kontext, sondern eher die unmittelbare Lebenswelt innerhalb Deutschlands, wie eine Gesprächspartnerin folgend genauer erläuterte:

B: Und von dem, was ich halt gelernt habe, und das war aber halt auch ein Prozess, ist halt für mich einfach – das hat dann aber auch zwei Seminare oder länger gedauert – ein gewisses Selbstbewusstsein, eine gewisse Selbstsicherheit zu entwickeln und zu sagen: „Okay, ich habe jetzt in Deutschland eine rassistische oder diskriminierende Erfahrung gemacht“, und das auch so benennen und aussprechen zu können. Also bis ich ASA gemacht habe, hatte ich halt immer so das Gefühl, das, was mir passiert ist oder die Erfahrung, die ich gemacht habe, das wäre so individuell, das wäre irgendwie so ein Einzelschicksal, und das wären so zufällige Erfahrungen oder mit blöden Leuten oder keine Ahnung, und nachdem ich mich mit dem Thema auseinandergesetzt habe, ist mir halt klar geworden, da steckt halt ein System dahinter, ne? Das sind halt gewisse Strukturen, und das ist kein Einzelschicksal und ich bin nicht als einzige Person davon betroffen, sondern das ist viel größer, viel systematischer, viel struktureller. Und ich glaube, da war ich halt einerseits schockiert darüber, als mir das so klar wurde, und andererseits fand ich es dann so interessant, dass ich dann auch weitermachen wollte. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 95-95]

Die subjektzentrierte Pädagogik hatte also gerade beim Thema selbst erlebter Marginalisierung eine positiv empfundene, bewusstmachende Wirkung auf Subjektebene, die Teilnehmende mit Migrations- oder PoC-Hintergrund als Wirkung der ASA-Pädagogik zuschrieben. Das Gefühl zu haben bei ASA einen Ort für den Austausch über diese Themen gefunden zu haben, der diesen Subjekten in ihrem Alltag fehlte, motivierte sie weiter bei ASA aktiv sein zu wollen und anderen Subjekten mit ähnlichem Hintergrund einen Safe Space anzubieten.

Wie aus den Beschreibungen der Critical Whiteness sowie der Empowerment-Workshops hervorging, bildeten sie zwei miteinander verbundene Schwerpunkte des Themas Rassismus- und Privilegienkritik in der ASA-Pädagogik ab. Einerseits die Seite derer, die – unwissentlich – Privilegien innehatten, die durch Weißsein bedingt sind und dadurch selbst potentiell Rassismus und Diskriminierung ausüben und andererseits derer, die – unwissentlich – die Leittragenden dieser Machtstrukturen sind.

Der Referenzraum für die Reflektion und Zuschreibung dieser Machtverhältnisse stellte sich jedoch auf Subjektebene als ein zentrales Konfliktfeld heraus. Die Frage nach dem sozialen Raum in dem Rassismus und Diskriminierung stattfindet, bestimmte dabei

die Positionierung der Subjekte, die aufgerufen wurden entweder ihre Privilegien, oder ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren.

Der Einfluss externer Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit war es, die räumliche Referenz zum Thema Rassismus immer deutlicher mit der unmittelbaren lokalen Lebensrealität der Teilnehmenden in Deutschland zu verbinden. Diese Verschiebung des Referenzraumes für die Themen Rassismus und Privilegien führte zu deutlichen Spannungen und negative Emotionen auf der Subjektebene. Weiße Teilnehmer:innen der Critical Whiteness-Workshops beschrieben dabei zum Beispiel starke Widerstände gegenüber dem Vorwurf, dass auch sie selbst Rassismus in ihrem unmittelbaren Umfeld und als Teilnehmer:innen des ASA-Programms reproduzieren können. Aufgrund des Fokus auf die konkrete Lebenswelt der Teilnehmer:innen fühlten sich diese dabei teilweise persönlich angegriffen durch die Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildung. Andere negative Gefühle bezogen sich auf Betroffenheit und Schuld, die einige Teilnehmer:innen als Reaktion auf die Critical Whiteness-Einheit beschrieben.

Im Gegensatz dazu wurde der Empowerment-Workshop von Teilnehmer:innen, die sich gegebenenfalls zum ersten Mal bewusst als Person of Color wahrgenommen haben, viel positiver beschrieben, als ein stärkender Raum der Solidarität. Die Spannung stellte sich für diese Teilnehmer:innen eher in der Situation ein, als sie wieder in einen gemeinsamen Raum mit den weißen Teilnehmer:innen einkehrten:

B: Ja, auf dem ersten Seminar war das dann halt auch so, ja, es ging halt auch viel darum, dass viele sagten so, ja, man kann ja jetzt auch nicht immer bestimmten Teilnehmern oder so einen Sonderstatus geben. Die haben es dann halt so gesehen, als ob nicht weiße Teilnehmer einen Sonderstatus hätten dadurch, dass die halt, ja, quasi so getrennt werden von der Gruppe. Und dann gab es halt auch viel, dass du halt einfach sehr viel, also sei es jetzt beim Essen, beim Frühstück oder auch zwischendrin, immer von Leuten angesprochen wurdest auf irgendwelche Themen, auch teilweise politische Themen und so, und ja, obwohl du da jetzt irgendwie gar nicht so viel zu sagen konntest oder sagen wolltest. Und im Nachhinein würde ich halt sagen, dass man dann einfach durch die Stellung, dass man halt so wenige ist und dann auch so exponiert ist in der Gruppe, dass man dann auch so ein bisschen halt Projektionsfläche bietet für weiße Teilnehmer, damit die halt auch ihren Lernprozess haben. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 89]

Die Gesprächspartnerin beschreibt hier ihr persönliches Erleben von Spannungen, die sie als Teilnehmerin des Empowerment-Workshops erlebte. Sie erklärt, wie weiße Teilnehmer:innen die gesonderte Lerneinheit für PoC-Teilnehmer:innen als eine unfaire Sonderbehandlung infrage stellten. Die eigene Bewusstseinsbildung über persönliche Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen ging für diese Subjekte mit der Erfahrung einher, dass diese Erfahrungen abgesprochen oder sogar als Privileg ausgezeichnet wurden.

Diese paradoxe Umdeutung innerhalb des pädagogischen Raumes war zudem mit der Erfahrung verbunden, als nicht-weißes Subjekt exponiert zu werden. Die Gesprächspartnerin erklärte dazu, wie sie sich dabei selbst als Projektion für die Lernprozesse anderer Teilnehmer:innen empfand:

B: Weil die kommen dann halt auch auf dich zu, und die stellen halt manchmal auch Fragen, aber manchmal halt auch irgendwie Sachen, wie sie glauben, dass die halt zu sein hätten. Und ich weiß halt auch, dass ich da noch mal angesprochen wurde von zwei weißen Teilnehmern/ Also das ist auch gar nicht böse gemeint, mit der einen bin ich bis heute auch noch gut befreundet, aber, ich glaube, viele haben von denen einfach in dem Augenblick nicht so das Bewusstsein, das noch reflektieren zu können, was sie dann so sagen irgendwie auf verschiedene Themen, auf die Situation von der türkischen Minderheit in Deutschland. Und immer so ein bisschen: „Ja, ist es nicht so?“, noch so anschließend ein Satz. Und am Anfang war ich noch relativ, sage ich mal, höflich, habe halt versucht so bisschen, sage ich mal, so den Dialog zu suchen, Sachen zu erklären, und am Ende des Gesprächs war ich dann halt irgendwie so genervt, dass ich dann halt einfach gesagt habe: „Ich bin nicht hier der Beschwerdekasten für alle türkischstämmigen Menschen irgendwie in Deutschland.“ [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 85]

Die Empowerment-Wirkung für einige Teilnehmer:innen, die als Wirkung der ASA-Pädagogik ihrer nicht-weißen Subjektposition bewusst zu werden, ging gleichzeitig mit einem verletzenden Widererleben dieser Machtstrukturen einher. Zudem zeigten auch die subjektzentrierten Bildungsmethoden des Globalen Lernens bei ASA zunehmend ihr verletzendes Potential, wenn Subjekte den pädagogischen Raum betraten, die selbst Opfer von Rassismus- oder Diskriminierung waren. Die erlebnisdidaktischen, partizipativen Methoden kritischer Bildung, für die die ASA-Pädagogik bekannt und beliebt war, wurde von Teilnehmer:innen oft transformatives Potential zugesprochen.

Die Idee über körperliches und subjektzentriertes Erleben eine holistische Lernerfahrung für Subjekte zu ermöglichen, war an die Vorstellung gebunden dem Subjekt eine ihm sonst nicht bekannte Erfahrung besser vor Augen führte. In den Gesprächen mit ehemaligen Teilnehmer:innen des Programms wurden viele Beispiele dieser erlebnisorientierten Lernprozesse beschrieben:

B: Ja, also es war quasi wie so eine riesengroße Weltkarte auf dem Boden angebracht, und es gab Gruppen, die zugeteilt wurden per Zufall, je nachdem, welche Farbe man von Gummibärchen hatte. Und diese Gruppen hatten dann unterschiedliche Privilegien, und mit diesen Privilegien konnten sie sich quasi Ressourcen einkaufen, genau, und dadurch sich halt dann im Spiel weiter voranbringen. Und dann gab es noch so verschiedene Ämter, wo man quasi hingehen konnte, und je nachdem, welche Farbe man von Gummibärchen hatte, hat man bestimmte Sachen einfach bekommen oder musste die erst quasi sich erarbeiten oder hat sie erst gar nicht bekommen, und es war nicht ganz ersichtlich, warum man die nicht bekommen hat. Und so hat sich es halt irgendwie gezeigt, okay, es hat halt nichts irgendwie mit Gleichstellung zu tun oder so dieser Meritokratiegedanke, du musst einfach nur viel tun, und dann kriegst du auch schon was, sondern dass es halt einfach, ja, ungerecht ist und dass es ein strukturelles Problem ist. [03_Ma_Nar_Int; Position: 19-19]

Für Subjekte die zum Beispiel selbst die Erfahrung institutioneller Diskriminierung in staatlichen Ämtern machen, haben solche Lernmethoden zwar auch ein Potential für Empowerment, wenn dadurch das Trauma subjektiv erlebter Unzulänglichkeit abgemildert werden kann. Allerdings ist auch das Risiko einer Retraumatisierung gegeben, da im pädagogischen Raum eine Situation simuliert wird, die für diese Subjekte eine verletzende Lebensrealität darstellt. Aus der Beschreibung einer weiteren Methode, die eine weiße Gesprächspartnerin als besonders positiv auszeichnete, wird dieses verletzende Potential deutlicher:

B: Und da gab es so eine Übung, wo man sich zu zweit gegenüberstand, und einer hat gesagt: „Ich kann nicht“, und die andere: „Ich will nicht“, und das wurde dann immer abwechselnd gesagt, also man hatte quasi Bezug aufeinander genommen. Und ich fand es total krass, so diese Dynamik, die daraus entstanden ist, je nachdem, wie man das halt betont hat und wie man da auch einfach in so einen Drive reinkommt. Na ja, ich habe da vor weiß ich nicht wie langer Zeit irgendwann noch

mal da drüber nachgedacht, dass der Sinn dahinter war (...), dass ganz oft Menschen, die Rassismuserfahrungen erleben, das einfach abgesprochen bekommen so von wegen: „Ja, das ist doch gar nicht so“ und: „Das ist deine Überempfindlichkeit, die dir das quasi einredet“, und dass das quasi so ein bisschen der Dialog ist so von wegen (...) du willst nicht dich quasi anpassen und willst quasi nicht die Realität sehen und die Person versucht halt zu sagen: „Ich kann die Realität, deine Realität auch nicht sehen, weil ich halt eine andere Realität erlebe.“ Also ich habe es für mich so übersetzt, diesen Perspektivwechsel so, dieses Selbst- und Fremdwahrnehmung, also für mich war das auf alle Fälle eine Methode zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. [03_Ma_Nar_Int; Position: 35-37]

Die beschriebene Methode zielt noch deutlicher auf die affektive Ebene der Lernenden ab. Die Gesprächspartnerin hebt dabei insbesondere die Ebene der Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser Übung hervor. Indem das Lernziel nicht explizit gemacht wird, sollen die Subjekte auf einer *Gefühlsebene* den Unterschied zwischen einer Position des Nicht-Wollens (Privileg) und einer Position des Nicht-Könnens (Benachteiligung) erleben. Die Gesprächspartnerin deutet anhand dieses Beispiels an, dass diese Form der Übung es ihr ermöglichte selbst die Position einer Person zu nachzuempfinden, die zum Beispiel Rassismus erfährt. Obwohl sicher davon auszugehen ist, dass jeder Mensch im Laufe des Lebens Erfahrungen mit beiden Affektebenen gemacht hat, ist das verletzende Potential der hier beschriebenen Lernsimulationen für strukturell diskriminierte Subjekte deutlich größer, gerade weil ein körperliches Empfinden von Diskriminierung forciert wird, welches dem Subjekt gegebenenfalls nicht bewusst ist.

Diese Methoden machtkritischen Erfahrungslernens hatten direkten Bezug zu Traditionen kritischer Pädagogik der deutschen 68er Bewegungen, aus der die Institution ASA ursprünglich hervorging. In der ASA-Pädagogik ging es dabei seit der Etablierung des Programms in den 1960er Jahren stets um die Transformationsprozesse der deutschen Teilnehmer:innen, die durch die pädagogische Begleitung mitgetragen werden sollte. Diese Traditionen entwicklungspolitischer Bildung fügten sich im Laufe der 2000er Jahre nahtlos in den neoliberalen Entwicklungsdiskurs ein, der die Lernprozesse des nördlichen Subjekts in das Zentrum rückte.

Die Etablierung von Critical Whiteness als Thema für die pädagogische Begleitung bei ASA stellte in diesem Sinne keinen Bruch mit der entwicklungspolitischen Praxis der Institution dar, sondern eher den Versuch einer Anpassung an die neuen Anrufungen eines

neoliberalen Entwicklungsdiskurses, der die Subjekte des Nordens in den Vordergrund rückte. Die Umsetzung der Critical Whiteness Pädagogik unter dem Einfluss externer Bildungsreferent:innen führte allerdings zunehmend zu einer Anerkennung nicht-weißer Subjektpositionen innerhalb der Gruppe selbst.

Die Anderen der Critical Whiteness bei ASA waren nicht mehr abstrakte Konzepte oder Subjekte die einem anderen geographischen Raum angehörten. Vielmehr waren sie nun Teil des konkreten pädagogischen Raums von ASA. Die Präsenz ihrer Subjektwirkungen, ob in Form eines neu gebildeten Selbstbewusstseins eine Person of Color zu sein, oder die Benennung von Verletzungen und Retraumatisierungen durch die gängigen Lernmethoden der ASA-Pädagogik beeinflusste umgekehrt auch die Lernerfahrung weißer Teilnehmer:innen, die diese Erfahrungen zum Beispiel infrage stellten oder sich solidarisierten.

Die interne Diversität der Lernenden in der Institutionen wurde dabei nicht nur durch die (institutionelle) Anerkennung von PoC-Subjektpositionen der Nord-Teilnehmer:innen bedingt, sondern auch durch die institutionelle Strategie mehr Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden in das Programm zu bringen (Kap. 4.4.3). Das Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA war grundsätzlich an den entwicklungspolitischen Kontext der Institution gebunden. Es ging darum der Kritik an der Fortführung des Kolonialismus durch Entwicklungshilfe zu begegnen und sich gegen Diskriminierung aufzustellen (Motive der Institution), die Reproduktion von Rassismus durch entwicklungspolitische Auslandspraktika im Süden als Praxis zu konfrontieren (externe Bildungsreferent:innen) oder die eigene Rolle in einem entwicklungspolitischen Programm wie ASA zu reflektieren (Teilnehmende und Ehrenamtliche). Die institutionelle Strategie des ASA global-Formates, in dem auch Teilnehmer:innen aus dem Süden ein Praktikum in Deutschland absolvieren und an den Vorbereitungsseminaren des ASA-Programms teilnehmen sollten, war ein Resultat der Forderungen aller zuvor benannter Akteur:innen nach einem *Austausch auf Augenhöhe* und dem Abbaus von Rassismus bei ASA.

Ein Ergebnis der Feldforschung war es, dass diese Subjekte in der Tat eine neue Perspektive auf Rassismus- und Privilegienkritik einbrachten. Eine Gesprächsteilnehmerin aus Kamerun erklärte, warum sie und andere Süd-Teilnehmer:innen ihrer Kohorte von den Inhalten der Vorbereitungsseminare enttäuscht wurden:

B: Die Themen beim ASA-Seminar waren für sie nicht wichtig, also wir haben viel über Rassismus gesprochen, Diskriminierung. Für sie waren keine wichtigen

Themen, weil Rassismus erlebt man nur, wenn man hier ist, wenn man zu Hause ist, erlebt man keinen Rassismus in dem Sinne. Deshalb war für sie nicht so relevant. Also ich glaube, es hat diese Wichtigkeit, also im Sinne von ihrer eigenen Auffassung von Wichtigkeit gefehlt. Was sie erwartet hatten, waren präzise Themen. Präzise Themen sind zum Beispiel, okay, in Kenia gibt es sechzig Millionen Einwohner für ein Leben von bla bla bla, also diese richtigen Sachen, die man greifen kann. Es hat wirklich gefehlt. In den ASA-Seminaren haben wir über Black Empowerment (lacht), wir haben einen Workshop über Black Empowerment, Critical Whiteness. Also für uns – auch für mich – war unwichtig. Ich hätte erwartet, dass wir uns über unseren kulturellen Unterschied unterhalten, wie diejenigen, die in Deutschland sind, die Deutschen, wie sollen sie sich vielleicht in Kenia verhalten, ja? (...) Also wenn man nicht in Deutschland ist hier, weiß man nicht, dass man Black ist und der andere weiß ist, also man lebt einfach so und man erlebt keinen Rassismus. Es kann Tribalismus geben oder so, aber das ist nicht wirklich ausgeprägt, also wir haben andere Probleme dabei. Also was die anderen über uns denken, das ist nicht so relevant, für uns gibt es andere Probleme, die man wichtig findet, zum Beispiel die Bildung, wie werden wir unsere Politik weitermachen, damit wir keine Abhängigkeit von den großen Konzernen haben. Also das sind die Themen, die uns interessieren, nicht die Themen wie Rassismus oder so. [02_Do_Nar_Int; Position: 205-205]

Aus diesem Auszug ergibt sich ein wichtiger Verweis auf den Referenzraum von Lernthemen wie Rassismus und Privilegien für Subjekte. Der Hinweis der Gesprächspartnerin, dass das Thema Rassismus für sie und andere Teilnehmer:innen aus dem Süden nicht relevant sei, bedeutet hierbei keineswegs, dass sie die Existenz von Rassismus infrage stellt. Vielmehr deutet sie damit an, dass sie und andere Süd-Teilnehmer:innen die Institution ASA mit Interessen betreten haben, die sich von denen der Nord-Teilnehmer:innen unterscheiden. Wie in Kapitel 4.2.3 genauer vorgestellt, waren diese Unterschiede in den Erwartungen der Süd-Teilnehmer:innen bereits strukturell vorbedingt.

Im Gegensatz zu den Nord-Teilnehmer:innen, waren die Süd-Teilnehmer:innen Professionelle mit Arbeitserfahrung im Entwicklungssektor, die üblicherweise in den Partnerorganisationen von ASA tätig waren. Ihre Teilnahme am Programm war mit der Idee fachlichen Austauschs zu entwicklungspolitischen Themen verbunden. Das bedeutet

nicht, dass diese Akteur:innen die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit nicht kritisch reflektierten. Vielmehr verstanden sich diese Subjekte als kritische Akteur:innen, die sich durch ihr eigenes entwicklungspolitisches Engagement gegen politische Strukturen der Abhängigkeit in ihren Gesellschaften einsetzten. Diese Perspektive entspricht eher dem klassischen Paradigma von gesellschaftlicher Transformation durch Entwicklungszusammenarbeit und nicht dem Diskurs von subjektiver Transformation durch Entwicklungszusammenarbeit.

Im Kontext der Einführung von Workshops für Critical Whiteness und Empowerment wurden Teilnehmer:innen aus dem Süden dabei automatisch den Letzteren zugeordnet. Die zuvor zitierte Gesprächspartnerin erklärte dazu, warum der Empowerment-Workshop für sie dabei einen problematischen Raum darstellte:

B: Also der Workshop war nicht schlecht, weil wir haben viele Videos von Thomas Sankara gesehen und so. Also wir wollten, dass die aus Deutschland auch mit uns bleiben und sehen einfach, wie die Geschichte, die Bewegung, Kampfgeschichte, Unabhängigkeit, die Geschichte unserer Länder war. Also für uns war das kein Empowerment-Workshop, sondern unsere Geschichte. Und die Geschichte wollten wir auch zusammen teilen, und nicht, dass sie gehen und ihnen gezeigt wird, wie die White Privilegien geringer sein sollen und uns zeigen, wie die White People schlecht sind oder so. Also für uns war das nicht ein Kampf. Das ist kein Kampf zwischen uns, weil wir sind alle Studenten, wir haben unsere Geschichte und es ist einfach gut, dass wir wissen, was die anderen erlebt haben, damit wir zusammenleben können. Das war für uns klar. Aber diese Aufteilung so, ich glaube, das bringt mehr Rassismus, als dass es Rassismus bekämpft. Ich glaube, das Ziel war einfach, Rassismus zu bekämpfen, aber das bringt mehr Rassismus einfach.

I: Und warum, denkst du, bringt es mehr Rassismus in dem Sinne?

B: Weil wir sind nur unter uns, und es soll erzählt werden, dass unsere Kampfgeschichte war gegen diejenigen, die da draußen sitzen. Und da draußen sind sie auch: „Ihr seid zu groß, zu privilegiert, vielleicht sollt ihr so machen, als ob ihr keine Privilegien habt, damit diese kleinen Leute da draußen mit euch leben können.“ Also so war das, so war unsere Wahrnehmung. [02_Do_Nar_Int; Position: 165-177]

Sie hebt hier hervor, dass gerade die Aufteilung der pädagogischen Räume für sie eine Reproduktion von Rassismus darstellte. Die Zuschreibung von Themen zur Kategorie Empowerment, die sie als afrikanische Studentin einfach als historische Fakten empfand, markierte diese Themen ihrer Empfindung nach erst als marginalisiert. Umgekehrt verwies sie auf die Subjektwirkung von Critical Whiteness-Workshops für diejenigen, die von diesem Raum ausgeschlossen wurden.

Die explizite Zuschreibung von Privilegien für die Teilnehmer:innen dieser Einheit implizierte, dass die anderen die „kleine Leute“, die Unterprivilegierten sind. Die Gesprächspartnerin beschreibt also eine Subjektwirkung des Ausschlusses, welche insbesondere Süd-Teilnehmer:innen im Kontext der rassismuskritischen Didaktik bei ASA erlebten. Die Position einer afrikanischen jungen Frau, die weder Rassismus noch Empowerment als *ihr* Problem oder Thema ansieht, fand im skizzierten pädagogischen Raum paradoxerweise zunächst keinen Ort der Anerkennung. Allerdings hatte die Präsenz dieser Subjektpositionen eine Wirkung auf den pädagogischen Raum. Sie machte evident, dass das Lernprogramm ASA auch bei dem Fokus auf Rassismus und Privilegien auf die Nord-Subjekte ausgerichtet war.

Die Anderen der Critical Whiteness bezeichnet damit keine homogene Gruppe von Subjekten einer bestimmten Hautfarbe oder Herkunft. Vielmehr erschloss sich diese Kategorie zur Bezeichnung einer Reihe von Subjektwirkungen, die die Kategorie Weißsein im ASA Programm in ambivalenten Prozessen der eigenen Unvereinbarkeit mit dieser Zuschreibung problematisierten.

ASA als ein (Un)Safe Space – Das Double-Bind von Verletzung und Verletzbarkeit

„Vorfall“ war ein Begriff, der im Rahmen der Feldforschung immer wieder genannt wurde, wenn es um Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA ging. Dieser Begriff schien dabei lose auf Konflikte um Rassismus- und Diskriminierung zwischen den verschiedenen Akteur:innen zu verweisen. Genauer ging es darum, dass es im institutionellen Rahmen von ASA zu Vorfällen von Rassismus kam. Es wurde immer wieder erwähnt, dass die Strategien der Geschäftsstelle sich darum drehen würden *Vorfälle zu vermeiden* und Gesprächspartner:innen referierten selbst oft zu Vorfällen, die sie erlebt haben oder von denen sie im Rahmen ihrer ASA-Teilnahme gehört hätten. Auf der Ebene der Interaktion

zwischen institutionellen Akteur:innen wurde im Abschnitt zu intervenierenden Bedingungen bereits eine Auseinandersetzung um einen solchen Vorfall vorgestellt, der zu einem Boykott der Zusammenarbeit mit ASA durch eine Gruppe rassismuskritischer Bildungsreferent:innen führte.

Aus der bisherigen Analyse der Subjektwirkungen der pädagogischen Intervention bezogen auf Critical Whiteness und Empowerment ging hervor, dass der Fokus auf die Diversität der Subjekte und ihre unterschiedlichen Machtpositionen im Hinblick auf Rassismus und Diskriminierung zu multidirektionalen Spannungen zwischen den Teilnehmer:innen und Ehrenamtlichen führte. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich nun konkret mit diesem intersubjektiven Konflikterleben. Mich interessierte, wie die Gesprächspartner:innen dieser Studie dabei den Begriff Vorfall bezogen auf ihre eigene konkrete Erfahrung in der Institution rekonstruierten und welche Subjektwirkungen damit in Verbindung gebracht werden können.

Ein zentraler Vorfall, der diesen Begriff symbolisch prägte war der bereits erwähnte Boykott des ASA-Programms durch Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit. Ein Gesprächspartner, der selbst zu Beginn der 2010er Jahre am Programm teilgenommen hat und anschließend mehrere Jahre ehrenamtlich als Tutor und Seminarleiter aktiv war, rekonstruierte die Ereignisse wie folgt:

B: Es gab ja DEN Konflikt bei ASA. (...) Ich erzähl einfach mal aus meiner Perspektive. Ähm..das ist alles auch rekonstruiert nur aus zweiter Hand und das ist auch ein Problem irgendwie, was ich den Eindruck hab auch ASA-intern so ist. Ich glaube es waren die Vorbereitungsseminare 2011 oder 12, ich weiß es nicht mehr genau, wo eine Referentin abgereist ist oder so. Auf jeden Fall standen Rassismuskritikvorwürfe im Raum gegenüber einer schwarzen Referentin. Dass sie Rassismus auf den Seminaren erfahren hat von Teilnehmenden. Und das hat sich weitergetragen, dass sich verschiedene Einzelpersonen aus der antirassistischen Bildungsarbeit, aber auch Gruppen wie global zum Beispiel sich mit ihr solidarisiert haben und gesagt haben (..) wir teamen nicht mehr für ASA.
[09_Ha_Nar_Int_audio_min._11:20-11:50]

In diesem einleitenden Abschnitt stellt der Gesprächspartner die wichtige Rolle heraus, die der beschriebene Konflikt offenbar auch nach der konkreten Situation bei ASA spielte. Er fügte an, dass er selbst nicht beteiligt war und den Vorfall „nur aus zweiter Hand“ kenne, was verdeutlicht, dass der Konflikt und anschließende Boykott nicht nur der

Geschäftsstelle bekannt war, sondern auch Thema zwischen den Ehrenamtlichen und Teilnehmer:innen bei ASA blieb. Weiter beschreibt der Gesprächspartner warum insbesondere die Ehrenamtlichen bei ASA, die Tutor:innen und Seminarleiter:innen, eine wichtige Rolle im Umgang mit diesem Vorfall spielten:

B: Diese Information ist aber 2012 an die Teams (der Tutor:innen) nicht weiter geflossen zum Teil, sodass das Lateinamerika-Team eine Person eingeladen hatte, und also eine Referentin eingeladen hatte zum Thema Rassismus, die davon auch nicht im Bilde war und die dann wiederum von Kolleg:innen und Netzwerken Kritik abbekommen hat, warum sie denn für ASA arbeiten würde. Sie kritisierte das Team dafür, was das denn solle und sich das Team dann wiederum gegen die Geschäftsstelle positionierte im Sinne von, das kann nicht sein, dass wir jetzt diejenigen sind, die den Scheiß jetzt abkriegen, weil die Informationen nicht gegeben werden, weil der Konflikt gedeckelt wird. Insofern war die Auseinandersetzung mit ‚Verhältnis zu Referent:innen‘, ‚Rassismus auf ASA-Seminaren‘, ‚Umgang damit‘ auf jeden Fall ein Thema was uns als Team im Vorfeld der ASA-Seminare beschäftigt hat. Aber eben halt auch sehr bruchstückhaft, es gab nirgendwo eine umfassende Darstellung hatte ich den Eindruck, zu was ist eigentlich gerade der Stand. Es gab irgendwie die Info, klar, wir können manche Referent:innen anfragen, manche arbeiten nicht mehr für ASA. Ich glaube es war eine Liste. Deswegen war klar, das ist ein Thema das ist wichtig, das muss und wird auch auf den Seminaren Raum haben. Das war auch eine Motivation von Leuten in diesem Zeitraum Tutor:in werden zu wollen, weil sie diese Auseinandersetzung mit Rassismus innerhalb von ASA als Thema weitertragen und bearbeiten wollten. [09_Ha_Nar_Int_audio_min._11:50-12:30]

Der Gesprächspartner beschreibt hier die ehrenamtlich engagierten Subjekte in der Institution als eine Schaltstelle zwischen der Institution ASA und externen Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit. Die Strategie subjektzentrierter, partizipativer Führung durch die Institution (siehe Kap. 4.3.3, Abs. 4) übergab strukturelle Verantwortung an Subjekte (z.B. in Form von Verantwortung für die Einladung externer Bildungsreferent:innen). Gleichzeitig waren diese Ehrenamtlichen keine institutionellen Akteur:innen, sie hatten einerseits keinen Einblick in strukturelle Entscheidungen oder interne Informationsflüsse zwischen den Hauptamtlichen der Institution und andererseits keine Abhängigkeit und damit verbundene Verpflichtung gegenüber der Geschäftsstelle.

Dies führte zum Beispiel zu der beschriebenen Situation, dass Tutor:innen nichts vom Boykott der Bildungsreferent:innen wussten und persönlich zwischen die Fronten gerieten.

Eine zentrale Einsicht aus dem Auszug ist, dass in der Rekonstruktion dieser Subjekte nicht der Konflikt selbst (Rassismuvorwurf einer Referentin, Boykott von ASA) den *Vorfall* darstellte, sondern eher der *repressive Umgang der Institution* mit diesem Konflikt, der diesen Ehrenamtlichen über ihre Beteiligung an der Institution gewahr wurde. Gleichzeitig motivierte das idealistische Bild institutioneller Partizipation diese Subjekte, Teil einer Lösung für diesen Konflikt sein zu wollen.

Eine Subjektwirkung war, dass sich ehemalige Teilnehmer:innen nun ehrenamtlich engagieren wollten *um die Institution zu verändern* und ASA zu einem *Safe Space* machen, in dem institutionelle Akteur:innen und Teilnehmer:innen des Programms vor Rassismuserfahrungen geschützt werden sollten. Diese Subjektwirkung war nicht nur auf die Interventionen von Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit zurückzuführen sondern auf den Einblick der Subjekte in die Strategien repressiver Toleranz, die im Umgang der Institution mit diesem Konflikt sichtbar wurden. Diese Subjektwirkung betraf in erster Linie ehemalige Teilnehmende, die sich nicht nach ihrem Auslandspraktikum vom Programm verabschiedeten, sondern sich um ehrenamtliche Stellen als Tutor:innen und in den Gremien des Programms bewarben.

Die Idee, Teil einer rassismuskritischen Transformation der Institution zu sein, hatte zu Beginn der 2010er Jahre eine große Pull-Wirkung für weiteres Engagement in der Institution. Da die Institution strukturell auf das ehrenamtliche Engagement ihrer Lernenden angewiesen war und das Leitbild einer lernenden Organisation verfolgte, zeigte sich auch die Geschäftsstelle offen für diese neuen Leitbilder ihrer Ehrenamtlichen. Die Einführung pädagogischer Einheiten zu Critical Whiteness und Empowerment während der Vorbereitungsseminare des Programms waren die ersten Versuche dieser institutionellen Transformation. Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass diese Praxis nicht zum erwünschten Effekt eines Abbaus der *Vorfälle* rund um das Thema Rassismus und Diskriminierung führte und Konflikte zwischen den Subjekten zunahmen.

Aus den Beschreibungen der Gesprächspartner:innen ergab sich die Diskrepanz zwischen der Selbst- und der Fremdzuschreibung der eigenen Machtposition der Subjekte im institutionellen Kontext von ASA als Dreh- und Angelpunkt dieser Konflikterfahrungen. Eine Gesprächspartnerin, deren Prozess zur Selbstidentifikation als

Person of Color im vorangegangenen Abschnitt vorgestellt wurde, berichtete später über einen Konflikt, den sie auf dem zweiten ASA-Vorbereitungsseminar selbst erlebte:

I: Kannst du dich noch erinnern, wie das zweite Seminar ablief?

B: Oh ja, da gab es nämlich ein sehr eskalierendes Beispiel. (lacht) Und zwar war es halt so, dass wir auf dem zweiten Seminar halt neue Teilnehmer dazugekriegt hatten, die halt das erste Seminar nicht mitgemacht hatten, und da gab es halt wieder auch so ein Empowerment-Seminar.

I: Wie kam das, wenn ich fragen darf, dass neue Leute dazukamen?

B: Ja, weil ASA halt die Stipendien nicht weggeben konnte oder Leute abgesprungen sind oder so, und dann gab es halt immer Nachrücker, die dann zum zweiten Seminar kamen. Und die hatten halt den ersten Teil nicht mitgemacht, wo halt, sage ich mal, viele sich schon an gewisse Themen herangetastet haben oder auch irgendwie schon Zeit hatten, darüber nachzudenken. (...) Und zwar gab es halt wieder so einen Workshop, und dann sollte halt wieder aufgeteilt werden in Empowerment und Critical Whiteness, und das ist dann halt ein bisschen blöd gelaufen, damit ging es schon los. Also wir saßen halt wieder alle zusammen im großen Plenum, und dann hat der Referent für Empowerment – das war auch ein schwarzer Referent – gesagt so: „Ja, und jetzt stehen alle irgendwie PoC auf und folgen mir in den Raum XY.“ Und dann war das halt mega komisch, weil du hast halt so eine große Aula, und dann stehen so auf diese Ansage so drei Leute auf und folgen dann so, während alle anderen sitzen bleiben, ihm halt aus dem Raum. Und das war halt auch schon so bisschen so eine komische Situation. Aber ich war ja auch schon ein bisschen, sage ich mal, geübt vom ersten Seminar, und ich war da halt auch schon ein bisschen selbstbewusster und ich dachte, ich habe halt kein Problem damit, zu stehen, und das ist halt die Art, wie ich mich sehe. Aber ich weiß, dass halt lustigerweise auch viele weiße Teilnehmende das hinterher halt kritisiert haben, wie das da abgelaufen ist. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 97-99]

Aus dieser einleitenden Beschreibung geht noch einmal die Ambivalenz hervor, die die Gesprächspartnerin gegenüber der Zuschreibung Person of Color im ASA-Kontext verspürte. Einerseits beschreibt sie ein positives Erleben der bewussten Selbstzuschreibung, die sie im Kontext eines zweiten Seminars reaktivieren konnte und andererseits das deutliche Erleben der Markierung als Minderheit und als *Andere*, die

schließlich „lustigerweise“ durch weiße Teilnehmer:innen als potentiell rassistisch kritisiert wurde, da Nicht-Weißsein als Kategorie explizit im Plenum erlebbar gemacht wurde. Rassismuskritik wurde in diesem Kontext selbst zum Medium einer machtvollen Praxis der Zuschreibung oder des Absprechens von Subjektpositionen, durch die Dominanzhaltungen weißer Subjekte reproduziert werden konnten.

Weiter kompliziert wurden diese Aushandlungen machtkritischer Selbst- und Fremdzuschreibungen im sozialen Raum der ASA-Seminare durch den Umstand, dass neue Teilnehmer:innen den pädagogischen Raum betraten, die die Praxis rassismuskritischer Pädagogik nicht bereits erlebt hatten. Teilnehmer:innen, die ihre Teilnahme am Programm ggf. aus ethischen Gründen und als Folge ihrer Reflektion des ersten Vorbereitungsseminars abgebrochen haben, wurden bis zum zweiten Vorbereitungsseminar durch Nachrücker:innen ersetzt. Die Umsetzung von zwei Vorbereitungsseminaren mit zeitlichem Abstand ermöglichte es der institutionellen Leitung einerseits externe Einflüsse macht- und rassismuskritischer Pädagogik anzueignen. Andererseits hatten potentielle Effekte dieser Pädagogik (Abbruch der Teilnahme) keinen Einfluss auf die institutionelle Praxis, da diese Subjekte auf einem zweiten Seminar durch neue Teilnehmer:innen ersetzt werden konnten. Die Entsendung der Lernenden in den Globalen Süden war damit eindeutig die Priorität der institutionellen Leitung und die kritischen Lernprozesse der Vorbereitungsseminare ein sekundäres Element, dass keine reale Irritation der Entsendepraxis ermöglichen konnte.

Aus der weiteren Schilderung des dann folgenden *Vorfalles* wird folgend jedoch deutlich, dass diese institutionelle Praxis auf Subjektebene durchaus zu Konflikten beitrug. So beschrieb die Gesprächspartnerin in ihrer Schilderung der zuvor begonnenen Erfahrungsepisode weiter, dass sie im Seminar für Empowerment einer anderen Teilnehmerin begegnete, die als Nachrückerin zum zweiten Seminar dazu stieß:

B: Und ja, da bin ich dann halt auch hin, und dann saß dann auch die Anna dann da. Also ich kannte ja die anderen Leute, die in diesem Empowerment-Seminar sind, aber sie hat sich dann quasi so einfach dazugesetzt. Und dann ging es dann halt darum, ja, dann habe ich das erst nicht so ganz verstanden, und dann haben wir so angefangen, und dann sollten wir uns halt kurz vorstellen. Und dann hat halt eine was gesagt, und dann kam sie halt dran, und dann ging es halt schon so los mit: „Ja, ich bin Anna, und ich bin halt weiß“, also sie hatte halt auch schon ein gewisses Know-how, glaube ich, durch ihr Studium. „Ich bin weiß, aber ich fühle mich euren Kulturen näher. Ich fühle mich mehr verbunden irgendwie mit euch“ und: „Mein

Freund ist Indonesier“, und hat eigentlich so alle Klischees rausgehauen, die man so raushauen kann. Und das war dann irgendwie eine total unangenehme Situation, weil dann meinte die Referentin halt so: „Ja, also du kannst hier halt schon bleiben in dem Workshop, aber das ist dann halt kein geschützter Raum mehr.“ Und dann haben wir halt angefangen zu diskutieren, ob sie halt bleiben oder gehen soll. Und das war dann so mega unangenehm, weil dann musste man sagen, ob man dafür ist, dass sie bleibt oder dass sie geht. (...) Und dann kam auch Nadesh dazu, das ist eine Mitarbeiterin aus der Geschäftsstelle, die halt selber auch schwarz ist, aber, ich glaube, sie hatte halt nichts mit den Themen zu tun und kein so richtiges Verständnis dafür. Und dann kam sie noch so dazu, und dann meinte sie, sie würde es halt auch blöd finden, dass sich halt PoC immer so absondern würden, und wieso nicht Weiße dabei sein könnten. (...) Und am Ende ist halt der Workshop einfach abgebrochen worden, also der wurde halt nicht durchgeführt und der kam dann auch nicht zustande, also ja. [03_El_Nar_Int_Teil1; Position: 99]

Aus dieser Schilderung der Gesprächspartnerin geht die zentrale Ambivalenz hervor, die mit der pädagogischen Praxis der Safe Spaces verbunden war: Die Erfahrung von Verletzung und Verletzbarkeit durch Selbst- *und* Fremdzuschreibungen von Machtpositionen für alle beteiligten Subjekte.

In der beschriebenen Situation reklamierte eine weiße Teilnehmerin ein Anrecht auch am Empowerment-Workshop für People of Color teilzunehmen, nachdem sie in das zweite Seminar von ASA nachrückte und demnach noch keine Kenntnis von der Safe Space Pädagogik hatte, die beim ersten Vorbereitungsseminar bereits eingeführt wurde. Dabei reproduzierten die von ihr angebrachten Gründe („ich fühle mich euren Kulturen näher“) genau den latenten, unbewussten Rassismus weißer ASA-Teilnehmer:innen, denen sich Subjekte in diesem Safe Space entziehen können sollten. Innerhalb dieses Safe Spaces, war die weiße Teilnehmerin nun jedoch eine Minderheit, der eine Teilhabe am Raum versagt wurde. Die Gesprächspartnerin beschrieb die Bewusstwerdung der Ambivalenz, dass ihre eigene Empowerment-Erfahrung als Person of Color an einen Ausschluss anderer, weißer Subjekte von dieser Erfahrung gebunden war. Die ermächtigende Erfahrung Subjekte als machtvolle Privilegierte zu markieren, stellt selbst auch eine Machtausübung über diese Subjekte da. Gerade für Subjekte, die selbst struktureller Diskriminierung ausgesetzt sind, führte das zu der konflikthafter Subjektwirkung innerhalb des Safe Spaces von ASA selbst

eine machtvolle Position zugeschrieben zu bekommen, die andere Subjekte potentiell verletzt oder ihre Erfahrung abspricht.

Der hier beschriebene *Vorfall* umfasste nicht nur die konkrete Teilnahme der weißen Teilnehmerin am Empowerment-Workshop. Auch hier ging es darum, dass die konkrete Situation zu einer Reihe intersubjektiver Aushandlungsprozesse führte, in denen Subjekte die komplexe *Double-Bind-Erfahrung* machten, dass ihre eigene Verletzbarkeit von anderen als Verletzung empfunden werden kann. Die Autorität darüber zu entscheiden, in welchen Situationen Verletzbarkeit verletzen darf, wurde nicht nur durch die lernenden Subjekte konflikthaft erlebt, sondern auch durch die professionellen Akteur:innen:

I: Und wie hatte die Referentin darauf reagiert, auf die Situation? Kannst du dich noch erinnern?

B: Also ich glaube halt, sie war da auch nicht so ganz glücklich mit, aber, ich glaube, sie konnte dann auch nicht einfach sagen: „So, geh jetzt.“ Und dann hat ja auch Anna auch noch angefangen zu weinen, und dann war man so hin- und hergerissen, weil sie tat einem auf der einen Seite leid, aber auf der anderen Seite wollte man halt auch nicht so wirklich, dass sie halt dabei ist. Und dann hat die Referentin das eigentlich so ein bisschen in unsere Verantwortung gelegt, dass wir jetzt abstimmen sollten, anstatt dass sie dann halt reagiert hat, was ich im Nachhinein eigentlich auch nicht/ was ich auch einen Fehler finde, und dass man dann halt so jemanden aus der eigenen Gruppe dann so rauswählen soll. (...) Also das hat dann so eine ganz komische Dynamik bekommen, und daraufhin haben sich nach dieser Aktion auch ein bisschen die Gemüter erhitzt, weil halt einige/ Also ich war halt sauer, weil sie halt einfach so dreist war und sich reingesetzt hat, und andere auch, und andere waren halt sauer – weiße Teilnehmer – dass sie halt rausgeschmissen wurde aus dem Workshop. Und dann kam es halt zu so einer kleinen Krisensituation.
[03_EI_Nar_Int_Teil1; Position: 101]

Aus diesem Abschnitt geht hervor, dass die Lernenden in den beschriebenen Konfliktsituationen aufgefordert waren selbst eine Position zu beziehen. Die zitierte Gesprächspartnerin empfand das als Überforderung, nicht zuletzt, weil es dabei um Positionierungen gegen Peers in der eigenen Gruppe der Lernenden ging. Daraus entsprangen viele weitere „Krisensituationen“ zwischen den Teilnehmer:innen, die verschiedene Aspekte des Double-Bind umfassen konnten. Auf die Frage, wie das Thema

Rassismus und Diskriminierung zwischen Teilnehmer:innen thematisiert wurde, fasste eine andere Gesprächspartnerin verschiedene Konfliktlinien zusammen, die sie in ihrer Zeit bei ASA erlebte:

B: (...) Also das, was ich gerade gesagt habe, eben so über Referentinnen, ne, dass es da thematisiert wurde. Dann einfach, dass es irgendwie einen rassistischen Vorfall zwischen zwei deutschen Teilnehmerinnen gab zum Beispiel, und dass es darüber thematisiert wurde. (...) Und dann wurde es irgendwie so thematisiert über so eine Kategorisierung von Südteilnehmende, Nordteilnehmende, gerade PoC-Nordteilnehmer, die dann als so Positionierung so ein bisschen durchgefallen sind, weil sie in unseren grobschlächtigen Kategorien quasi so selten als Gruppe oder als Positionierung wahrgenommen wurden und so benannt wurden, und sich dann viele so ein bisschen/ Also es waren eben nicht viele Personen, ne, aber die Personen, die da waren, sich dann teilweise sehr ungesehen gefühlt haben. Also andere auch wieder nicht, aber/ Und auch dann irgendwie, weiß ich nicht, zum Beispiel in meinem Tutorium, wenn eben die PoC-Nordteilnehmende von ihrer Rassismuserfahrung berichtet, und ist darauf aber auf totales Unverständnis irgendwie von einer schwarzen Teilnehmerin aus Kenia gestoßen, weil sie dachte so: „Ach, Quatsch“ und: „Du bist doch weiß“ so, sodass sie dann irgendwann gesagt hat: „Ich sage niemandem mehr, wie ich mich positioniere“ so. „Das gehört nur mir, dann kann es mir auch keiner wegnehmen. Dann kann mich auch niemand quasi verletzen.“ [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 240-241]

Die Gesprächspartnerin beschreibt hier die Auswirkungen neuer Kategorien wie *Nord-Teilnehmer:in* und *Süd-Teilnehmer:in* auf Double-Bind-Konflikte von Selbst- und Fremdzuschreibung. Sie führt auf, dass insbesondere Nord-Teilnehmende, die jedoch selbst nicht weiß oder Deutsch waren, in Konflikt mit dieser entwicklungspolitisch angeleiteten Dichotomie gerieten. Sie spricht von „unseren grobschlächtigen“ Kategorien von Nord und Süd, in denen sich People of Color aus dem Norden nicht wiedererkennen konnten.

Gleichzeitig ging aus der Analyse von Subjektwirkungen von Teilnehmer:innen aus dem Süden hervor, dass auch diese sich im ASA-Raum nicht repräsentiert fühlten, wenn sie zum Beispiel Empowerment-Räumen zugewiesen wurden, basierend auf ihrem Herkunftsland im Globalen Süden. Auch führten Konflikte wie das beschriebene Unverständnis einer Teilnehmerin aus Kenia, die eine PoC-Teilnehmerin aus Deutschland als weiß und entsprechend privilegiert ansah, zu der Offenlegung der radikalen Diversität

und Intersektionalität von Subjektpositionen im Raum, indem kein Subjekt davor sicher war eine Inkohärenz zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung bewusst und potentiell verletzend zu erleben.

4.4.6 Konsequenzen

Intersektionale Sensibilität und Dekonstruktion des Wunsches auf der richtigen Seite zu stehen

Eine Einsicht, die aus den Gesprächen mit ehemaligen Teilnehmer:innen hervorging war, dass die beschriebenen intersubjektiven Konflikte um Rassismus- und Privilegienkritik sich auf ehrenamtliche Tutor:innen und Seminarleiter:innen anders auswirkten als auf Teilnehmer:innen. Aus der bisherigen Analyse ging hervor, dass es zu Beginn der 2010er Jahre zu einer Verschiebung der Motivation für ehrenamtliches Engagement bei ASA kam. Diejenigen Teilnehmer:innen, die sich auch nach ihrem Auslandsaufenthalt in der Institution engagierten, zeigten zunehmend Interesse an der Transformation der Institution. Diese Subjekte nahmen eine Schaltposition zwischen der Institution ASA und externen Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit ein und spielten damit eine aktive Rolle in der Transformation des pädagogischen Raumes, der sich zu Beginn der 2010er Jahre vollzog.

Aus den Gesprächen ließ sich dabei allerdings rekonstruieren, dass die Interessen der Bewerber:innen am Programm auch im Zeitraum der 2010er Jahre vornehmlich von Vorstellungen von Selbstentfaltung oder einer beruflichen Qualifikation im Globalen Süden angeleitet waren. Diejenigen, die in diesem Zeitraum in die Peer-to-Peer-Strukturen der Institution einstiegen hatten jedoch eine zunehmend andere Vision von dem, was ASA sein sollte. Eine Gesprächspartnerin fasste diese Vision prägnant zusammen, welche sie als Tutorin im Programm verfolgen wollte:

B: Mein persönlicher Wunsch wäre gewesen, und das habe ich auch immer so kommuniziert, wenn am besten alle Teilnehmenden aus dem Globalen Norden gesagt hätten: „Ne, das machen wir nicht, weil damit unterstützen wir nur weiterhin rassistische Strukturen.“ Das wäre mein Wunsch gewesen, so ne, mein ideeller Wunsch. Es war klar, dass das nicht passieren würde, aber das war quasi so mein Anreiz da zu teamen, und ASA halt einfach nicht mehr als dieses Magic Wonderland, was dir da widerfährt, klarzumachen. Und gleichzeitig wäre auch noch

mein Wunsch gewesen, den ich auch immer wieder an die Teilnehmenden gebracht habe so von wegen: „Setzt euch dafür ein, dass es diese Seminare unabhängig von diesem Projekt gibt“, also von diesem Praktikumsprojekt. Weil das haben halt ganz viele gesagt so von wegen: „Ey, die Seminare sind richtig geil.“ Punkt. (lacht) Also ne, aber dass es halt so eine Bedingung ist, also es braucht halt erst dieses Projekt, damit man halt in quasi Anführungszeichen in den Genuss kommt, diese Seminare zu machen. [03_Ma_Nar_Int; Position: 267]

Diese Positionierung bildet Subjektwirkungen ab, die bereits als eine Konsequenz des Phänomens *Lernen statt Helfen* vorgestellt wurden. Die Vorstellung eines Einsatzes für eine bessere Welt veränderte sich. Ging es bis zu den 1990er Jahren noch um Transformation durch Entwicklungshilfe und in den 2000er Jahren um Transformation durch subjektive Lernprozesse im Süden, ging es hier um eine neue Vision: Die radikale Infragestellung entwicklungspolitischen Engagements und der Wunsch nach struktureller Transformation. Die Vorstellung dazu beizutragen die Institution ASA von innen heraus zu verändern stellte einen großen Pull-Faktor für ehrenamtliches Engagement dar, auch, weil diese Entwicklung zumindest teilweise von den hauptamtlichen Akteur:innen mitgetragen wurde.

Die neuen Einstellungen von Subjekten, die sich im Laufe der 2010er Jahre bei ASA engagierten bauten jedoch auf Lernprozessen auf, die diese Subjekte als Teilnehmer:innen erlebt hatten. Die damit verbundenen Subjektwirkungen, die im ersten Analysekapitel dieser Studie ausgeleuchtet wurden, bildeten die Grundlage für die Einstellungen mit denen Subjekte anschließend in den institutionellen Raum eintraten, um sich ehrenamtlich zu engagieren.

Die machtkritische Reflektion der eigenen Rolle im entwicklungspolitischen Bildungsprogramm und Enttäuschungen über die eigene Beteiligung an rassistischen Machtstrukturen in der Entwicklungspraxis verdeutlichten die Suchbewegung dieser Subjekte nach einer ethischen, bürgerschaftlichen Identität – dem Wunsch auf der richtigen Seite zu stehen. Diejenigen Teilnehmer:innen des Programms, die besonders nach dieser Orientierung suchten, fanden sie oft in den Vorschlägen rassismuskritischer Bildungsangebote. Dieser Zeitgeist begleitete die Einführung der Critical Whiteness- und Empowerment-Seminare in der Institution ASA.

Ehrenamtlich engagierte Subjekte waren dabei in der Doppelrolle von Lernenden und Lehrenden, die neuen Teilnehmer:innen des ASA-Programms ihre kritischere Vision

Globalen Lernens vermitteln wollten und gleichzeitig dadurch selbst Lernprozesse durchlaufen wollten. In Abgrenzung zu einem subjektzentrierten Paradigma Globalen Lernens, welches diese Subjekte selbst durchlaufen haben (siehe Kap. 4.3.5), wollten sie dazu beitragen, diese Praxis zu transformieren und die Vorbereitungsseminare von ASA vom Kontext der Entwicklungszusammenarbeit abzulösen.

Wie aus der bisherigen Analyse deutlich wurde, waren diese neuen Lernräume geprägt von Ambivalenz. Die Idee von Safe Spaces in denen Verletzungen vermieden werden sollten, führte zu subjektivem Erleben von Verletzung. Die (Selbst-)Kritik am Weißsein reproduzierte einen rassifizierten Raum, der nur weißen Subjekten zugänglich war. Pädagogische Räume des Empowerments schrieben Subjekten eine marginalisierte Position zu. Bezeichnungen, die eine diversere Teilnehmer:innenschaft repräsentieren sollten (Nord-/Südteilnehmer:in) wurden als Ausschluss für hybride Subjektpositionen kritisiert.

Im Umgang mit diesen Spannungsverhältnissen nahmen die ehrenamtlichen Tutor:innen auch hier eine Doppelrolle zwischen lernenden Subjekten und institutionellen Akteur:innen ein. Einerseits erlebten sie die beschriebenen Subjektwirkungen selbst, andererseits hatten sie auch die Position einer Verantwortung für die pädagogische Praxis, die diese Subjektwirkungen auslöste. Als Tutor:innen waren diese Subjekte die ersten Ansprechpersonen für Teilnehmende, wenn es um den Umgang mit Vorfällen von Rassismus, Diskriminierung und Verletzungen ging, die nun im pädagogischen Raum zunehmend im Fokus waren. Der idealistische Selbstanspruch dieser Subjekte rassismus- und privilegienkritische Lernräume innerhalb der Institution ASA zu schaffen, wurde von Teilnehmer:innen oft als eine Praxis kritisiert, die Rassismus reproduzierte und Verletzungen auslöste. Die Konfrontation mit diesen divergenten Subjektpositionen und teils widersprüchlichen Ansprüchen wurde von Tutor:innen als große emotionale Verantwortung und Belastung empfunden:

B: (...) Also für mich war super anstrengend, auch so diese Dinge einfach im Tut irgendwie klarzukriegen. Also ich hatte halt ein Süd-Nord-Tut. Und ich hatte halt zwei Männer aus Tansania – Mitte dreißig, schwarz und Muslime –, ich hatte im Tut eine anfang-zwanzigjährige PoC, in Berlin sozialisierte Frau, eine weiße Frau, einen weißen Typen, beide irgendwie nordsozialisiert oder beziehungsweise sozialisiert in Deutschland, eine schwarze Nordteilnehmerin, sozialisiert in Kamerun und irgendwie zum Masterstudium nach (...) Frankfurt gekommen. Na ja, auf jeden Fall war irgendwie also dieses: „Bup bup bup“ und: „Scheiße, okay, meine

Kategorien kommen auf jeden Fall nicht mehr hin. Ich muss irgendwie so Common Ground und“/ Und war aber auch schon menschlich einfach total schwierig, weil total unterschiedliche Altersklassen, so religiöser Hintergrund, nicht religiöser Hintergrund. Genau, dann kamen noch zwei Mädels aus Kenia, die irgendwie so ziemliche Rich Kids waren. Es war auf jeden Fall ein krasser Haufen von Menschen, die eigentlich nur irgendwie cool miteinander waren, wenn sie miteinander gespielt haben so. Ich habe aber nicht die ganze Zeit gespielt. (lacht) (...) Also das war so quasi die Tutebene, das hat mich super krass angestrengt. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 205-205]

Aus dieser Beschreibung einer Tutorin wird deutlich, dass sie die Diversität der Subjektpositionen der Teilnehmer:innen in ihrer Gruppe als Überforderung wahrnahm. Genauer beschrieb sie die Überforderung damit, dass „ihre Kategorien nicht mehr hinkamen“. Aus ihrer Beschreibung wird deutlich, dass die Suche nach Kategorien dabei vom Anspruch geleitet war, den Status der Privilegierung eines Subjektes abzubilden und potentielle Diskriminierung von Subjekten abzubauen. Die Gesprächspartnerin beschreibt ihre Überforderung diesem Anspruch gerecht zu werden im Kontext eines radikal diversen Raumes, in dem die meisten Subjekte hybride Machtpositionen auf den Achsen von Geschlecht, Race, Klasse und Nord-/Süd-Herkunft einnehmen konnten.

Der Selbstanspruch dieser Ehrenamtlichen die Machtverhältnisse innerhalb von ASA und zwischen den Teilnehmer:innen zu fokussieren, multiplizierte sich in der sozialen Dynamik zwischen den Tutor:innen und der Gesamtgruppe der Teilnehmer:innen zusätzlich. Ein prägnantes Beispiel dafür war ein Konflikt, der sich bei einem ASA-Seminar in 2016 ereignete, an dem zwei Gesprächspartnerinnen direkt als Tutorinnen beteiligt waren. Dieser stand beispielhaft für einen Prozess, der von vielen Tutor:innen in ähnlich Form thematisiert wurde – Die Radikalisierung von Tutor:innen gegen weiße Teilnehmer:innen:

B: Und dann hat irgendwie am Abend irgendwie jemand so eine Unterhaltung mitbekommen, beziehungsweise so in den Basistuts kamen dann eben die Leute zurück in die Teamrunde und meinten so, ja, irgendwie so vom Feedback her: „Das geht gar nicht so, dass die weißen Nordteilnehmenden sagen irgendwie: 'Ja, krass, hat mich jetzt irgendwie nicht so gebockt' und: 'Ich habe mich ja schon mit dem Thema auseinandergesetzt, aber ich habe jetzt irgendwie gedacht, das haut mich so mehr vom Hocker'. Wir hatten halt Phoenix angefragt, also die so die weniger

konfliktive, eher weniger konfrontative Methode sozusagen gewählt haben oder wählen oder denken so, dass sie damit so am weitesten kommen. Und dann kamen eben die Leute da raus und haben so gesagt: „Boah, ich hätte mir voll hart auf die Fresse gewünscht eigentlich“, also so weiße Leute, die dann so gerne irgendwie da mehr schockiert von geworden wären. Und dann ist irgendwie im Team so ein, okay, krass so, das kann nicht sein, und es kann nicht sein, dass Menschen aus diesen Seminaren kommen und dann noch Anforderungen daran stellen, wie sie bitte sich mit ihren Privilegien und mit Rassismus auseinandersetzen sollen, also dann quasi: „Wenn, dann hätte ich es aber gerne so und so.“ Und daraus ist dann so eine Ad-hoc-Entscheidung entstanden, dass die Gruppen quasi noch mal getrennt werden. Wo dann auch wieder so was: „Ja, aber keine Ahnung, wo gehöre ich denn jetzt hin? Also ich bin irgendwie PoC nordsozialisiert, aber eigentlich hä hä hä“ und hier und da, also so zehntausend Leuten auch wahrscheinlich ihre persönlichen Identitäten wieder aberkannt wurden und so was. Also es war auch, glaube ich, ein sehr gewaltvoller Akt. Wir haben dann halt gesagt: „Okay, zack. So, Weiße da, und PoC-Schwarze, ihr trefft euch da“ sozusagen. Und dann hatten zwei aus dem Team quasi in Absprache mit den Antira- und Empowermentberatern so einen Ad-hoc-Workshop quasi designt, wo – so goodcopbadcopmäßig – dann so eben den Weißen die Leviten gelesen wurden sozusagen. „Das kann nicht sein, dass ihr so reagiert“, hier und da, und: „Wisst ihr eigentlich, was das für euch bedeutet hier?“ und: „Ihr habt hier die Chance, euch damit auseinanderzusetzen.“

I: Aber wer hat das gemacht?

B: Leute aus dem Team. (...) Und ich habe mit dringesessen und ich war so: „Wow, krass, Alter. Was läuft denn hier ab?“ Also ich kannte das Konzept nicht, weil das hatten sie eben neu erarbeitet, ich war quasi nur sozusagen dabei. (...) Ja, und danach sind die Leute dann aus dem Ding rausgekommen. Also die, die in dem Critical-Whiteness-Ding waren, waren teilweise so: „Boah, was fällt denen ein?“ so: „Was soll das?“, andere so: „Boah, ja, genau so habe ich es gebraucht“ so. Und man hört irgendwie so: „Boah, geil, jetzt habe ich es“ quasi, „Jetzt habe ich meinen Schuss gesetzt bekommen.“ Und so die PoC-Menschen, schwarze Menschengruppe sozusagen so furchtbar (...) Irgendwie stört mich diese Definition auch irgendwie, ne, weil in dem Moment war es, glaube ich, gar nicht so/ Keine Ahnung, ist ja auch egal. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 205-207]

Aus der Schilderung geht die paradoxe Dynamik zwischen Teilnehmer:innen und Tutor:innen hervor, die insbesondere durch die Critical Whiteness-Seminare ausgelöst wurde. Äußerungen weißer Teilnehmer:innen, dass ihnen die Kritik am eigenen Weißsein nicht radikal genug erschien, wurden von den Tutor:innen als eine Anmaßung wahrgenommen, die Critical Whiteness selbst als joviale Praxis weißer Selbstbestätigungen entlarvte.

Die Gesprächspartnerin beschreibt eindringlich eine Situation der Überforderung der Tutor:innen und der daraus resultierenden Entscheidung, die weißen Teilnehmer:innen zu separieren, um ihnen „die Leviten zu lesen“. Gleichzeitig beschrieb sie diese Situation als „gewaltvollen Akt“ gegenüber all denen, die hybride Identitäten innehatten und nicht in diesen Konflikt um Weißsein passten. In der Schilderung dieses Konflikts im Interview reflektiert die Gesprächspartnerin dieses ambivalente Moment in ihrem deutlichen Unwohlsein in der Beschreibung dieser *Anderen der Critical Whiteness* und der Markierung dieser Gruppe durch die Tutor:innen. Im Weiteren erklärt sie jedoch, weshalb es dennoch zu dieser Situation kam:

I: Wie würdest du herleiten, woher das kam? Also so einfach nur jetzt so ein bisschen mit Rückblick – retrospektiv –, wie du das einschätzen würdest, woher diese Dynamik zu dieser Ad-hoc-Aktion auch kam?

B: (...) Na ja, durch das Feedback aus den Basistuts, dass es bei vielen Leuten einfach nicht angekommen ist, oder sie irgendwie nicht gecheckt haben, worum es hier geht und wie so eine Auseinandersetzung mit Weißsein irgendwie funktionieren sollte. Also wieder, ne, wieder so ganz krass dadurch bestimmt irgendwie, was Weiße aus diesem Seminar mitnehmen sozusagen.

I: Aber würdest du einschätzen, dass das für dich so nachvollziehbar war, dass das so eine Dynamik angenommen hat, also jetzt in Bezug auf die Ad-hoc-Aktion jetzt vor allem?

B: Ja, in dem Moment war es super nachvollziehbar. Also wir hatten so das Gefühl, es hängt alles an uns, dass da jeder quasi reflektiert rausgehen muss und jeder irgendwie unser Verständnis davon haben soll, wie gewaltvoll rassistische Strukturen auf dieser Welt wirken irgendwie. Und ja, das haben aber bestimmte Leute einfach nicht so angenommen, ich glaube, wie das halt immer ist, ne, also wie

Leute halt unterschiedlich auch Dinge an sich ranlassen oder nicht, und ja.
[01_An_Int_Nar_mp3; Position: 215-217]

Diese Einsicht verdeutlicht Konsequenzen auf der Subjektebene, die insbesondere diese Ehrenamtlichen bei ASA immer wieder als Lernprozess beschrieben. Im Spiegel der Anderen erfolgte die tiefergehende Reflektion der eigenen Motive. Diese Subjekte machten die Ambivalenzerfahrung, dass ihrem Wunsch auf der richtigen Seite zu stehen, andere vor Rassismus und Diskriminierung zu bewahren oder über ihre Privilegien zu belehren selbst eine Machtposition zugrunde lag, die dem Motiv des White Saviours entsprach.

Ein weiteres Beispiel dafür ging aus einer Reflektion hervor, die eine Gesprächspartnerin bezogen auf ihre Erlebnisse als Tutorin bei ASA wiedergab. In einer Einheit eines ASA-Vorbereitungsseminars bei dem sie sich ehrenamtlich engagierte, stellten die Südteilnehmer:innen der Kohorte die Organisationen vor, in denen sie in ihrem Heimatland tätig waren. Sie beschrieb, wie sie während dieser Präsentationen zunehmend ein Unbehagen verspürte, weil sie das Gefühl hatte diese würden ein koloniales Nord-Süd-Gefälle reproduzieren:

B: Ja, es wurden halt wieder so typische Stereotypenbilder in Form von Fragen dargestellt, also ja, dass ganz oft so dieses White-Savior-Prinzip präsentiert wurde.

I: Was führte dazu, dass das reproduziert wurde, meinst du?

B: Ja, einmal halt in Form von den Präsentationen. (...) Genau, also das Gefühl, was bei mir aufkam, war quasi, okay, scheiße, ich merke gerade, wie hier immer mehr die Brüste von den Weißen anschwellen, also ne, halt so dieses: „Ja, und das ist voll gut, dass wir das jetzt machen, dieses Praktikum, dieses Projekt, weil wir können da so richtig was wuppen und so.“ Also weißt du, dieses Image wurde halt kreiert, und das war so: „Oh nein. Oh scheiße. Oh Gott.“ (lacht) Ja.

I: Und was ist dann passiert?

B: Ja, und dann bin ich passiert, und wollte eigentlich halt eben, genau, das so ein bisschen/ Also neben der Tatsache, dass halt schon vorher ziemlich viele Fragen kamen, die mir klargemacht haben so, scheiße, das läuft gerade in eine ganz andere Richtung, in die wir das eigentlich nicht laufen haben wollen. Und habe dann halt bei einem, der das vorgestellt hat, der auch noch bei mir im Tut war/ (...) Der hat halt ein Projekt aus Kenia vorgestellt, wo halt dann auch so zwei weiße Kanadier auf so einem Foto waren. Und die haben das halt dann so erzählt: „Ja, und wir haben

da halt voll gut zusammengearbeitet“, de de de. Und dann wollte ich da halt so intervenieren, und es gab halt die Möglichkeit, Fragen zu stellen, und dann habe ich da halt dann so eine doofe Frage gestellt wie von wegen: „Ja, aber jetzt mal ganz im Ernst, also diese zwei Kanadier, hätte es die denn wirklich gebraucht?“ Die haben auch eher im ländlichen Bereich gearbeitet. „Konnten die denn auch die ländliche Sprache, oder haben die nicht eher noch mehr Arbeit gezehrt, weil es noch irgendwie Übersetzungsleistung brauchte und so?“ Also wie effektiv war das eigentlich, dass die halt da waren? Und Kevin ging es halt überhaupt nicht/ Also ich habe ihn halt voll in die missliche Lage gebracht so von wegen da jetzt stehen zu müssen und irgendwie/ quasi dass alle etwas lernen auf seine Kosten. Also er steht jetzt da vorne als schwarzer Dude und muss jetzt irgendwie seine positiven Erfahrungen mit einfach zwei Menschen/ Also ne, ich spreche ihm da ja auch voll die Erfahrung ab und bilde mir ein, ihm sagen zu müssen so von wegen: „Ja, das, was du da gerade erzählst, das ist ja auch nur ein Schleier deiner Wahrnehmung.“ Und das war halt schon im Sagen, als ich die Frage gestellt habe/ Frage, ne? War ja auch nur in Anführungszeichen eine Frage, sondern es war eigentlich an die Leute gerichtet, die ich immer mehr aufschwelgen gesehen habe. Aber anstatt halt die Leute in irgendeinem anderen Kontext zu adressieren, habe ich ihm da halt voll, ja, ihm da halt einfach seine ganze Präsentation abgesprochen und war halt einfach super übergriffig. [03_Ma_Nar_Int_Position: 217-219]

Die Gesprächsteilnehmerin beschreibt hier eine Situation, in der ihr Versuch das „White Saviour-Prinzip“ zu kritisieren selbst zu einer Reproduktion dieser Machtposition führte. Entscheidend dafür war ihre Einsicht, dass die Kritik an Entwicklungszusammenarbeit als rassistischer Praxis vornehmlich an ein weißes, deutsches Publikum gerichtet war. Auch hier war es die Präsenz des Anderen im pädagogischen Raum, die die kritisch-weiße Subjektposition irritierte und ihre eigenen Überlegenheitsansprüche spiegelte.

Die Erschütterung des Selbstanspruchs durch das eigene Engagement ASA zu einer rassismuskritischen Institution zu machen beschrieben nicht nur weiße Tutor:innen. Eine Gesprächspartnerin, deren eigene Empowerment-Erfahrung während ihrer Zeit als Teilnehmerin bei ASA im vorangegangenen Abschnitt Thema war, wurde später auch als

ehrenamtliche Tutorin tätig. Die Zuschreibung Person of Color erlebte sie in dieser Rolle auf eine neue, konflikthafte Weise:

B: Was allerdings für mich ein Spannungsfeld dargestellt hat, was mir halt zu dem Zeitpunkt nicht klar war, was mir halt auch erst im Nachhinein klargeworden ist/ Also ich hatte halt ein Tut mit komplett weißen Teilnehmern, und für mich war halt meine Priorität halt, ein gutes Tut zu machen und so weiter. Aber es gab halt auf diesem Seminar halt auch PoC-Teilnehmer, und die hatten mich halt auch gesehen am Anfang. Und ich habe dann halt auch erst ganz zum Schluss auch, am Ende des zweiten Seminars, dann von denen halt auch erst das Feedback erhalten, dass sie halt erwartet hätten, dass ich mehr Kontakt mit ihnen habe, mehr mich um sie halt kümmere. Also das war halt auch eine Thematik, da haben wir auch im Team noch später drüber diskutiert. Und es kam halt zum Beispiel auch von weißen Teilnehmern (...) die Frage einfach, wieso ich mich nicht mit PoC-Teilnehmern solidarisiert hätte. Und da habe ich auch sehr lange noch später noch drüber nachgedacht. Und da merkt man halt einerseits, dass die Anforderungen nicht gleich sind, weil weißen Teamern wurde es halt quasi nicht zum Vorwurf gemacht, dass sie es nicht gemacht haben. Jetzt abgesehen überhaupt, dass ich mich manchmal so frage, was erwartet man, wenn man jetzt sagt: „Ich solidarisiere mich mit PoC-Teilnehmern“? [03_El_Nar_Int_Teil2_Position: 69]

Die Gesprächspartnerin beschreibt hier eine neue Ebene des Konflikts um Selbst- und Fremdzuweisung, der über ihre subjektive Perspektive auf das Thema Rassismus- und Diskriminierung hinausging. In ihrer Rolle als Tutorin erlebte sie eine Zuweisung von Verantwortung für die Themen Rassismus und Diskriminierung – zum einen von PoC-Teilnehmer:innen und zum anderen von weißen Tutor:innen. Sie beschreibt ihr Unbehagen mit dieser Zuschreibung von Verantwortung, die nicht in derselben Weise an weiße Subjekte gerichtet wurde. Als Person of Color war sie dem Anspruch ausgesetzt eine besondere Kompetenz bei dem Thema Rassismus und Diskriminierung zu haben und dort Lösungen und Unterstützung zu bieten, wo andere nicht mehr weiterwussten. Weiter beschrieb die Gesprächspartnerin, wie ihr diese Erfahrung eine Einsicht in die emotionalen Belastungen gab, die insbesondere PoC-Teilnehmende im pädagogischen Raum machten:

B: Aber ich nehme halt auch an, dass die Teilnehmer, die das halt auch so vorgebracht haben, ich glaube, die hatten auch gar keine bösen Absichten, sondern

das war halt vielleicht auch so ein bisschen aus so einem Ohnmachtsgefühl oder aus so einer Verzweiflung heraus, dass sie halt merkten, okay, hier ist irgendwie was falsch, hier geht es Leuten schlecht oder es nimmt mich mit, und wieso tut niemand was. Und ich war dann so intuitiv so anscheinend die erste Person, an die man halt gedacht hat, und da hätte man sich wohl mehr erwartet oder mehr gewünscht, aber das war halt für mich zu dem Zeitpunkt nicht so wirklich machbar. (...) Ja, die Wahrheit ist, ich war sehr unzufrieden, weil ich bin ja eigentlich/ auch mit der Absicht dann hatte ich mich entschieden, Tutorin zu werden, viele Sachen halt besser zu machen, Ansprechperson zu sein für Leute, die halt Unterstützung brauchen, auch PoC-Teilnehmende. Und dem bin ich ja halt nicht gerecht geworden anscheinend. [03_El_Nar_Int_Teil2; Position: 68-69 und 89-89]

Aus diesem Auszug wird deutlich, dass auch das ehrenamtliche Engagement dieser Gesprächspartnerin zunächst vom Wunsch angetrieben war, für eine gute Sache einzustehen und die Institution auch mit Blick auf Rassismuskritik und Diversität zu transformieren. Ebenso wie ihre weißen Kolleg:innen beschrieb auch sie eine Überforderung des Selbstanspruchs die pädagogische Begleitung bei ASA rassismus- und privilegienkritisch aufzustellen. Bezogen auf ihre Positionierung als PoC wurde jedoch eine andere Form der Überforderung deutlich: Sie erlebte die Markierung als Minderheit simultan mit der Zuweisung von Verantwortung für verletzende Erfahrungen, die Subjekte im pädagogischen Raum erlebten.

Das Konzept der ehrenamtlichen Partizipation an der Institution und den Lernräumen bei ASA speiste sich seit Anbeginn von der Motivation ihrer Subjekte sich für eine bessere Welt einzusetzen und dem Glauben, dass die eigene Teilhabe an der Institution ASA dazu beiträgt. Die beschriebenen Entwicklungen hinzu Rassismus- und Privilegienkritik als einer neuen Vision für ASA war auf Subjektebene ebenfalls angetrieben von diesem Wunsch nach zivilgesellschaftlicher, ethischer Orientierung, die im Paradigma subjektiver Transformation (siehe Kap. 4.3.6) mangelte.

Das Phänomen *Rassismus- und Privilegienkritik* bei ASA war insbesondere auf der Subjektebene ursächlich verbunden mit dem Phänomen *Lernen statt Helfen*. Das aktive Engagement der lernenden Subjekte in der Institution ermöglichte erst den Einfluss externer Bildungsreferent:innen auf die Institution und widerständige pädagogische Experimente von Critical Whiteness und Empowerment, die den entwicklungspolitischen Kontext der Institution grundlegend infrage stellten. Eine Konsequenz war, dass diese

pädagogischen Interventionen erschütternde Wirkungen auf die Subjekte im pädagogischen Raum zur Folge hatten. Die subjektzentrierten Traditionen Globalen Lernens führten dabei dazu, dass die Kritik an Rassismus- und Privilegien auf der Subjektebene zum Ausdruck kam. Die pädagogische Auseinandersetzung mit intersektionalen Machtstrukturen erfolgte nicht in Form von theoretischer oder historischer Analyse, sondern in der Herleitung dieser Strukturen am lernenden Subjekt selbst.

Eine Verbindung zwischen den verschiedenen Subjektwirkungen war die Erfahrung einer Dekonstruktion des eigenen Anspruchs „auf der richtigen Seite“ zu stehen und die Herausbildung einer *intersektionalen Sensibilität* gegenüber der eigenen Teilhabe an Machtstrukturen, die anderen Subjekten strukturelle Gewalt antut. Gleichzeitig bezeichnete diese Sensibilität auch ein Verschwimmen der Grenze zwischen strukturellem und persönlichem Erleben von Verletzung und Verletzbarkeit, die viele Subjekte als Konflikt erlebten. Diese Subjektwirkung war besonders ausgeprägt bei den Ehrenamtlichen in der Institution, da diese sowohl die konflikthafte Subjektprozesse erlebten und sich ebenfalls strukturell verantwortlich fühlten für den pädagogischen Raum, indem diese Konflikte nun passierten.

Diese Subjekte spielten eine entscheidende Rolle für das Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA, welches basierend auf den analysierten Subjektwirkungen als ein *Experiment dekonstruktiver Pädagogik* beschrieben werden kann. Das dekonstruktive dieser pädagogischen Experimente ging dabei mit destruktivem Erleben auf der Subjektebene einher. Das affektive Erleben von Konflikten um strukturelle Gewalt trat gerade dann zutage, wenn Subjekte Teil des Raumes waren, die selbst potenzielle Opfer struktureller Gewalt in Form von Rassismus- und Diskriminierung waren. Die Präsenz dieser Subjekte, ihr Unbehagen im pädagogischen Raum, welches sich selbst in konträren Positionen äußerte (zum Beispiel in Konflikten zwischen PoC aus dem Norden und Süd-Teilnehmer:innen im Programm) führte zu *Brüchen in der Produktion des Subjekts Globalen Lernens*. Diese Brüche wurden von Lernenden teils positiv als ein radikaler Wandel auf der Subjektebene empfunden und von anderen als destruktive Erfahrung, die sie orientierungslos zurückließ.

(A) Politisierung und die identitätspolitische Wende im pädagogischen Raum

Eine weitere Konsequenz der analysierten Transformationen in der ASA-Pädagogik war, dass sich das Verhältnis der lernenden Subjekte zum pädagogischen Raum von ASA veränderte. Die Vorbereitungsseminare auf das Auslandspraktikum wurden dabei zunehmend nicht mehr als ein neutraler Raum wahrgenommen, in dem alle Beteiligten ähnliche Ziele verfolgen und sich als Gleiche begegnen. Obwohl das Konzept Globalen Lernens stets einen politischen Impetus verfolgte (Aktivierung entwicklungspolitischen Engagements der Subjekte im Süden und Norden), blieb der pädagogische Raum betont neutral.

Der Raum in dem die Lernenden aufeinandertrafen war durch eine radikale Subjekt- und Kompetenzorientierung gekennzeichnet (siehe Kapitel 4.3.3, Abs. 5). Die Lernenden in wurden als Individuen adressiert, die selbstzentrierte Lernprozesse erleben sollten, die von keiner Autorität angeleitet wurden. Das Politische im pädagogischen Raum und das, was als kollektive Agenda dieser Subjekte galt, war der Wunsch für eine bessere, gerechtere Welt einzustehen. Ein Gesprächspartner, der selbst im Jahr 2010 am Programm teilnahm und dieses Paradigma Globalen Lernens als Teilnehmer erlebte, erklärte warum dieses Konzept zu der Praxis entwicklungspolitischer Praktika im Süden passte:

B: Solange man irgendwie dieses, wir machen hier, es wird gelernt..Bildung ist schon wieder, also würde mir gegen den Strich gehen, weil Bildung ja, es hat so den Anklang, von da steht irgendjemand vor dir und erklärt dir wie es ist, ne? Also nicht zwingend, aber bei uns was da im Kopf war mit dem Begriff Lernen, dass du es auch ohne Instruktion, dass auch ohne dass dir was vorgegeben wird passieren kann. Deswegen finde ich es einen sympathischen Begriff, also dieses Globale Lernen, ich geh da ins Ausland und ich lern da was, ohne dass ich tatsächlich einen Lehrer habe, sondern ich lern da aus mir selbst heraus. So informell wie es eigentlich geht, lern noch nicht mal von jemand anders, sondern ich habe ganz viele Einsichten, reflektiere, wenn man so will. Aus meiner oldschool ASA-Sicht wäre Bildung so autoritär irgendwie. [Nar_Exp_Th_Position: 124]

Die Position dieses Gesprächspartners ist ein prägnantes Beispiel für eine Subjektivierung im Paradigma *Lernen statt Helfen*. Gleichzeitig ist die Perspektive dieses Gesprächspartners ebenfalls aufschlussreich bezogen auf die Transformation in der institutionellen Praxis, da er nach seiner Teilnahme viele Jahre in verschiedenen Rollen (Teilnehmender, Teamer, ehrenamtlicher Vertreter des ASA-Netzwerks in der

Programmkommission) im ASA-Programm aktiv war und somit die Verschiebung ebenfalls erlebte.

Im narrativen Teil des Gesprächs beschrieb sich der Interviewpartner selbst als ein „EZ-Baby“, da seine Mutter in den 1970er Jahren als Entwicklungshelferin in Nepal tätig war, wo sie seinen nepalesischen Vater kennenlernte. Er hatte daher schon in der Schule Interesse an der Entwicklungszusammenarbeit und sah ein Praktikum bei ASA als einen Einstieg in einen späteren Job bei der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Im Jahr 2010 absolvierte er dann sein ASA-Praktikum auf den Philippinen. Das Praktikum sei für viele ASA-tinnen ja oft eine „traumatische“ Erfahrung, seines empfand er hingegen als sehr gut. Es ging dabei darum eine Studie zu lokalen Handelskammern zu erstellen um die Frage zu beantworten, ob sie Mikrokredite anbieten sollten. Er habe viele kaputte EZ-Leute getroffen, die nicht mehr integrierbar wären in den deutschen Arbeitsmarkt, weil sie zu lange im Ausland in quasi-kolonialen Konstellation tätig waren. Er beschrieb wie dieses Praktikums sein persönliches Interesse an einer Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit im Ausland vermindert hatte. Für ihn war die Kritik an der Kolonialität der Entwicklungszusammenarbeit bei den eigenen Vorbereitungsseminaren nicht überraschend und sie deckte sich mit seinen eigenen Erfahrungen im Ausland.

Diese kurze Schilderung des Hintergrundes des Gesprächspartners beschreibt die Positionierung eines/einer ASA-Teilnehmer:in, die in dieser Generation der 2000er bis frühen 2010er Jahre typisch war. Die Teilnehmenden hatten im Vorfeld aufgrund ihres akademischen oder familiären Hintergrundes einen Bezug zur Entwicklungszusammenarbeit und strebten oft eine Karriere in diesem Feld an. Gleichzeitig wurde die klassische Praxis der Entwicklungszusammenarbeit aufgrund ihrer kolonialen Strukturen kritisch gesehen:

B: Das war jetzt nicht weil ich bei ASA so unglaublich neue Einsichten bekommen habe von ‚das ist ja imperialistische Kackscheiße‘, das hat mich jetzt nicht so furchtbar überrascht. Es war eher, dass ich dachte, das ist keine Art und Weise wie ich arbeiten will oder wie ich mein Leben sehe. Dass ich mit Mitte 50 auf Mindanao rumhänge und dass es meine große Errungenschaft ist einem 25-jährigen zu erzählen, dass ich es jetzt seit letztem Jahr mit den Prostituierten sein lasse, um mein Leben zu bessern. Ob das meine Vision vom guten Leben ist (lacht)?
[Nar_Exp_Th_Position: 16]

Bezeichnend für die Haltung dieser Generation war der ironisch gemeinte Hinweis des Gesprächspartners, dass heutzutage viele Teilnehmer:innen ihr Praktikum als traumatisch empfinden würden, weil sie sich in kolonialen Strukturen wiederfinden. Dabei hob er hervor, dass gerade diese Ambivalenz für ihn eine positive Erfahrung beim ASA-Programm ausmache und er daher seinen Auslandsaufenthalt positiv bewertete, obwohl er sich dadurch vom „quasi-kolonialen“ Arbeitsfeld der Entwicklungszusammenarbeit distanzierte. Der oben zitierte Hinweis auf die Kritik der Lebensweise deutscher Entwicklungshelfer:innen im Globalen Süden und die Ablehnung dieser kolonialen Identität war eine typische Subjektwirkung im Paradigma *Lernen statt Helfen*, die die Haltung junger Professioneller der Entwicklungszusammenarbeit seit den 2000er Jahren auszeichnete:

B: Was mich auf den Vorbereitungsseminaren sehr beeindruckt hat, war, dass es zumindest damals bei ASA so war, dass die Leute waren sehr unterschiedlich, kamen aus sehr unterschiedlichen Ecken und das einzige was sie zusammengehalten hat, war irgendwie alle Leute wollten die Gesellschaft irgendwie besser machen, die Welt besser machen und es gab furchtbaren Zoff darüber wie das aber aussehen sollte. Es war für mich immer sehr präsent, weil wir hatten dieses Mikrokredit-Projekt, wo dann halt wirtschaftspolitisch-links Eingestellte, schon mal per se Finanzwesen ist grundböse, und dann holst du die Armen in den Entwicklungsländern, die so im Bankenwesen unberührten Paradies leben, die holst du rein in den Schweinekapitalismus. Genau, da gabs dann viele Diskussionen. Meine Tandem-Partnerin war gläubige Freimarkt-VWLERin und es gab immer viel Clash, aber es war, es war halt sehr undogmatisch. Auf allen möglichen Art und Weisen hat es gekracht. Und auch die Critical Whiteness-Einheit, danach Riesendiskussion, aber alle waren halt getrieben davo,n die Welt besser zu machen. Man war sich nur uneins wie es genau aussehen sollte und es gab halt keine richtige Antwort. Es war Platz für alle und alle haben etwas gelernt, man musste nicht einer Meinung sein, wenn man sich die halbe Nacht die Ohren wegdiskutiert hat, aber es haben alle was gelernt. Und das fand ich halt sehr attraktiv, dieses undogmatische, dieses Offene, auch mit Leuten die sehr andere Visionen haben. Das war der Grund warum ich eingestiegen bin in die Ehrenamtsstrukturen, das ist ein Ort an dem fühl ich mich wohl, da kann man so sein wie man ist. Alle haben dieselbe Berechtigung da zu sein und das möchte ich gern mitgestalten. [Nar_Exp_Th_Position: 17-19]

Diese radikalkonstruktivistische Konzeption Globalen Lernens prägte das ASA-Programm der 2000er Jahre. Das Politische war in diesem Paradigma von der Ambivalenz geprägt, dass Subjekte relativ apolitische, subjektzentrierte Lernerlebnisse der Persönlichkeitsbildung (in ihren Auslandsaufenthalten im Süden) erlebten und diese in soziales, messbares und damit politisches Engagement für Entwicklungsthemen in Deutschland übersetzen sollten. Dies passierte oft in Form ehrenamtlichen Engagements an den Partizipationsstrukturen der Institution ASA.

In dieser Vorstellung war das kritisch-politische Potential der Lernprozesse, dass diese „ohne Instruktion“ passieren sollten. Der pädagogische Raum bei ASA war insofern politisch, als dass er Subjekten pädagogische Methoden der Selbstreflektion anbot und niedrighschwellige Peer-to-Peer-Partizipation an der Institution ermöglichte. Die konkrete Beteiligung der Subjekte an politischen Praxen und gesellschaftlichen Räumen in denen dieses Lernen stattfinden sollte, stand dabei jedoch nicht im Vordergrund:

B: Fürs ASA-Programm ist wichtig, du gehst durch die Vorbereitungsseminare, du gehst ins Ausland und machst da irgendwelche Erfahrungen, die uns aber relativ schnurz sind, also was du fachlich in den Projekten machst ist schnurz. Was uns wichtig ist, du siehst da Armut, Ungleichheit, Auswirkungen von Handelspolitik und du erlebst eine andere Kultur und dass die Konzepte die du hast oder von klein auf gelernt hast nicht überall funktionieren. Das ist völlig unabhängig was es für ein Projekt ist konkret. Dann kommst du zurück und gehst sozusagen in die ASA-Verwertungsmaschine. Früher war das Ziel, dass man Multiplikatoren rauspustet. Ich weiß nicht genau was heute das Ziel ist. [Nar_Exp_Th_Position: 79-80]

Der Gesprächspartner verweist auf seine „oldschool ASA-Sicht“, die das Programm bis zu der Wende der 2010er Jahre auszeichnete, bevor es zu einer Veränderung dieses Paradigmas kam und er nun nicht mehr wisse, was das Ziel des Programms sein soll. Aus seiner Sicht wäre der pädagogische Raum bei ASA in den letzten Jahren apolitisch geworden:

B: Es gibt eine starke Homogenisierung von den Weltansichten. Was ich als Teilnehmender noch erlebt habe, dass du Leute marxistische Philosophie studiert haben und die meiner Tandempartnerin, die gerade noch an der LMU in ihrem Neoklassische Synthese VWL Seminar gesessen hat und sagt ‚Der Markt wird es schon richten‘ und der andere sagt ‚Der Markt ist das, was alles kaputt macht‘ und die kämpfen das dann aus, und dann kommt noch jemand von der Seite noch einer

und sagt ‚Nein, Genossenschaften sind das bessere Modell‘ und ich so ‚Oh Genossenschaften, das Argument habe ich noch nicht gehört, erzähl mir mehr‘...Also, dass es sehr verschiedene Ansätze, Weltansichten gab und es sehr heterogen war, also klar, es war auf gewisse Weise immer sehr homogen, sind ja alles so weiße Mittelschichts-Akademikerkinder zu soundso viel Prozent. Aber dass es auf gewisse Weise politisch so sehr homogen ist, zumindest bei den Leuten, die dann noch auf das OPEN kommen. Da muss ich ehrlich zugeben, das hat es für mich in den letzten Jahren fad gemacht. Dass ich ein spannendes politisches Gespräch auf einem ASA-Seminar hatte ist schon viele Jahre her. Also spannend im Sinne, dass es nicht schon vorhersehbar war. Für manche kann es vielleicht schön sein sich so in ihren Kokon zu verziehen, ihren Safe Space wo alle dieselben Werte haben. Ich find das eher langweilig. [Nar_Exp_Th_Position: 97]

Die Perspektive des Gesprächspartners auf das Politische beinhaltete einen Konsens der Subjekte gegenüber dem Selbstanspruch für eine bessere Welt einzustehen und Dissens bezogen auf theoretische oder praktische Aspekte der Umsetzung dieses Wunsches. In dieser Vorstellung war die Motivation für entwicklungspolitisches Engagement und eine Beteiligung an der Institution ASA die Grundlage für den Konsens zwischen den Subjekten. Der Gesprächspartner beschrieb einen Kontext, indem die Homogenität der Gruppe eher im sozialen Hintergrund zu finden war und die Heterogenität in Meinungen zu (entwicklungs-)politischen Themen. Das politische Moment dieser Ausrichtung Globalen Lernens basierte nicht nur auf Widerstreit, sondern ebenfalls auf einem Raum, der von Gleichheit der sozialen Position der beteiligten Subjekte geprägt war.

Die Diversifizierung des pädagogischen Raumes und die damit verbundenen Subjektwirkungen auf die Lernenden in der Institution drehten dieses Konzept des Politischen hingegen radikal um. Die Homogenität und der Konsens zwischen den Subjekten („weiße Mittelschichts-Akademikerkinder“ die die Welt verbessern wollen) wurde selbst zum zentralen Dissens.

Nachdem Rassismus- und Privilegienkritik zunächst nur eine thematische Einheit von vielen war, wurde sie in den Folgejahren zu einem neuen Modus der Subjektivierung. Diese Wirkung war nicht alleine durch die Einführung von Critical Whiteness-Lerneinheiten gegeben. Wie aus der Analyse der Subjektwirkungen dieser pädagogischen Praxis hervorging, war es der zunehmende Einfluss der Positionen *der Anderen* im

pädagogischen Raum, der auch die Subjektwirkungen weißer, oder als weiß gelesener Teilnehmer:innen veränderte.

Der zuvor zitierte Gesprächspartner beschrieb eine „Homogenisierung der Weltansichten“ bei ASA, die er insbesondere der neuen Generation von Ehrenamtlichen zuordnete. Aus der Analyse der Subjektwirkungen der pädagogischen Praxis ging hervor, dass intersektionale Sensibilität in der Tat zunehmend einen gewissen Konsens zwischen den Subjekten bildete. Die Subjektwirkungen im pädagogischen Raum machten allerdings deutlich, dass dieser Konsens kein Kokon war, in dem die Subjekte eine gleichgeschaltete Meinung zu Rassismus- und Privilegienkritik hatten. Im Gegenteil war das verbindende Element zwischen den Subjektpositionen, dass die Lernenden alle auf eine gewisse Weise die Beteiligung am entwicklungspolitischen Kontext und dem pädagogischen Raum bei ASA machtkritisch problematisierten – jedoch auf durchaus verschiedene Weise.

Im Gegensatz zu der Sichtweise des zuvor zitierten Gesprächspartners beschrieben viele Gesprächspartner:innen ihre Erfahrungen im ASA-Programm dabei durchaus als politisierend. Eine Konsequenz des Phänomens Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA war also eine Transformation dessen, was Subjekte im Programm als politisch empfanden.

Ein Gesprächspartner, der in der Mitte der 2010er Jahre an ASA teilgenommen hatte und anschließend als Tutor tätig wurde, erklärte diese Transformation nicht nur mit den internen Prozessen in der Institution, sondern auch mit dem diskursiven Druck von außen. Es sei zu Beginn der 2010er Jahre zu einer immer größeren Kritik and Entwicklungszusammenarbeit und entsprechenden Bildungsprogrammen wie zum Beispiel auch *weltwärts* gekommen. Der Grund dafür sei seines Erachtens, dass Schwarze Bewegungen in Deutschland stärker geworden sind und es auch deswegen zum Beispiel auch erst zu dem Einfluss der externen Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit ASA kam. Dieser diskursive Druck von außen begann den Prozess der Abwendung von einer unreflektierten Vorbereitung für junge Leute, die mal später im Entwicklungssektor arbeiten wollten. Er erklärte, dass seine persönliche Entwicklung genau in diesen Prozess reinpasse und er dafür sehr dankbar sei. Wenn er sich jetzt mit Leuten unterhalte, die vor 10 Jahren als Tutor:innen tätig waren, merke er erst wie unterschiedlich sie sind. Die Organisation der ASA-Vorbereitungsseminare habe sich machtsensibel verändert. Die soziale Position und persönliche Erfahrung von Diskriminierung spiele nun eine zentrale Rolle für die pädagogische Kompetenz, um andere für spezifische Machtbeziehungen zu sensibilisieren.

Einfach ausgedrückt hätte zum Beispiel ein weißer Mann zu viel soziale Privilegierung inne, um andere über die Themen Rassismus oder Sexismus zu sensibilisieren.

Diese Form der Kritik an der pädagogischen Praxis selbst habe es seiner Meinung vorher nicht gegeben. Daran siehe man, dass es Unterschiede gibt in dem, was das „Kritische“ bei ASA in verschiedenen Generationen ist. Aus seiner Sicht sei ASA gerade dadurch wieder zu einem kritisch-politischen Raum geworden, weil es zu dieser Transformation kam. Das unpolitischere ASA Programm war für ihn der Selbstläufer weißer, vornehmlich akademischer Teilnehmer:innen, die ein Praktikum für ihren Lebenslauf bekommen hätten und die zwar kritisch waren, aber keine grundsätzlichen Probleme mit der Institution gesehen haben. Nun gäbe es einen neuen Diskurs, wo es um „genau hinschauen“ gehe und den Versuch die Institution tatsächlich inklusiver zu gestalten und Entwicklungszusammenarbeit im Grundsatz zu hinterfragen. Für ihn sei das ein guter Prozess, für andere, die das vielleicht nicht durchlaufen haben oder einen anderen Fokus auf eine „handlungsfähige Multiplayer-Ausbildung“ hätten, sei diese Transformation wohl nicht positiv und er verstehe, dass es da ein Spannungsverhältnis gibt.

Das Politische bei ASA war für ihn das Gefühl, verbündet zu sein gegen Kolonialisierung und aus der eigenen Rolle Gegenmaßnahmen zu unterstützen. Seiner Ansicht nach verändere die ASA-Erfahrung Menschen persönlich, egal ob weiß oder PoC, indem Menschen eine Seite an sich kennenlernen, die sie vorher nicht kannten. Als kritischen Lernprozess empfinde er persönlich dabei insbesondere die Reflektion dessen, was er selbst noch als Teilnehmer bei ASA erlebte. Dinge die er damals hingenommen hatte und dachte er sei kritisch und reflektiert hinzu jetzt in 2018, wo er vieles super problematisch findet, was da gemacht wurde. Er habe nicht gelernt, die Welt zu verstehen, sondern sich zurückzunehmen und mit anderen Menschen besser im Austausch und Umgang zu sein.

Dieses Narrativ des Politischen beschrieben viele der Gesprächspartner:innen, die sich bei ASA ehrenamtlich engagierten in ähnlicher Weise. Es bildet die Transformation dessen ab, was Subjekte bei ASA als politisch-kritischen Lernprozess erlebten. Dabei kam es zu einer Abwendung von entwicklungspolitischem Engagement als Modus des Politischen auf der Subjektebene. Politisierung wurde dabei als radikaler Subjektprozess erlebt, bei der es darum ging den Wunsch nach einer Verbesserung der Welt selbst radikal infrage zu stellen.

Dieser Prozess führte nicht zu einer Apolitisierung der Subjekte im pädagogischen Raum, sondern einer *identitätspolitischen Wende der Subjektzentrierung*. Die Diversität im

pädagogischen Raum verlief nicht mehr über die Vorstellung von Individuen, die in ihrer Verschiedenheit gleich waren und sich somit auch im pädagogisch Raum auf Augenhöhe begegneten. Diversität wurde nun zunehmend mit Vorstellungen sozialer Ungleichheit verbunden. Der Fokus der Lernenden war nun, dass sie sich nicht mehr so sehr als Individuen begegneten, sondern als Mitglieder sozialer Gruppen mit ungleichem Zugang zu Privilegien. Diese Vorstellung sozialer Identität betonte zum einen die Ungleichheit zwischen den Individuen und zum anderen, dass subjektive Erfahrungen nicht individuell, sondern als Teil der fragmentierten Lebenswelt sozialer Gruppen thematisiert wurden.

Bei den Lernenden im ASA-Programm äußerte sich diese Transformation in der Verlagerung des Politischen auf die Reflektion der eigenen sozialen Identität im unmittelbaren Lebensraum und in der Institution ASA. Das Phänomen zeichnete sich dadurch aus, dass die soziale Identität der Lernenden zum zentralen Lerngegenstand wurde und die Reflektion dieser als kritischer Lernprozess angesehen wurde.

Eine Konsequenz war, dass es zu einer Fragmentierung des pädagogischen Raumes kam. Lernende wurden zunehmend nicht mehr als Individuen angesehen, sondern als Teil sozialer Gruppen, die miteinander im Dissens stehen. Wie aus der Analyse der Subjektwirkungen hervorging, war dieser Prozess durchaus von Widerstreit und Konflikten um Selbstidentifikation und Fremdzuschreibungen zu einer sozialen Gruppe geprägt – es kam also zu einer Politisierung des pädagogischen Raumes von ASA, die es in dieser Form zuvor nicht gegeben hat. Diese Politisierung des pädagogischen Raumes war eng verbunden mit einem Diskurs der Anerkennung diverser Subjektpositionen und Erfahrungen struktureller Gewalt und Diskriminierung auf der Subjektebene.

Eine Wirkung der Konflikte um Rassismus und Diskriminierung im Kontext der Vorbereitungsseminare selbst war, dass die Ehrenamtlichen die institutionelle Praxis verändern wollten, um diese inklusiver zu machen. Ein Beispiel für diese Veränderung waren Versuche externen Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit mehr Raum auf den Seminaren einzuräumen und deren Engagement damit auch finanziell besser zu entgelten. Eine Gesprächspartnerin beschrieb diese Vorgehensweise in ihrer Zeit als Tutorin im Programm als bewusste Strategie der Anerkennung:

B: Also wir haben versucht, alle großen Workshops/ Also wir haben eigentlich kaum Workshops selber gemacht, eben auch so ein bisschen vor dem Hintergrund, dass wir da nicht unbedingt Expertinnen für sind, sondern weil es viele Leute gibt, die sich freuen irgendwie, vernünftig bezahlt diese Workshops zu geben, und um

quasi auch PoC und Schwarzes Wissen irgendwie dementsprechend wertzuschätzen, dass das vernünftig entlohnt wird und halt Platz auf dem Seminar findet und so weiter und so fort. (...) Also wir haben richtig viel Kohle ausgegeben für unsere Referentinnen und haben auch noch mal nachbeantragt und so was. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 199-203]

Aus dieser Erklärung geht hervor, dass der Anstieg von Lerneinheiten und Workshops, die sich um die Themen Rassismus und Privilegienkritik drehten, eine gezielte Strategie der Ehrenamtlichen war, die die ASA-Vorbereitungsseminare organisierten. Für diese Subjekte lag der kritisch-politische Anreiz für ihre ehrenamtliche Partizipation nicht in der Idee einer gemeinsamen Verbesserung der Welt, ob im Globalen Süden oder in deutschen Entwicklungsorganisationen, sondern in einer Transformation der Institution ASA durch ihr eigenes Handeln.

Diese Verschiebung zeigte sich auch im sozialen Engagement der Gesprächspartner:innen außerhalb der Institution ASA. Für viele Gesprächspartner:innen dieser Studie, die als Ehrenamtliche bei ASA aktiv waren, fiel diese Zeit mit dem Beginn ihres sozialen Engagements für Geflüchtete in Deutschland ab Mitte der 2010er Jahre zusammen. Obwohl das bürgerschaftliche Engagement für Geflüchtete in Deutschland ab 2015 allgemein hoch war, schien diese Form des Engagements eine besondere Anziehungskraft zu haben auf jungen Menschen, die nach einer ethisch-politischen Orientierung globaler Gerechtigkeit suchten. Viele Gesprächspartner:innen beschrieben, dass sich ihr Interesse an dieser Form sozialen Engagements selbst erst auf den ASA-Vorbereitungsseminaren herausgebildet habe:

B: Es gab Referentinnen, die über Situationen, über Rassismus in Deutschland, so über Polizeigewalt in Deutschland und so was, die eben genau zu solchen Themen kamen (...), um dem entgegenzuwirken, dass man eben irgendwie Länderabende oder so was, und dann erzählt man über Namibia und de de de und hier und da. Und auch eben eine kritische Perspektive auf den deutschen Kontext, und auch hier Dinge aufzuzeigen, wo man sich sehr wohl engagieren kann, ne? Also man muss ja nicht irgendwie über Kinderarbeit in Kamerun forschen, wenn es sehr (...) viele Möglichkeiten für soziales Engagement in Deutschland gibt sozusagen, ne? [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 240-241]

In diesem Ausschnitt beschreibt die Gesprächspartnerin, was aus ihrer Sicht das Ziel der Referent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit war. Dabei sollte der Fokus und

die kritische Reflektion der Lernenden auf ihre eigene Umgebung gerichtet werden, damit sie ihr soziales Engagement nicht innerhalb eines kolonialen Machtgefälles auf Menschen und Gesellschaften des Südens projizieren. Der Verweis auf das Beispiel von Forschung über Kinderarbeit in Kamerun ist bedeutsam, da das das Thema des eigenen Praktikums dieser Gesprächspartnerin war. Erst in ihrem anschließenden Engagement als ehrenamtliche Tutorin folgte für sie die explizite Distanzierung von sozialem Engagement im Globalen Süden und der Versuch sich gemeinsam mit den externen Bildungsreferent:innen gegen diese Praxis einzusetzen.

Eine andere Gesprächspartnerin beschrieb, wie sie bereits als Teilnehmerin einen Wandel bezogen auf ihr eigenes soziales Engagement erlebte. Während ihres eigenen Vorbereitungsseminars im Jahr 2013 organisierten die Tutor:innen dieser Kohorte auch einen Vortrag der politische Aktivistin Napuli Paul Langa, in dem sie auf die Marginalisierung von Geflüchteten in Deutschland aufmerksam machte, sowie auf die damals deutschlandweit umgesetzten Protestbewegungen:

B: Genau, und beim zweiten Seminar, das war ja eigentlich der Moment, wo ich politisiert wurde, weil ja Napoli da war. Und da war ja gerade so die O-Platz-Besetzung in Berlin, und ich war ja einfach so was von überhaupt nicht in diesem Thema und bin ja total ignorant, was das anging, durch die Welt gegangen, also so irgendwie Refugee Struggle war überhaupt nicht auf meinem Schirm. Und genau, dann war halt eines Tages Napoli da und erzählte halt die ganze Zeit, und ich denke mir halt einfach nur die ganze Zeit so: „Wie krass ist das denn?“ und: „Warum kriege ich davon irgendwie nichts mit?“ Und genau, habe dann auch diese typische, wo sich jeder, der sich halt schon so ein bisschen damit auseinandersetzt, immer so denkt so: „Oh, bitte nicht diese Frage“, also: „Sag mir mal, was ich jetzt tun soll?“ (beide lachen), und ich stelle halt diese Frage. Und sie ist halt auch in Napoli-Art halt auch voll da drauf eingegangen so von wegen: „Ey, du, das ist nicht meine Aufgabe, dir zu sagen, was du tun sollst. Du kannst selber für dich Zeitungen lesen und dich informieren“ und so was, und ja: „Erwache einfach, also ne, nimm halt deine Welt wahr.“ Und das hätte ein unangenehmer Moment sein können für eine Person, die dann irgendwie so eine Defense-Haltung aufbaut, für mich war das aber super wichtig, weil es halt eine ehrlich gemeinte Frage war, und ich konnte das einfach richtig gut annehmen, so dieses, ja, dieses Genervtsein davon, von dieser Frage, ja, und auch dieses: „Ich bin hier jetzt nicht da, um Lehrmeisterin zu sein, sondern ich bin hier da, um von meiner Lebensrealität zu erzählen. Wie du mich

unterstützen kannst, das ist deine Aufgabe. Du sagst mir, was du mir geben kannst. Ich bin nicht diejenige, die ankommen muss und fragen muss: 'Kannst du mich dabei unterstützen oder kannst du mir das und das geben?' Also da würde ich sagen, das hat mich irgendwie zu dem Menschen gemacht, der ich jetzt auch bin, dieser Moment und auch irgendwie so dieser Kontakt mit Napoli, ja. [03_Ma_Nar_Int; Position: 59-59]

In diesem Auszug spricht die Gesprächspartnerin von der Politisierung, die sie über die Begegnung mit der Referentin erlebte. Sie beschreibt auch eine gewisse Konfrontationshaltung der Referentin, die das Publikum junger Menschen aus Deutschland auf die kolonialen Kontinuitäten in ihrem eigenen Heimatland Problemen verweisen wollte, die auch Teil globaler Machtverhältnisse sind.

Die Politisierung, die diese Gesprächspartnerin beschrieb, folgte demnach nicht dem Paradigma Globalen Lernens (Engagement für Entwicklungsthemen in Deutschland). Vielmehr bezeichnete diese neue Form der Politisierung von Lernenden bei ASA eine kritische Abwendung von entwicklungspolitischem sozialem Engagement. Auch der Verweis der Gesprächspartnerin auf die Diskussion um ihr persönliches Engagement mit der Referentin ist in diesem Sinne bedeutsam. Die explizite Verweigerung einer Antwort auf die Frage, was die ASA-Teilnehmerin tun könne um zu helfen, verwies auf die Kritik an der Haltung des Helfens, die gerade im entwicklungspolitischen Kontext weiterhin bei vielen Freiwilligen vorherrschte.

Die Aufforderung soziales Engagement selbstständig und mit Bezug auf die eigene soziale Umgebung zu entwickeln beschrieb die Gesprächspartnerin als einen Moment des *Wandels*. In den Folgejahren wurde sie bei ASA als Tutorin tätig und begann sich parallel sozial in Initiativen für die Rechte von Geflüchteten in Deutschland einzusetzen. Zum Zeitpunkt des Interviews im Jahr 2018 war sie bereits viele Jahre als politische Aktivistin in *Refugees Welcome*-Initiativen tätig und engagierte sich in der Verhinderung von Abschiebungen in ihrer Heimatstadt. Von der Institution ASA hatte sich diese Gesprächspartnerin zu diesem Zeitpunkt bereits abgewendet. Jedoch gehörte auch sie zu denjenigen ASA Teilnehmer:innen, die sich Mitte der 2010er Jahre ehrenamtlich engagierten und den Versuch anstellten, die institutionelle Praxis bei ASA zu transformieren.

Globalem Lernen als Kompetenz für bürgerschaftlichem Engagements im Kontext der Globalisierung wurde eine neue kosmopolitische Ethik entgegengesetzt: Rassismus- und

Privilegienkritik als politisierende Subjekterfahrung. Diese neue Vision der Politisierung hatte deutliche Auswirkungen auf den pädagogischen Raum des ASA-Programms in den 2010er Jahren.

Es kam auch zu Konflikten zwischen Subjekten im pädagogischen Raum, die Bezug zu der identitätspolitischen Wende hatten. Dabei wurde der sozialen Ungleichheit zwischen den Beteiligten eine zunehmende Rolle für die Ursache des Konfliktes eingeräumt. Dies beeinflusste auch die Aufforderung zur Parteinahme anderer Subjekte im Konfliktfall zugunsten der Partei, die als sozial diskriminiert angesehen wurde. Eine Gesprächspartnerin beschrieb, wie sie diese Spannungen in ihrer Zeit als Tutorin erlebte:

B: Wir hatten einfach, glaube ich, einen sehr starken Rollenkonflikt so innerhalb des Teams. Also unsere Seminarleitung waren zwei Frauen, eine schwarze Frau, südsozialisiert – also ich rede quasi in den Kategorien, ne, wie wir da so quasi darüber gesprochen haben oder wie wir uns das sozusagen erklärt haben –, und eine weiße Frau, eben nordsozialisiert, die beide die Teamleitung gemacht haben. (...) Also es gab quasi einen Konflikt, wo eine Tutorin der Seminarleiterin ins Wort gefallen ist, und sie ist dann aufgestanden und gegangen. (...) Das war so ein bisschen so ein Rollenkonflikt, glaube ich. Der ist dann aber so ausgeartet, dass es richtig geknallt hat, also so richtig geschrien und es also richtig schlimm war so. Und dann einzelne Leute auch auf ihre Rollen quasi als schwarze Personen im Team und so zurückgeworfen wurden, also von der schwarzen Seminarleiterin dann so ein Feedback bekommen haben von: ‚Ich habe dich als schwarze Tutorin ausgesucht, damit wir auch zusammenhalten‘ so, ‚Und jetzt stellst du dich gegen mich‘ “. [01_An_Int_Nar_mp3; Position: 248-251].

In diesem Auszug beschreibt die Gesprächspartnerin die Verknüpfung zwischen partikularen Konfliktsituationen (Tutorin fällt einer Seminarleiterin ins Wort) und ihrer identitätspolitischen Dimension (die Seminarleiterin empfindet dieses Verhalten als rassistisch und nutzt ihre Position als Seminarleiterin, um darauf aufmerksam zu machen und insbesondere PoC-Tutor:innen zur Parteinahme aufzufordern). Dabei stellt die Gesprächspartnerin das Konfliktpotential in diesem Aufruf zur Parteinahme heraus, da Subjekte auf ihre soziale Identität als PoC „zurückgeworfen“ wurden. Dieser kurze Ausschnitt ist unabhängig vom genauen Hergang und den weiteren Folgen des konkreten Konfliktfalls ein Beispiel für die Politisierung des pädagogischen Raumes.

In seinem Essay zum Konzept repressiver Toleranz beschrieb Herbert Marcuse Konflikte um Parteinahme als Politisierung im Sinne eines *antagonistischen* Charakters von Kritik und Widerspruch innerhalb governmentaler Räume sozialer Aushandlung. Nach Marcuse waren es insbesondere diese Momente, die das subversive Potenzial *realer Toleranz* aufwiesen, also dem Einsatz gegen Unterdrückung und für eine reale Veränderung sozialer Verhältnisse. Die Aktivierung des antagonistischen Charakters von Toleranz zeichnet sich dabei über die Parteinahme für eine Position, Wahrheit und Vorstellung von Gerechtigkeit aus, die sich gegenüber ihrem Gegenteil *intolerant* verhält und sich dadurch einer Auflösung in Ambivalenz entzieht:

„Die Toleranz, die Reichweite und Inhalt der Freiheit erweiterte, war stets parteilich intolerant gegenüber den Wortführern des unterdrückenden Status quo. Worum es ging, war nur der Grad und das Ausmaß der Intoleranz.“ (Marcuse 1966: 96)

Der ambivalente pädagogische Raum entwicklungspolitischer Bildung bei ASA wurde dabei zunehmend zu einem Raum des Widerspruchs, der von einigen Subjekten im Raum in radikaler, *intoleranter* Weise infrage gestellt wurde. Dabei kam es zu Momenten des Ausschlusses von Subjekten und Positionen, die einen unterdrückerischen Status Quo zugewiesen wurden:

B: Und es gab dann über die Jahre immer wieder Vorfälle, wo dann ein Tutor, der jetzt noch nicht mit der Muttermilch das Gendersternchen aufgesaugt hat, dass der vom Seminar geworfen wurde. Weil die Mehrheit des Seminarteams waren dann zB. Queerfeministen oder sowas und haben gesagt ‚Nein, das können wir jetzt nicht ertragen, dass da jemand anders denkt, da muss jetzt ein Exempel statuiert werden‘. Das haben sie vielleicht nicht gesagt, aber das haben sie halt gemacht und haben dann einen Tutor rausgeworfen. Und wenn du solche Geschichten hörst, dann wirst du bestimmt nicht dich bewerben und sagen ‚Mensch, jetzt steh ich hier auf einsamer Flur und bin der Einzige, der noch nicht gendert von alleine, werd‘ bestimmt aber eine gute Zeit haben im Seminarteam, das macht bestimmt voll Spaß‘ (ironisch). [Nar_Exp_Th_Position: 103]

Diese deutlich kritische Einordnung erfolgte von dem Gesprächspartner, der sich selbst mit einer ‚oldschool-ASA-Position‘ identifizierte und das Phänomen der Rassismus- und Privilegienkritik im Programm als eine problematische Entwicklung einordnete, da sie seines zu Intoleranz gegenüber ausgewiesenen Meinungen oder Verhaltensweisen von

Subjekten im pädagogischen Raum geführt habe. Aus seiner Sicht habe diese Entwicklung zu einem Schwund ehrenamtlicher Partizipation bei ASA geführt, da das Klima im pädagogischen Raum für Lernende mit Konflikterfahrungen verbunden war.

Die Konflikte die Ehrenamtliche und Lernende nun bei ASA erlebten, betrafen immer weniger abstrakte, akademische Diskussionen um entwicklungspolitische Themen in einem grundsätzlich nicht als konflikthaft empfundenen Raum unter Gleichen. Vielmehr ging es nun um eine radikale Problematisierung dieses Raumes selbst und Forderungen nach einer Transformation der Institution. Diversitätssensibilität und Diversitätsorientierung wurden dabei zu zentralen Begriffen, die sowohl als Lernziele der politischen Bildung bei ASA ausgewiesen wurden, als auch als Problemfeld, mit dem die neuartigen Konflikte bei Teilnehmer:innen und Ehrenamtlichen erklärt wurden:

B: Ja, also ich meine, auf einer persönlichen Ebene muss ich halt sagen, dass ich einfach überfordert war auf dem Seminar, dass ich das gar nicht auf dem Schirm hatte, nicht geplant hatte. Und es hatte auch niemand anderer auf dem Schirm, also niemand dachte, dass es irgendwie zu solchen Problemen oder so Konflikten oder so kommen würde, weil läuft ja halt alles gut. Und ja, ich weiß nicht, ich habe halt schon überlegt danach auch, ob ich halt noch mal teamen will, weil es wird halt schon so eine gewisse, sage ich mal, Diversity-Kompetenz oder so suggeriert, aber an sich bin ich ja nicht – in keiner Hinsicht – irgendwie kompetent, um irgendwelche fachlichen Beratungen oder irgendwie so was zu machen. Und ja, ob man den Leuten dann halt falsche Versprechungen macht und, ja, wie viel man von diesen Ansprüchen überhaupt erfüllen kann. Das ist ja theoretisch auch eine Aufgabe des ganzen Teams und der ASA-Geschäftsstelle, halt sicherzustellen, dass solche Sachen oder so, dass halt Leute nicht ausgeschlossen werden, oder dass Leute Unterstützung kriegen, sich halt darum zu kümmern. Aber ich habe dann halt das Gefühl, ja, manchmal, also wenn es dann halt wirklich darum geht, wer macht es, bleibt es dann halt doch irgendwie am mir hängen, und ja.
[03_El_Nar_Int_Teil2; Position: 79-79]

Aus diesem Auszug geht die Überforderung des Peer-to-Peer-Konzeptes hervor, den viele Gesprächspartner:innen in ähnlicher Form erlebten. Das Peer-to-Peer-Konzept funktionierte, solange sich die Subjekte bei ASA als Gleiche verstanden und ehrenamtliche Tutor:innen eine neutrale Position einnehmen konnten, indem sie partizipative

Lernmethoden begleiteten, die das Individuum im Fokus hatten. Als Folge des Phänomens Rassismus- und Privilegienkritik und eines neuen identitätspolitischen Diskurses wurde diese apolitische Zentrierung auf das Individuum grundsätzlich infrage gestellt. Für die Subjekte im Raum führte das zu den vorgestellten Dissonanzerfahrungen und einem konflikthafter Erleben der ASA-Pädagogik.

Eine Folge waren immer lautere Forderungen an die Geschäftsstelle sich diesen Konflikten anzunehmen und Lösungen anzubieten. Die Praxis partizipativer Führung, in der Subjekte scheinbar selbst in der Lage waren die institutionelle Praxis zu (re-)produzieren, funktionierte nicht mehr reibungslos. Die Politisierung des Subjekts im Sinne produktiver Ambivalenz, die noch im Phänomen *Lernen statt Helfen* vorherrschte, nahm dabei in der Tat ab. Einerseits wurde entwicklungspolitisches Engagement innerhalb und außerhalb der Institution zunehmend abgelehnt und problematisiert. Andererseits distanzieren sich Subjekte, die diesem neuen Diskurs bei ASA kritisch gegenüberstanden nach Abschluss ihres Praktikums von der Institution und engagieren sich nicht mehr weiter ehrenamtlich.

Der pädagogische Raum von ASA wurde dabei immer mehr einer des Widerspruchs anstatt der Ambivalenz. Diese Prozesse führten zu einer neuen Form der Politisierung bei den lernenden Subjekten und dabei insbesondere denjenigen, die ehrenamtlich tätig wurden. Sie äußerte sich in dem Wunsch der Subjekte die konflikthafter Widersprüche im ASA-Programm durch einen radikalen Wandel der Institution zu überwinden.

Diversitätsmanagement und radikaler Wandel in der Institution

Die Interventionen von Trainer:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit am ASA-Programm hatte Auswirkungen auf die institutionelle Praxis. Wie aus der bisherigen Analyse hervorging, bemühte sich die Leitung des Programms um eine Anerkennung dieser Akteur:innen und versuchte gewissen Forderungen (mehr Raum auf den Seminaren für das Thema Rassismus, Strategieprozess für Geschäftsleitung des Programms) nachzukommen. Das Vorgehen der Institution war dabei zunächst die Veröffentlichung einer Positionierung, in der sich ASA den Themen Rassismus- und Privilegienkritik verpflichtete (siehe dazu Kap. 4.4.4). Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit brachten diesen Versuchen der Institution dabei durchaus offen ein Misstrauen entgegen. Dieses bezog sich

auf die Befürchtung, dass die Institution einerseits versuche Kritik an ihrer Praxis zu kontrollieren oder sich andererseits Rassismuskritik oberflächlich anzueignen, weil diese gerade im Trend institutioneller Selbstverpflichtungen liege.

Diese Form einer institutionellen Positionierung zu einer Verpflichtung zu Diversitätsorientierung, die auch die Geschäftsstelle von ASA zunächst im Angesicht von Forderungen nach Abbau von Rassismus und Diskriminierung machte, bezeichnet die Kulturwissenschaftlerin Sara Ahmed als „Commitment as a Non-performative“. In ihrer Institutionsethnographie zu Diversitätsmanagement an Universitäten stellt Ahmed heraus, dass Verpflichtungserklärungen zu Diversität in institutionellen Praxen zunächst eines auszeichne: Sie bewirken nicht das, was sie benennen. Diversität sei laut Ahmed auch deswegen zum bevorzugten Rahmen institutioneller Positionspapiere geworden, weil dem Begriff die klarer definierten Verpflichtungen von Gleichheit oder sozialer Gerechtigkeit fehlen. Der Fokus auf die performativen Aspekte der Erstellung und Zirkulation von Gleichstellungsdokumenten innerhalb von Institutionen wird dabei selbst zu einer Praxis repressiver Toleranz, indem Ungleichheiten der realen institutionellen Praxis, die die Dokumente aufdecken sollen, im Verborgenen bleiben (Ahmed 2012: 100).

Aus dem Interview mit der Leitung des ASA- Programms gingen weitere Begründungen für die Bemühungen um Diversitätsorientierung hervor. Die Expertin erklärte, dass es aus institutioneller Sicht nicht möglich wäre die Anforderungen bei der pädagogischen Begleitung zu senken und ASA z.B. als reines Entsendeprogramm ohne die ASA-Seminare laufen zu lassen, weil dann keine Abgrenzung mehr zum neuen Entsendeprogramm *weltwärts* gegeben sei, mit dem die Institution ASA ab dem Jahr 2012 um Teilnehmer:innen konkurrieren musste. Die Expertin führte an, dass das der Grund war, warum sie auf Leitungsebene versuchen würden mehr Professionalisierung in der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung anzustreben. Es gab also durchaus die kritisierten Tendenzen in der Institution, sich der Themen Diversifizierung und rassismuskritischer Bildung als Ressource anzueignen, allerdings – zumindest innerhalb der internen Logik – weniger um eine Kontrolle über kritische Akteur:innen zu erhalten und mehr aufgrund spezifischer, interner Gegebenheiten eines institutionellen Konkurrenzdrucks. Solche Motive machen Bemühungen um Diversität zwar nicht authentischer, allerdings zeigen sie auf wie sich die institutionelle Logik graduell hinzu der Auffassung verschieben konnte, in der Diversität als eine Ressource angesehen wurde, auf die die Institution angewiesen ist.

Auch stelle Ahmed in ihrer Studie heraus, dass diese institutionelle Aneignung von Diversität nicht bedeutet, dass entsprechende Prozesse zur Selbstverpflichtung nur dem Erhalt des Status Quo dienen. Das Potential liege auch in der Unbestimmtheit von Begriffen wie Diversität, die von engagierten Praktiker:innen innerhalb der Institution strategisch genutzt werden können, um die hohlen Begrifflichkeiten mit konkreten Vorschlägen zu füllen:

„To generate institutional commitment means to make institutions “catch up” with what they say they do. Diversity work plays what we could call a catch-up game, working in the gaps between what institutions say and what they do. Diversity workers thus work with as well as in the gap between words and deeds.“ (Ahmed 2012: 140).

Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass Subjekte, die nicht als Professionelle in der Institution aktiv waren eine zentrale Rolle für die Praxis dieser „Lückenschließung“ gespielt haben. Angefangen von den Vorschlägen von Teilnehmer:innen die Unbestimmtheit des Konzeptes Globalen Lernens bei ASA um die inhaltliche Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus zu füllen, hinzu der selbstorganisierten Einladung von Bildungsreferent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit auf die ASA-Vorbereitungsseminare. Ermöglicht durch das Engagement der Ehrenamtlichen in der Institution hatten Letztere anschließend einen maßgeblichen Einfluss auf Phänomen *Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA*.

Ihre Unterstützung durch die Lernenden im ASA-Programm setzten die externen Bildungsreferent:innen strategisch ein, um auf die Geschäftsstelle der Institution über einen Boykott Druck auszuüben, was eine erste offizielle Selbstverpflichtung zu Diversitätsorientierung der Geschäftsstelle nach sich zog. Die Bildungspraxis dieser externen institutionellen Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit setzte zudem eine neue Form der Subjektivierung von Teilnehmer:innen des ASA Programms frei. Wie aus der Analyse dieser Subjektwirkungen deutlich wurde, verstanden sich einige Subjekte im ASA Programm zunehmend selbst als *diversity workers*, die ihr Ehrenamt darin sahen, Diversität in der Institution basierend auf der Selbstverpflichtung der Geschäftsstelle in der konkreten Praxis einzufordern.

Eine Konsequenz war die zunehmende Ausweitung der Versuche sichere Räume zu schaffen in denen Rassismus und Diskriminierung abgebaut werden sollten. Insbesondere machten dabei die Momente des Scheiterns und Konflikte auf der Subjektebene die

Vorstellung zunichte, dass ASA ein sicherer, kritischer Raum von Gleichgesinnten ist. Die traditionelle subjektzentrierte Erfahrungspädagogik stieß zunehmend an ihre Grenzen, als den potentiellen Verletzungen marginalisierter Gruppen durch diese pädagogische Praxis Raum eingeräumt wurde.

Die Motivation für eine ehrenamtliche Beteiligung an der Institution durch ehemalige ASA-Teilnehmer:innen basierte vormals auf der Idee, dass ASA der Raum einer gelebten kritischen Utopie ist und eines Netzwerks mit Gleichgesinnten, die die Welt besser machen wollen. Der Fokus auf die ungleichen Zugangsbedingungen und Reproduktionen von Rassismus und Diskriminierung in diesem Raum veränderte auch das Verhältnis der Teilnehmer:innen und Ehrenamtlichen zu der Institution ASA. Die Vorbereitungsseminare von ASA wurden von vielen Lernenden auf unterschiedliche Weise persönlich und sozial als Konflikt empfunden. Insbesondere empfanden Ehrenamtliche ihre Tätigkeit als eine große psychische und arbeitsintensive Belastung und stellten immer lautere Forderungen nach Unterstützung an die institutionelle Leitung. Eine weitere Konsequenz war, dass es Mitte der 2010er Jahre zu einem starken Schwund ehrenamtlicher Bewerber:innen kam, die sich bei ASA engagieren wollten.

Eine Gesprächspartnerin, die im Jahr 2016 als Tutorin tätig war erklärte, warum dieser Rückgang ehrenamtlicher Partizipation aus ihrer Sicht eine Reaktion von Subjekten auf das Diversitätsmanagement der Institution darstellte. Sie beschrieb, dass sich eine Gruppe von Ehrenamtlichen zunehmend als autonome Akteur:innen kritischer Bildung verstanden, die im Konflikt mit der Institution ASA waren, da sie die Konflikte um Verletzungen und Reproduktionen von Rassismus der entwicklungspolitischen Einbettung der Institution zuschrieben:

B: Also weißt du, das ist halt nicht die Struktur, sondern das sind halt dann die Individuen, die dann halt dann gerade mal in der Struktur rumhüpfen. Und das ist ja meiner Meinung nach auch das Bezeichnende, gerade für den Jahrgang 2016, der ja meiner Meinung nach teilweise Seminargruppen hatte als Tutor:innen, die sehr stark politisiert und radikalisiert waren, und die ja alle gesagt haben: „Nie wieder ASA.“ Also das war ein super krasses Phänomen, als ich dann/ (...) Warte mal, also genau, 2016 habe ich geteamt, und dann wurde ja, glaube, Ende 2016 oder Anfang 2017 aufgerufen, sich wieder zu bewerben für die Phase. Und diese E-Mail: „Und wir verlängern noch mal. Und wir verlängern noch mal die Frist. Und wir verlängern

noch mal die Frist“, weil halt einfach keine Bewerbungen reingekommen sind, das war für mich bezeichnend.

I: Bezeichnend für was?

B: Ja, bezeichnend, dass die Leute halt einfach fucked up sind. (...) Und dann, das gehört vielleicht auch noch mit dazu, ich war zwar nicht bei dem RENew irgendwie dabei, aber was es ja auch noch gibt bei ASA, ist, dass es noch mal so ein Zusammenkommen gibt für Tutor:innen, um dann da drüber zu sprechen, okay, was ist eigentlich passiert und was sind so Verbesserungsvorschläge. Ich weiß gar nicht mehr, unter was die das claimen. Und da war ich, mit unter anderem Anne halt auch, und das war der absolute Obershit. Da bin ich zum Beispiel auch mit Andrea aneinandergeraten und habe da/ Deswegen musste ich vorhin so schmunzeln, als du so meintest so mit diesem: „Ja, und dann sieht sie da irgendwie ihren Arbeitsplatz gefährdet“, weil das war zum Beispiel auch genau das, was ich ihr halt zum Vorwurf gemacht habe, dass es verständlich ist, dass sie gewisse Strukturen auch gar nicht umbauen möchte, weil wenn die umgebaut werden würden in ihrer Radikalität, also wenn man es wirklich bei der Wurzel greifen würde, dann wäre ihre Stelle halt gar nicht mehr nötig, weil es die Problematik gar nicht mehr gäbe. Ja, und dann kann ich das natürlich verstehen, dass man sich so denkt: „Ja, okay, aber ich möchte gerne weiterhin meinen Arbeitsplatz haben und ich möchte gerne weiter mein Einkommen haben.“ Aber ja, dann darf man sich halt nicht antirassistisch nennen. [03_Ma_Nar_Int; Position: 173-175]

Aus diesem Gesprächsauszug geht hervor, wie das Verhältnis von Institution und Subjekt bei ASA zunehmend von Spannungen geprägt war. Auf Subjektebene führte das von Ambivalenz geprägte Diversitätsmanagement der Institution (Einführung von Antirassismus-Workshops und Fortführung entwicklungspolitischer Praxis) nicht zu der beabsichtigten Befriedung der institutionellen Praxis, sondern zu einer Zunahme von Konflikten und radikaleren Forderungen nach realem Wandel, der die Bildungspraxis des ASA-Programms und auch die Rolle der Professionellen in der Institution radikal infrage stellte.

Die Gesprächspartnerin bezog sich dabei im letzten Abschnitt auf eine Auseinandersetzung mit Andrea Dorneich, der damaligen Leiterin der ASA Geschäftsstelle, die sich während eines Evaluationstreffens mit Tutor:innen ereignet hatte.

Dabei warf die Tutorin der Leiterin der Geschäftsstelle vor, dass diese sich Begriffe wie Antirassismus basierend auf Interessen des Selbsterhalts aneigne, ohne dass realer Abbau von Diskriminierung umgesetzt werde. Ebenfalls geht aus der Schilderung die Autorität hervor, die Subjekte gegenüber der Institution reklamierten, indem die Strukturen partizipativer Führung (weiche Hierarchiebeziehungen, Einbezug der Subjekte in institutionelle Strukturen und Beratungen) genutzt wurden, um die Führung radikal zu kritisieren.

Eine beachtenswerte Konsequenz auf der institutionellen Ebene war, dass die institutionellen Akteur:innen sich im Zuge solcher Auseinandersetzung bereit erklärten, auf Forderungen der Subjekte einzugehen und zusätzliche Strukturen zur Diversitätsorientierung anzubieten. Auf der folgenden Abbildung ist ein Poster zu sehen, welches Vertreter:innen der Geschäftsstelle auf einem Seminar für ASA-Ehrenamtliche im Frühjahr 2018 vorgestellt haben, welches ich im Rahmen meiner Feldforschung besuchte:

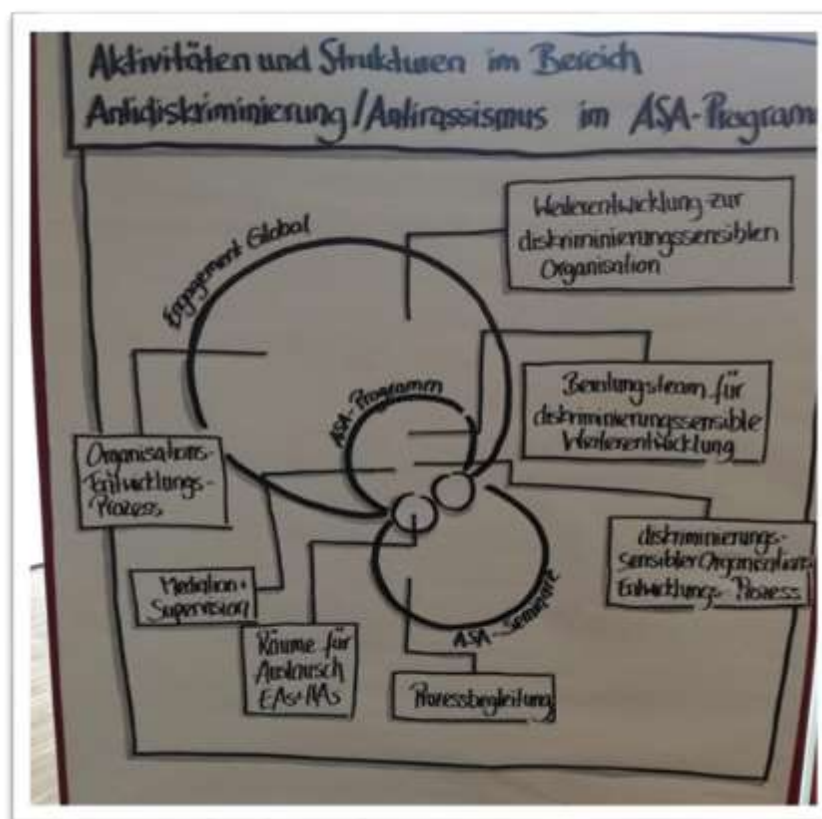


Abbildung 10: Aufgenommen durch die Autorin während eines Feldforschungsaufenthaltes bei einem ASA EASY Treffen im Februar 2018

In der Präsentation dieses Posters wurde den Ehrenamtlichen zugesagt, dass nicht nur die Geschäftsstelle von ASA, sondern auch die Trägerorganisation Engagement Global gGmbH eine diskriminierungssensible Organisationsentwicklung anstrebe. Im Falle der

ASA-Geschäftsstelle wurden dabei auch konkrete Maßnahmen, wie die Einstellung eines externen Beratungsteams, Mediation und Supervision zwischen Hauptamtlichen (HAs) und Ehrenamtlichen (EAs) bei ASA, sowie eine externe Prozessbegleitung bei den ASA-Seminaren aufgeführt. Dabei ging es also nicht mehr um Diversitätsmanagement in Form der Einbindung rassismus- und privilegienkritischer Pädagogik oder der Einbindung einer diverseren Zielgruppe bei den Teilnehmenden, sondern um Selbstverpflichtungen zu Diversitätssensibilität auf *allen strukturellen Ebenen der Institution selbst*.

Im Expertinneninterview beschrieb die Leiterin des Programms, dass die Geschäftsstelle registrierte, dass der Kontext der Entwicklungspolitik zunehmend sehr kritisch und auch sehr unterschiedlich reflektiert wurde, „weil sich die Gruppe der Teilnehmer verändert und diversifiziert hat“ [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 65]. Diese Prozesse hätten zu vielen negativen Emotionen bei Teilnehmenden geführt, die auch nicht immer aufgefangen werden konnten, sodass jetzt daran gearbeitet werde eine fachliche Expertise und Unterstützung von außen zu integrieren.

Das war laut der Expertin auch der Grund, warum ab 2017 eine zusätzliche Struktur der Prozessbegleitung Teil der ASA-Vorbereitungsseminare sein sollte, um „sicherstellen, dass diskriminierungssensible Haltung erlernt werden kann, damit weniger Konflikte entstehen oder früher erkannt bzw. aufgefangen werden können.“. [Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 67]. Die Prozessbegleitung sollte dabei von professionellen Mediator:innen oder Supervisor:innen umgesetzt werden und damit die ehrenamtlichen Seminarleitenden oder Tutor:innenn von den Konflikten entlasten. Sie sollten bei der Seminarplanung helfen um Diskriminierungen vorzubeugen und bei Konflikten Mediation leisten sowie diese an die Geschäftsstelle kommunizieren. Als Grund für diese strukturellen Transformationen benannte die Expertin eine Situation, die von der zuvor zitierten Tutorin beschrieben wurde – zu wenige Bewerbungen für ehrenamtliche Positionen auf den Vorbereitungsseminaren und die Gefahr, dass der Zyklus 2017 deswegen nicht durchgeführt werden konnte [Exp_Dorneich_ Position: 66-71]

Die partizipative Führung der Institution war auf die Einbindung der Subjekte angewiesen, was diese auch ermächtigte über radikale Formen der Verweigerung Einfluss auf institutionelle Strukturen zu nehmen. Die Interessen der institutionellen Führung lagen in der Vermeidung von Konflikten und in der Aktivierung der Subjekte für eine Teilhabe an der institutionellen Praxis. Dabei kam es zu einer graduellen Verschiebung des

Diversitätsmanagements der Subjekte durch die Institution hinzu Forderungen eines Diversitätsmanagements der Institution durch die Subjekte.

Die konkreten Vorschläge für ein Diversitätsmanagement auf der Leitungsebene von ASA waren wiederum erneut beeinflusst von Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit wie z.B. global e.V.. Nachdem die institutionelle Leitung durch die Subjekte in der Institution zunehmend unter Druck gesetzt wurde zusätzliche Maßnahmen im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung anzubieten, erhielten externe Akteur:innen antirassistischer Bildungsarbeit eine Plattform für ihre Ideen.

Im Interview mit einem Vorstandsmitglied von global e.V. erklärte die Expertin, wie diese Vorschläge entwickelt wurden:

Carolin Philipp: Wir haben es in den letzten Jahren entwickelt, aus der Erfahrung heraus, dass wir Tagesseminare als nicht ausreichend sehen für die meisten Organisationen. Wir haben einen Ansatz entwickelt der machtkritischen Prozessbegleitung wo wir eben Organisationen anbieten durch Vorgespräche, Einzelgespräche mit unterschiedlichen Mitarbeiter:innen, und regelmäßigen Treffen mit der ganzen Gruppe, Hausaufgaben bis zum nächsten Treffen, dann wieder ein Treffen, Veränderung der Struktur, Reflektion usw. so ein langer Prozess in Gang gesetzt wird, damit die Organisation sich wirklich grundsätzlich verändert und nicht nur abhakt, ok wir haben auch mal ein Critical Whiteness Training gemacht oder so. Und das wird schon auch immer mehr gesehen von den Organisationen. Das Problem ist, dass es natürlich auch nicht ganz billig ist. Wir haben es geschafft, in einigen Projekten dass wir das auch machen konnten für Organisationen. Also dass wir ein großes Projekt beantragt haben und in diesem Projekt war dann eine Prozessbegleitung drin für eine Gruppe, über ein Jahr war das glaube ich, und das war total super. Ich habe schon das Gefühl, dass durch die konstante Arbeit, nicht nur von uns, es gibt ja viele Organisationen, die auch in unserem Feld arbeiten, die auch machtkritisch arbeiten, sehr viele einzelne Referent:innen auch, dass da schon was in Gang gesetzt wurde, oder dass jetzt auch von Geldgeberinnenorganisationen gesehen wird, ok, da ist ein Bedarf, das wirklich auch Prozessbegleitungen finanziert wird für Organisationen. [Exp_Philipp; Position: 6]

Aus diesem Auzug gehen zwei wichtige Aussagen hervor. Zum einen bestätigte die Expertin, dass eine machtkritische Prozessbegleitung für die organisationale Ebene von

Institutionen das zentrale Ziel der Akteur:innen wie *glokal e.V.* war, damit sich „Organisationen grundsätzlich verändern“. Auch registrierte sie – übereinstimmend mit dem Analyseergebnis dieses Abschnitt – eine höhere Bereitschaft von Organisationen, Diversitätsmanagement auf dieser Ebene zuzulassen. Allerdings verwies sie auch auf das Problem der Finanzierung solcher langfristiger und aufwendiger Supervisionsleistungen und die Frage, ob Geldgeberorganisationen diese Form der Investition anerkennen würden.

Zum Zeitpunkt der Feldforschungen zwischen den Jahren 2017 und 2018 war der Stand der Umsetzung der angekündigten diversitätssensiblen Organisationsentwicklung recht unübersichtlich. Eine konkrete Umsetzung fand zunächst nur auf der Ebene partieller Prozessbegleitungen für die ASA-Vorbereitungsseminare statt. Die Prozessbegleiter:innen wurden dabei auf Honorarbasis für einzelne Seminare engagiert und nicht Teil eines Gesamtprojektes der Organisationsentwicklung. Die Leiterin der Geschäftsstelle erklärte dazu, dass es nur wenige finanzielle Mittel für diese Leistungen gab, die diese nicht der Fördergrundlage der Geldgeber:innen entsprachen und aus institutioneller Sicht eine völlig andere Ebene darstellten als die Praxis entwicklungspolitischer Bildung, für die ASA finanziell gefördert wurde.

Die Geschäftsstelle entschied sich aus für eine begrenzte Umwidmung von Geldern für die Unterstützung von Ehrenamtlichen durch externe Prozessbegleiter:innen, obwohl diese Praxis nicht der Finanzierungsgrundlage des Programms entsprach. Als Gründe dafür erschienen sowohl der Druck durch die Konflikte in der Bildungspraxis sowie die radikalen Verweigerungen der Ehrenamtlichen, als auch auch die wachsende Unterstützung strukturellen Wandels durch die Hauptamtlichen selbst.

Die Hoffnung der institutionellen Leitung, dass diese partiellen Versuche rassismus- und diskriminierungssensibler Professionalisierung ausreichen würden, um ein friedliches Miteinander im pädagogischen Raum wiederherzustellen erfüllten sich zum Zeitpunkt der Feldforschung jedoch nicht. Viele Gesprächspartner:innen, die die Prozessbegleitung der Seminare als Teilnehmer:innen oder Ehrenamtliche erlebt haben, sprachen sich zwar positiv über den Beitrag dieser Akteur:innen im pädagogischen Raum aus. Einige erklärten, wie sie diesen Schritt der Geschäftsstelle als authentische Maßnahme für einen radikalen Wandel wahrnahmen. Andere beschrieben, wie die zusätzliche Beratungsleistung ihnen bei der Seminarorganisation half, um Lernmethoden zu vermeiden, die auf einige Lernende rassistisch oder verletzend wirken könnten oder auch als Stütze

diente, wenn es zu Vorfällen von Rassismus und Diskriminierung zwischen Teilnehmer:innen der Seminare kam.

Gleichzeitig blieb der pädagogische Raum politisiert. Mehrere Gesprächspartner:innen erklärten, dass auch die Prozessbegleiter:innen Teil der Konflikte im pädagogischen Raum wurden. Ein Gesprächspartner beschrieb, wie er 2017 spontan als Seminarleiter eines Vorbereitungsseminars eingesprungen ist, weil die eigentliche Seminarleiterin nach Rassismusbewerfen durch die Prozessbegleiterin zurückgetreten ist. Eine andere Gesprächspartnerin beschrieb, warum dieser Konflikt für sie einen Grund darstellte, warum sie sich nicht mehr bei ASA engagieren wollte:

B: Ja, weil ich der Geschäftsstelle sehr kritisch gegenüberstehe und auch mit gewissen Entwicklungen, die hier zuletzt so passiert sind im ASA-Programm, nicht so zufrieden bin. Also ich habe halt viele Leute im ASA-Netzwerk kennengelernt, und auch wirklich richtig gute Leute, also weiße Teamer, die super fit waren, die mir immer geholfen haben, Wege gezeigt haben, wirklich super Leute. Und die haben alle ASA verlassen. Und dann gab es halt auch Teamer, mit denen ich ein bisschen schwierigere Zeiten hatte, die halt für viele Sachen halt nicht so sensibilisiert waren, die ASA vielleicht halt auch nicht so ernst nahmen, für die es halt eher so ein Spaß- und Partyseminar war. Und die sind dann halt zum Beispiel jetzt dieses Jahr Seminarleiter gewesen. Und ich habe halt so das Gefühl, dass halt die richtig kritischen Leute inzwischen einfach ASA verlassen haben und irgendwie Leute, die halt nicht mehr so sensibilisiert sind oder denen halt viele Sachen halt nicht mehr so wichtig sind, dann jetzt irgendwie die Plätze halt einnehmen. [03_EI_Nar_Int_Teil2_Position: 97]

Diese Gesprächspartnerin identifizierte sich als Person of Color und war nach ihrer Teilnahme auch als Tutorin bei ASA tätig, auch um sich insbesondere für die Themen Rassismus- und Privilegienkritik im Programm einzusetzen. Aus ihrer Begründung gegen ein weiteres Engagement bei ASA geht eine überraschende Einordnung des Diversitätsmanagements der Institution hervor. Im Auszug beschrieb sie, dass „richtig kritische Leute“ das Programm oft verlassen hätten und es dadurch zu einem Rückschritt kam, da nun auch aufgrund eines Mangels an ehrenamtlichen Bewerbungen wieder weniger sensibilisierte Leute für die Rollen von Seminarleiter:innen eingesetzt werden.

Weiter beschrieb die Gesprächspartnerin eine paradoxe Begründung für diese Entwicklung, die mit der Vorgehensweise der Geschäftsstelle verbunden war. Sie verwies

auf die zuvor erwähnte Situation, in der eine Seminarleiterin ihre Position aufgegeben hatte, weil eine Prozessbegleiterin einen Rassismusvorwurf gegen sie geäußert hatte. Die Gesprächspartnerin erklärte, dass sich die Geschäftsstelle dabei auf die Seite der Prozessbegleitung gestellt habe und die Ehrenamtliche auch für weiteres Engagement bei ASA gesperrt wurde. Auf die Frage, was genau zu der Sperrung geführt habe, beschrieb die Gesprächspartnerin ein Klima der Unsicherheit, welches die institutionelle Praxis bei ASA in dieser Zeit zu bestimmen schien:

B: Ja, also im Genauen weiß ich es halt nicht, weil das wird ja auch nie offen kommuniziert von der Geschäftsstelle, ne? Du kriegst dann irgendwelche Sachen, da steht dann „aufgrund früheren Konflikts“, und man weiß halt nie, was vorgefallen ist. Also so, wie ich es verstanden habe oder wie es mir halt zu Ohren gekommen ist, gab es ja diese Prozessbegleitung jetzt dieses Jahr. Und um es kurz zu fassen, der Vorwurf der Prozessleitung an die Seminarleitung war, dass sie nicht ausreichend in die Arbeit mit eingebunden wurde (...). Und ja, also das war halt der Vorwurf sozusagen. Und was genau passiert ist sonst, was jetzt hinter diesem Vorwurf noch steht, das weiß ich jetzt auch nicht (...). Und ich weiß halt auch, dass für die das Kapitel ASA beendet ist, ich glaube, die wollen da auch nicht mehr drüber sprechen. Aber es gab halt immer wieder solche Fälle auch. [03_El_Nar_Int_Teil2_Position: 105]

Aus dieser Schilderung geht eine wichtige Konsequenz des Phänomens der Rassismus- und Privilegienkritik in der Institution hervor: Einerseits radikalisierten sich Subjekte gegen Rassismus und Diskriminierung durch die Institution ASA, andererseits adaptierte die Institution diese Kritik und damit verbundene radikale Positionierungen gegen einzelne Subjekte in der Institution, wenn beispielweise Rassismusvorwürfe im Raum standen.

Die Subjekte bei ASA erlebten diese strukturellen Maßnahmen hinzu radikalem Wandel in der Institution also ebenfalls als Widerspruch. Einerseits kam die Institution den Forderungen ihrer Subjekte nach radikalem Wandel nach. Dieser führte jedoch nicht zu einer konfliktschlichtenden Praxis, sondern zu einer Verstärkung der Konflikte um die Verantwortung für Rassismus- und Diskriminierung in der Institution. Diese Entwicklung auf der institutionellen Ebene wurde allerdings nicht nur von externen Akteur:innen beeinflusst.

Als einen wichtigen Einfluss auf den strukturellen Wandel bei ASA benannte die damalige Leiterin der Geschäftsstelle die Arbeitsgruppe *Impulsos del Sur* als einen neuen festen Kooperationspartner des Diversitätsmanagements der Institution. Im Gegensatz zu externen Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit war Impulsos del Sur eine Arbeitsgruppe ehemaliger ASA-Teilnehmer:innen. Das besondere Merkmal dieser Gruppe war die Hervorhebung der Südperspektive ihrer Mitglieder. Sie umfasste eine Gruppe ehemaliger Teilnehmer:innen, die sich selbst als südsozialisiert positionierten, obwohl sie teilweise als Nordteilnehmer:innen am Programm teilgenommen haben. Dies war z.B. für Teilnehmende aus dem Süden möglich, die bereits in Deutschland studierten und dann am ASA-Programm teilnahmen.

Teil der Feldforschung war ein Experteninterview mit Fabrice Banon, einem ehemaligen ASA-Teilnehmer und Vertreter dieser Gruppe, der sich zum Zeitpunkt des telefonischen Interviews in seinem Heimatland Ghana aufhielt und in Deutschland einem Promotionsstudium nachging. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Gruppe nicht mehr Teil von ASA, sondern ein Geschäftsfeld des Vereins *meineWelt e.V.*, der von einigen Mitgliedern dieser Gruppe in 2018 gegründet wurde. Im Zuge meiner Feldforschung zu externen institutionellen Akteur:innen, die auf das Rassismuskritik bei ASA Einfluss hatten, war diese Gruppe ein interessantes Fallbeispiel. Einerseits bildete sie sich aus internen, ehemaligen ASA-Teilnehmer:innen im Kontext der ehrenamtlichen Partizipationsstrukturen im Programm aktiv waren. Andererseits transformierte sich diese Gruppe in eine institutionelle Akteurin, die von der Leitung im Interview schließlich als zentraler Kooperationspartner für die diversitätsorientierte Organisationsentwicklung benannt wurde.

Um die Transformation in der Rolle dieser Gruppe zu verstehen, führte ich ein Experteninterview mit Fabrice Banon, einem Gründungsmitglied der Gruppe. Im Gespräch erklärte er, dass er nach seiner eigenen Teilnahme im Jahr 2013 Lust hatte, bei der Bildungsarbeit des Programms mitzumachen und im Folgejahr als Teamer (Tutor) begann. Im Zeitraum seines Engagements bei ASA gründete er zusammen mit anderen Tutor:innen die Arbeitsgruppe basierend auf einer Unzufriedenheit mit der Diskriminierung und dem Rassismus, den sie persönlich bei ASA erlebt haben. Im Gespräch erklärte er, dass es dabei die Idee war sich als Gruppe von ASA und dem ASA-Netzwerk zu distanzieren und sich nicht mehr ehrenamtlich zu engagieren, was einige auch gemacht hätten. Er hatte sich hingegen dafür entschieden sich weiter bei ASA zu engagieren „und basierend auf eigenen Erfahrungen was verändern, um den neuen Menschen mit POC-Hintergrund, die ins

Netzwerk kommen einen sichereren Raum geben zu können“ [Exp_Banon_Position: 11]. Dieses Engagement war also eine Konsequenz aus der Subjektwirkung des Ausschlusses, den insbesondere Subjekte mit einer Südsozialisation ihrer Teilnahme an den ASA-Seminaren zuschrieben (siehe 4.2.5, Abs. 2). Der Interviewpartner beschrieb dabei verschiedene Konflikte, die seinem Wunsch nach Veränderungen zugrunde lagen:

Fabrice Banon: Die Probleme waren in den Seminaren, wo es zu rassistischen Vorfällen kam gegenüber Teilnehmenden oder Tutor:innenn of Color, die nicht als vollständige Tutor:innen angenommen wurden und auch Auseinandersetzungen zwischen Tutor:innenn, was zu Abbrüchen der Teilnahme geführt hat bei Tutor:innenn und Teilnehmenden, es gab also zwischenmenschliche Konflikte, aber auch thematische. Die Themen, die behandelt wurden waren eurozentrisch und berücksichtigten nicht Teilnehmer, die andere Hintergründe hatten. Die Darstellungen des Globalen Südens, um die es ja in der entwicklungspolitischen Bildung geht, verläuft auf stereotype Weise, was eine verletzende Erfahrung für Teilnehmer aus dem Globalen Süden ist, die dazu aufgefordert werden die Stereotype zu bestätigen. [Exp_Banon_Position: 16-17].

Dabei wurden strukturelle Maßnahmen der Diversitätsorientierung von den Gruppenmitgliedern besonders kritisch gesehen. Er erklärte, dass die Etablierung der Critical Whiteness und der Empowerment-Workshops einerseits ein Fortschritt war, er es aber als sehr problematisch empfand nach seiner Hautfarbe dem Empowerment-Workshop zugewiesen zu werden. Dies führe zu einer schlechten Stimmung auf den Seminaren und es würde für Menschen gesprochen und nicht mit. Gerade Teilnehmende aus dem Süden teilten zumeist die Auffassung, dass sie die Empowerment-Workshops bestenfalls nicht brauchten oder sie schlimmstenfalls eine rassifizierte Anmaßung darstelle, welche impliziere, dass sie Hilfe brauchen, weil sie nicht „empowered“ sind.

Der Vorschlag zur Aufhebung dieser Trennung war dabei ein Anliegen ihrer Gruppe *Impulsos del Sur*. Er erklärte, dass sie enttäuscht waren, als der Vorschlag der Trennung der Workshops von weißen Kolleg:innen zunächst vehement abgelehnt wurde, mit der Begründung, dass das nun mal die Praxis bei ASA sei. Dies vermittelte ihnen das Gefühl, dass die Meinung von People of Color zu diesem Thema zweitrangig sei:

Fabrice Banon: Weil wir stehen erstmal vor den Leuten [der Geschäftsstelle] die uns als Tutor:innen wahrnehmen, also Tutor:innen of Color, die ja hier erstmal

nichts zu sagen haben, die solchen großen Veränderungen nicht einfach einfordern können. Ganz viele stecken noch ganz tief in dem kolonialen Gedanken, wo sie meinen für andere was machen und bestimmen zu müssen und zu dürfen quasi. Und diesen Widerstand findest du bei jedem, der in diesem kolonialen Gedanken noch steckt, anders gesagt, das ist Rassismus. [Exp_Banon_ Position: 16-17].

Aus dieser Schilderung geht ein zentraler Konflikt hervor, der sich im Zuge der Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung vollzog und das etablierte Verhältnis zwischen Ehrenamtlichen und der Geschäftsstelle des ASA-Programms infrage stellte. Die Entscheidungskompetenz über Maßnahmen in der Institution lag seit der staatlichen Übernahme des Programms in den 1980er Jahren bei den angestellten Hauptamtlichen der Institution. Zwar ermöglichten die strukturell verankerten Partizipationsstrukturen für engagierte Ehrenamtliche einen Flow derer Vorschläge und Ideen in die Organisation, allerdings war dieses Verhältnis immer hierarchisch. Die Alumni des Programms konnten auf ehrenamtlicher Basis Aufgaben innerhalb der Institution übernehmen. Dass sie dabei keine Professionellen waren, die in einem Anstellungs- oder Honorarverhältnis mit der Institution standen, war dabei die strukturelle Bedingung für diese Form zivilgesellschaftlicher Teilhabe an einer staatlichen Institution.

Ein Gesprächspartner, der einige Jahre in verschiedenen ehrenamtlichen Rollen des ASA-Programms tätig war, beschrieb wie er das Verhältnis der Institution zum Thema Rassismus- und Privilegienkritik wahrgenommen hat:

B: Die Geschäftsstelle würde ich so sehen, hat in diesen Sachen keine Haltung. Sondern die macht einfach was, da wo halt am hysterischsten gekreischt wird, das wird dann halt gemacht. Also um das irgendwie zu befrieden, so wie die Prozessbegleitung, dass man da irgendwie gigantische Summen umleitet und sowas. Dass halt so, da wird gerade gekreischt, dann schmeißen wir Geld drauf und machen das so. Also klar haben Leute in der Geschäftsstelle auch eine politische Haltung, aber das würde ich da nicht als so entscheidend sehen. Die Geschäftsstelle lässt sich da einfach treiben, die Geschäftsstelle ist da relativ apolitisch. So wie ein Unternehmen Gewinnmaximierung betreibt der Bürokrat Ressourcenmaximierung. Das ist halt was die Geschäftsstelle im Wesentlichen treibt und um das halt zu erreichen, müssen sie irgendwie die Ehrenamtlichen bei Laune halten, weil die halt querulieren können. Deswegen schmeißt man denen, wenn die irgendwie jammern,

schmeißt man denen irgendwas hin, dass die zufrieden sind und an ihrem Lolli lutschen. Und dann kann man sich quasi da hinwenden zu was einen eigentlich interessiert, nämlich die Interna von Engagement Global, wo man gut dastehen muss, um weiterhin Gelder zu kriegen, um weiterhin entfristet zu werden, weiß der Kuckkuck was da so alles intern läuft. Deswegen haben sie so eine genuin politische Haltung, so ja, es wird immer gesagt, Mitbestimmung ist so wichtig sowas. Das wird aber auch total instrumentell eingesetzt, also es ist immer wenn das ASA-Programm, also die Geschäftsstelle des ASA-Programms sich gegenüber anderen darstellt, dann ist immer Mitbestimmung ist ja so toll, Mitbestimmung ist ja so wichtig für uns, es ist ja unsere DNA. Wir sind ja dadurch auch total dynamisch und lernen so viel und sind innovativer als andere Organisationen. Das ist die Außendarstellung und nach innen ist dann im Grunde, man lässt da Mitbestimmung zu wo es einem in den Kram passt und da wo es einem nicht in den Kram passt, kann man es relativ gut aussitzen. [Nar_Exp_Tha_Position: 108]

Als es um den Umgang mit Rassismus ging wurde diese Struktur selbst infrage gestellt. Wie aus dem Interview mit Fabrice Banon hervorging, hatte die institutionelle Strategie ASA-Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden in das Programm zu holen Wirkungen auf die Institution, die von diesen neuen Subjektpositionen beeinflusst wurden. In den frühen 2010er Jahren kamen mehr Süd-Teilnehmer:innen auf die ASA-Seminare und zeigten Interesse daran, an den ASA-Strukturen zu partizipieren und diese weiterzuentwickeln.

Das was die Gruppe Impulsos del Sur dabei von anderen Arbeitsgruppen ASA-Ehrenamtlicher unterschied, war der deutliche Verweis auf verletzend oder negative Erfahrungen, die die Subjekte als Teilnehmer:innen durch die Institution erfahren haben. Als diese Teilnehmenden in die Partizipationsstrukturen des Programms eintraten, um Missstände anzusprechen oder ihre eigenen Vorschläge einzubringen (zum Beispiel die Aufhebung einer rassifizierten Zuordnung zu einem Empowerment-Workshop basierend auf der Hautfarbe oder Heimatland des/der Teilnehmer:in), wurden diese nicht immer angenommen. Da die Entscheidungshoheit immer bei den Professionellen der Institution lag, war das Spannungsverhältnis mit Ehrenamtlichen von jeher gegeben, da diese einerseits aktiviert wurden an der Institution teilzuhaben und andererseits oft die Erfahrung machten, dass diese Struktur nur einer „Pseudo-Partizipation“ glich.

Bei den Diskussionen rund um rassismuskritische Maßnahmen nahm das Spannungsverhältnis jedoch eine neue Form an. Die Hierarchie zwischen zumeist weißen Professionellen und Ehrenamtlichen, die sich als Schwarz oder PoC positionierten, wurde von Letzteren selbst als eine rassistische Struktur eingeordnet. Die Erfahrung der Partizipation an ASA wurde von Ehrenamtlichen mit Süd-Sozialisation oder Selbstpositionierung als Schwarz oder PoC als potentiell verletzende Erfahrung beschrieben. Die Kritik daran, dass die Erfahrungen und Perspektiven von Menschen, die Rassismus und Diskriminierung erleben als eine Ressource angesehen werden, von der Institutionen profitieren wollen, war dabei deutlich beeinflusst von den Diskursen, die Akteur:innen macht- und rassismuskritischer Bildungsarbeit ab den 2010er Jahren in das ASA-Programm hineingetragen haben. Allerdings bildeten Teilnehmer:innen des Programms in diesem Zeitraum eigene autonomen Formen der Organisation, wie zum Beispiel auch diese vorgestellte Arbeitsgruppe, die von 2014 bis 2018 ASA-intern aktiv war.

Im Expertinneninterview mit der Leiterin des Programms wurde die Gruppe als ein fester Kooperationspartner benannt, der ASA bei der Strategie diskriminierungssensibler Organisationsentwicklung helfen sollte. Nachdem eine Reihe professioneller Akteur:innen das ASA-Programm boykottierten und dadurch Druck auf die Institution aufbauten, zeigte die institutionelle Leitung zunehmend Interesse an internen Akteur:innen wie der AG Impulsos del Sur, die der Institution helfen sollten, die Konflikte rund um Rassismuskritik aufzulösen. Diese ehemaligen ASA-Teilnehmer:innen hatten dabei sowohl Einfluss auf die inhaltlichen Schwerpunkte, als auch auf die strukturelle Beziehung zwischen den hauptamtlichen Professionellen und den Teilnehmer:innen des Programms.

Die Expertin erklärte, dass die institutionelle Leitung zum Beispiel die Forderung dieser Gruppe anerkannt habe, dass die Expertise von People of Color mehr als solche anerkannt und daher auch finanziell entlohnt werden müsse. Verletzende Erfahrungen von People of Color im ASA-Programm würden nun offiziell anerkannt, wenn anhand ihrer Person über Rassismus gelernt werde. Die Mitarbeit dieser Subjekte an der Institution könne man nicht als übliches Engagement von ASA-Alumni erwarten, sondern müsse sie als eine professionelle Perspektive einordnen, die in das Programm eingebracht wird, um die Institution weiter zu entwickeln. Diese Anerkennung durch die Institution würde allerdings im Konflikt mit der Struktur des ASA-Programms stehen, in der interne Partizipation an der Institution nur auf ehrenamtlicher Basis umgesetzt werden könne. [Vgl. Exp_Dorneich_Position: 125-128]. Der Experte der Gruppe erklärte im Interview, dass sie

sich aus diesem Grund von ASA ablösen und 2018 ein Geschäftsbereich des neu gegründeten Vereins Meinewelt e.V. wurden. Diese Transformation von ASA-Ehrenamtlichen in institutionelle Akteur:innen ermöglichte es den Mitgliedern ihr Engagement z.B. als Beratungsleistungen oder Prozessbegleitung bei der ASA-Geschäftsstelle abzurechnen.

Das Konzept von ASA als lernender Organisationen basierte darauf, dass die Institution Subjekte zur Teilhabe aktivierte und sie in die pädagogische Praxis einband. ASA-Alumni waren dabei ehrenamtlich motiviert, da sie selbst die positive Erfahrung einer Selbstwirksamkeit in der Institution machten. Diese Struktur funktionierte, solange die Institution und ihre Subjekte die ethische Vision des entwicklungspolitischen Diskurses teilten, der auch im subjektorientierten Zeitgeist Globalen Lernens gleich blieb: Entwicklungspolitisches Engagement als ein Eintreten für eine bessere Welt.

Auch Impulsos del Sur bildete sich als eine ehrenamtliche Arbeitsgruppe, von denen es jedes Jahr eine Reihe zu verschiedenen Themen gab. Der Unterschied war jedoch, dass die negativen und verletzenden Erfahrungen für PoC-Teilnehmer:innen im Vordergrund standen und die positive Vision des ASA-Programms infrage gestellt wurde. Neu war, dass diese Subjekte nicht bereit waren ihr Engagement freiwillig, also ohne Gegenleistung oder finanzielle Kompensation in die Institution einfließen zu lassen. Obwohl die Kritik an Kolonialismus und Rassismus stets ein zentrales Thema für ASA-Teilnehmer:innen war, kam es erst zu deutlichen Spannungen, als Betroffene dieser Themen Teil des ASA-Raumes wurden. Die institutionelle Struktur, die dem neoliberalen Konzept lernender Organisationen folgte, die auf die Einbindung von Subjekten angewiesen war, ermöglichte allerdings erst, dass Akteur:innen Einfluss gewannen, die die Praxis des ASA-Programms auf eine radikale Weise infrage stellten.

Die neuen Forderungen und Organisation dieser Akteur:innen hatte Einfluss darauf, wie Rassismus- und Diskriminierung zu einer Forderung nach institutioneller Transformation avancierte, was sich grundsätzlich von klassischen Themen Globalen Lernens wie nachhaltiger Ökonomie und Ökologie unterschied. In den Diskursen um Letztere waren Forderungen und Vorstellungen nach Transformation vornehmlich in Räume außerhalb der entwicklungspolitischen Institution verlagert. Entwicklungspolitische Institutionen des Nordens positionierten sich als neutrale Vermittlungsinstanzen „globalen“ Engagements für Projekte nachhaltigen Wirtschaftens oder des Umweltschutzes. Entwicklungspolitische Praxen dieser Art waren auch eine Form

diskursiver Praxis, die den Wunsch nach zivilgesellschaftlichen Engagement und Eintreten für eine bessere Welt in Länder und Organisationen des Südens auslagerte. Der Einzug der Kritik an Rassismus und Kolonialismus sowie Diskriminierungsstrukturen führte zu einem Bruch mit diesem Diskurs der Externalisierung von Transformation in der entwicklungspolitischen Bildungspraxis von ASA.

Fallanalyse Transformation: Von der Aktion Globalen Lernens zur Global Learning Attitude

Neben dem Einfluss auf die institutionellen Strukturen, war in weiteres Ergebnis der Feldforschung, dass die Arbeitsgruppe *Impulsos del Sur* auch eine Rolle bei der Abschaffung eines wichtigen Elementes der ASA-Pädagogik hatte, welches zuvor im Zentrum der entwicklungspolitischen Vision Globalen Lernens der 2000er Jahre stand: die Aktion Globalen Lernen (AGL). Als Beispiel für die Veränderungen in der Bildungspraxis des ASA-Programms, gab die Leiterin im Expertinneninterview die Abschaffung dieser zuvor gängigen Praxis an. Die so genannte AGL bildete das Abschlusselement einer ASA-Teilnahme. In dem Programmleitfaden aus dem Jahr 2014 wurde dieses Abschlusselement für angehende Teilnehmer:innen noch folgend vorgestellt:

Um die Erfahrungen und das Wissen aus den Seminaren und Deiner Praxisphase in unsere Gesellschaft zurück zu tragen, erfährst Du auf den Seminaren unterschiedliche Methoden und Perspektiven. Der dahinterliegende pädagogische Ansatz des Globalen Lernens zielt darauf ab, Dir Deine eigene Rolle in einem Netz globaler Abhängigkeiten erfahrbar und verständlich zu machen und Dir Möglichkeiten eines verantwortungsvollen Handelns im eigenen Alltag aufzuzeigen. Dies könnte bedeuten, dass Du Dich mit einem Thema der Seminare nochmals beschäftigst, in Deinem Verein einen Diskussionsabend oder eine kleine Aktion in der Fußgängerzone machst, eine Arbeitsgruppe gründest, die an einem Thema arbeitet oder, oder, oder. Was hast Du erlebt? Wie beeinflussen Dich diese Erfahrungen in Deinem Alltag? Damit endet Deine Teilnahme am so genannten Lernzyklus 1. Das ASA-Programm bietet Dir mit dem Ehrenamtlichen-Netzwerk anschließend vielfältige Möglichkeiten und Wege zu entwicklungspolitischem Engagement, den so genannten Lernzyklus 2.

Es ging bei der AGL also um ein Engagement der Teilnehmer:innen innerhalb Deutschlands, dass durch ihre Seminar- und Praktikumserfahrungen bei ASA inspiriert sein sollte. Dieser Teil der ASA-Pädagogik entsprach dabei am deutlichsten dem entwicklungspolitischen Lern-Diskurs der 2000er Jahre. Dabei ging es sowohl um die Legitimierung der Entwicklungspolitik in den nord-westlichen Geberländern, als auch um den Fokus auf die subjektzentrierte Erfahrung für junge Menschen aus dem Norden, die

durch den entwicklungspolitischen Kontext ermöglicht werden sollte. In dem Konzept der AGL manifestierten sich beide Elemente deutlich: Die ASA-Teilnehmer:innen sollten für entwicklungspolitische Themen in ihrem lokalen Umfeld in Deutschland werben und gleichzeitig dadurch aufzeigen, welchen Bedeutung die ASA-Teilnahme für ihre persönliche Weiterentwicklung hatte. Wie kam es also zur Abwendung von diesem Kernelement des ASA-Programms?

Bezogen auf diese Frage erklärte die Leiterin des Programms im Expertinneninterview, dass sich das Modell Globalen Lernens, welches entwicklungspolitisches Engagement im Heimatland beinhaltete im Zeitraum des Diskurses um die Millennium Development Goals etablierte. Letztere bildeten „die Inspiration auf deren Grundlage größere Aktionen durchgeführt wurden, wie Segeln, Radeln, Reisen und über die MDGs reden und diese Erfahrung nach Straßburg oder Brüssel bringen“. Aktionismus im Norden, vor allem bezogen auf Themen der Nachhaltigkeit in Ökonomie und Ökologie, war ein neues leitendes Ideal. Die entwicklungspolitische Praxis im Süden blieb davon allerdings weitestgehend unberührt. Bezogen auf den Kontext von ASA absolvierten Teilnehmer:innen weiterhin entwicklungspolitische Praktika im Süden. Über Konzepte wie der Aktion Globales Lernen wurde Subjekten im Norden allerdings eine neue Vorstellung zur „Verbesserung der Welt“ geboten, in der ein Auslandsdienst im Süden nicht mehr ethischer Selbstzweck war, sondern ein Mittel zum Zweck von Transformationen im Norden. Entwicklungspolitik hatte im Kontext der MDGs eine neue ethische Vision, die eine vermeintliche Abkehr vom traditionellen Entwicklungsdiskurs des Helfens darstellen sollte.

Rio +20 an der Ostsee

Bonn, 18. Juni 2012



In Zusammenarbeit mit dem ASA-Programm hisst das transnationale Netzwerk „Sailing for Sustainability“ die Segel. Über 100 Aktivisten schippern jeweils eine Woche auf dem Segelschiff Lovis die baltische Küste entlang. Mit Workshops zu alternativer Ökonomie, erneuerbarer Energie und nachhaltigem Leben im Alltag tüfteln sie an Projekten, die sie in ganz Europa realisieren können. An den Häfen veranstalten sie Aktionen wie unsichtbares Theater, Podiumsdiskussionen und Zirkusperformances.

Abbildung 11: Fallbeispiel ASA AGL aus dem Jahr 2012. Quelle: <https://www.engagement-global.de/aktuelle-meldung/rio-20-an-der-ostsee.html>. aufgerufen am 20.10.2018

Im Interview beschrieb die Expertin, dass dieser aktivistische Zeitgeist bis zu Beginn der 2010er Jahre vorherrschte und identitätsstiftend für das Konzept Globales Lernen und das ASA-Programm war.

Der Ursprung der Kritik an der AGL, basierte laut der Expertin auf ersten kritischen Rückmeldungen von Alumni, dass solche Aktionen Stereotype über den Süden verstärken würden. In einer Zusammenfassung der Hintergründe im internen Online-Portal ASA-Wiki³⁷ beginnt die Chronik der Ereignisse im Jahr 2013:

„In 2013, the AGL faced harsh critique especially from participants and the team of the ASA Latinamerica Seminargroup. They criticized the AGL for aiming at a kind of activism that the ASA-seminars wanted to „prevent“ by their critical approach: How could it be possible to ask participants to do an AGL in the sense of a public event if the participants were in the middle of an intensive learning process?“

Dieser Diskurs zwischen ASA-Teilnehmenden verweist darauf, dass die Widersprüche des entwicklungspolitischen Lern-Diskurses in denen Programme wie ASA eingebettet waren, von Subjekten zunehmend nicht als produktive Ambivalenz wahrgenommen wurden (entwicklungspolitischen Aktivismus betreiben und gleichzeitig

³⁷ Das ASA-Wiki war ein Online-Portal im Intranet des ASA-Programms, zu dem alle Teilnehmenden und Ehemaligen Zugang hatten. Über das ASA-Wiki konnten Mitglieder Informationen über verschiedene Bereiche wie pädagogische Leitfäden, die Geschichte des Programms oder Begriffe und Konzepte abrufen und interaktiv an diesen Mitarbeitern. Auch wurde das Wiki genutzt um bestimmte Diskurse und Prozesse, wie zum Beispiel die Chronik der Ereignisse rund um die Aktion Globales Lernen. Im Zuge der Umstrukturierungsprozesse des ASA-Programms im Jahr 2019 wurde auch das ASA-Wiki abgeschafft und offline gesetzt. Die hier zitierten Auszüge basieren auf Pdf-Downloads der Wiki-Seiten, die von der Autorin im Jahr 2018 vorgenommen wurden.

subjektive Reflexionsprozesse erleben), sondern als in Konflikt stehende Elemente der Bildungspraxis.

Diese kritischen Positionen, die auch bereits als Teil des Phänomens *Lernen statt Helfen* analysiert wurden, führten allerdings noch zu keiner Veränderung der Praxis. Laut Aussage der Programmleiterin im Expertinneninterview, habe die Geschäftsstelle im selben Jahr eine Alumni-Umfrage mit Fokus auf die AGL durchgeführt bei der zunächst herauskam, dass die Hälfte der Teilnehmenden für und eine Hälfte gegen die AGL positionierten. Als Konsequenz sei das Thema erstmal in dieser – für das ASA-Programm typischen – Ambivalenz stehen geblieben und nicht weiterverfolgt worden [Exp_Dorneich_ Position: 134-138]. Es gab also ASA-Teilnehmende, die sich dieser Vision entwicklungspolitischen Engagements weniger verbunden fühlten als andere. Das Anstoß diese Praxis institutionell infrage zu stellen kam laut der Expertin allerdings erst auf, als es zu einem Konflikt zwischen Teamer:innen auf einem ASA-Seminar kam. Dabei hätte eine Gruppe von Tutor:innen anderen Alumni vorgeworfen, dass eine öffentlich vorgestellte Aktion Globalen Lernens rassistisch sei. Diese Einordnung wurde von den weißen Tutor:innen infrage gestellt und die institutionelle Leitung wurde aufgefordert eine Stellung zu dem Thema zu beziehen. [Exp_Dorneich_ Position: 138-139].

Die Geschäftsstelle konsultierte daraufhin diejenigen Subjekte in der Institution, denen nun ein „Expert:innen-Status“ für das Thema Rassismus zugewiesen wurde: Schwarz oder PoC-positionierte Alumni des Programms in der Gruppe *Impulsos del Sur*. Fabrice Banon beschrieb im Interview dazu die kritische Position, die die Gruppe hinsichtlich der AGL einnahm:

Fabrice Banon: In den AGLs werden ständig Stereotype reproduziert und es ist für PoC unangenehm daran teilzunehmen. Wenn ASA sich als kritisches EZ-Programm versteht, kann so eine Praxis nicht angehen. Durch Aktionen wie die AGL werden koloniale Narrative von dem Wir und den Anderen und Konstruktionen des Globalen Südens als Einheit bedient. Die Entwicklungszusammenarbeit ist unverändert von diesem kolonialen Narrativ geprägt und solche Bildung formt dieses Mindset. Entwicklungspolitische Bildung sollte auf der persönlichen Ebene passieren und die Ich-Ebene ins Zentrum zu rücken. Wenn man schon die Struktur z.B. der Entwicklungspolitik nicht verändern kann, sollte man an sich persönlich arbeiten, sonst schiebt man rassistisches Handeln auf soziale Struktur. Das war die Überlegung, wie man wegkommt vom Hilfe-Narrativ, dem predigen und dem die

Welt verändern wollen bei der Aktion Globales Lernen und zu der Global Learning Attitude. [Exp_Banon_Position: 28]

Der Vorschlag die Aktion Globalen Lernens durch ein alternatives Konzept zu ersetzen, das Teilnehmende nicht mehr zum entwicklungspolitischen Handeln auffordern würde, wurde von der Geschäftsleitung angenommen. In den Folgejahren stellte die institutionelle Leitung Versuche an, die Interessen der Geldgeber:innen (messbares entwicklungspolitische Engagement in Deutschland) mit der Kritik der Teilnehmer:innen (Kritik an entwicklungspolitischem Engagement als rassistischer Praxis) in Einklang zu bringen. So wurde zunächst die Verpflichtung der Durchführung einer AGL aufgehoben und Teilnehmenden stand die Option offen, eine schriftliche Reflexion als AGL anerkennen zu lassen. Doch auch diese Strategie der institutionellen Leitung führte nicht zum gewünschten Effekt einer Auflösung der Konflikte. Im ASA-Wiki wurden die weiteren Ereignisse folgend aufgeführt:

“Due to the massive reproductions of stereotypes and racisms in the Global Education Activity Exhibitions during the GLEN RENew 2016 and the ongoing critique of the AGL concept from the tutors and lead-facilitators of ASA and GLEN, a new discussion around the topic of AGL started during the cycle 2016/2017. Participants were informed on their ASA-seminars and will get in touch with the new concept at their RENew Seminar in 2017. In order to elaborate a new AGL concept that would be implemented from the cycle 2017/2018 on, a workshop for ASA and GLEN took place from the 11.-13.11.2016 in Berlin.”

Aus dieser Beschreibung geht eine recht unübersichtliche Situation innerhalb der Institution hervor, die die Mitte der der 2010er Jahre zu bestimmen schien. Die Strategie der institutionellen Leitung schien dabei vor allem darin zu liegen, eine ad-hoc-Anpassung an die Diskurse ihrer Teilnehmendenschaft zu gewährleisten. Dazu erklärte die Leiterin des Programms, dass diese Vorgehensweise ein Beispiel für die Praxis der lernenden Organisation ASA darstelle:

Andrea Dorneich: Die Geschäftsstelle orientiert sich hauptsächlich an einer Handlungsorientierung, es wird alles eher praxisorientiert umgesetzt und sich nicht an theoretischen Konzepten und Zielen orientiert. Ein Beispiel ist, dass das Konzept der Aktion Globales Lernen über Haufen geworfen wurde.

[Exp_Dorneich_Zusammenfassung; Position: 89]

Diese flexible Form institutioneller Führung, die im neoliberalen Kompetenzdiskurs verankert war, war ein Grund für die hier beschriebene Bereitschaft der

Institution auf die Forderungen ihrer Teilnehmer:innenschaft einzugehen, die nun auch die Perspektiven von Schwarzen und PoC bei ASA umfassen sollte.

Das von Fabrice Banon erwähnte Konzept einer *Global Learning Attitude* war schließlich ein Ergebnis von Workshops und Arbeitsgruppentreffen die zwischen 2016 und 2018 zwischen Geschäftsstelle und Ehrenamtlichen wie z.B. den Mitgliedern der Gruppe *Impulsos del Sur* stattgefunden haben. Banon erwähnte, dass zudem ein Mitglied als Honorarkraft angestellt wurde, um das Konzept auszuarbeiten, was den Forderungen nach einer finanziellen Kompensation für die rassismuskritische Expertise entsprechen sollte.

Gleichzeitig wurde diese Entwicklung von einigen Ehrenamtlichen im Programm scharf kritisiert. Gerade die alte Garde von ASA, Subjekte die im Lernen statt Helfen Diskurs subjektiviert waren, empfanden diese Transformationen als einen Verfall dessen, für was ASA gestanden habe:

Basanta Thapa: Und dann haben sie angefangen so Sachen einzuführen, dass die AGL durch so eine Honorarkraft (...) das war quasi so, die Teilnehmenden mussten eine Skizze ihrer AGL an die Geschäftsstelle schicken und diese Honorarkraft hat die dann angeguckt und ihnen im Grunde Daumen hoch oder Daumen runter, ob das jetzt von der Gesinnung her ok ist oder nicht. Wo mir da schon der Hut hochgegangen ist, wer ist denn diese Honorarkraft, dass die jetzt sagen kann, das ist gut, das reproduziert keine Stereotype oder das ist schlecht, das reproduziert Stereotype. An welchem Punkt sind wir denn jetzt hier, dass wir jetzt so eine Zensurstelle haben oder so und dass wir im ASA Programm...wir haben und noch nie auf irgendwas geeinigt was richtig und falsch ist und ich dachte wir wollen uns auch nicht darauf einigen, ich dachte der Punkt ist doch es ist multiperspektivisch. Und ne, das waren so die ersten Züge, woher kam das, warum wurde es eingeführt? Weil es halt die Kritik gab, es gab irgendwelche AGL, die haben halt Stereotype reproduziert, so ne?..hat irgendjemand halt so, keine Ahnung, einen Diavortrag in seinem Gemeindehaus gehalten und von seinen Aufenthalten halt gezeigt, guckt mal so leben die Menschen in Tansania, fleißig Stereotype reproduziert. Großer Aufschrei, darf natürlich nicht so sein, was ist die Reaktion darauf? Totalitäre Repression. Also es hat immer so einen halbwegs nachvollziehbaren Ausgangspunkt, aber die Reaktionen finde ich, ist halt nicht die offene Gesellschaft. [...] Mein Verständnis ist vielleicht auch bisschen verkürzt aber es ist halt ‚wenn man nichts macht, macht man auch nichts falsch‘ und halt wenn du rumreflektierst,

kannst du auch bei deiner Reflektion reproduzierst du auch Stereotypen, aber halt niemand kriegt sie zu sehen. Und das ist die sichere Variante, dann hat man keinen ‚Vorfall‘. Das ist ja die größte Sorge, dass es einen Vorfall gibt und irgendjemand getriggert worden ist durch deine AGL. Dann hat man das ganze Problem nicht, dann braucht man auch die Honorarkraft nicht mehr, die die AGL freigibt. Die war natürlich auch überfordert..‘ist es jetzt Rassismus, ist es kein Rassismus, kann man das sagen, dass es in Indonesien so oder so ist..ist wahrscheinlich richtig, aber wenn man das sagt, ist es auch stereotyp..‘...Also die hatte ja nicht, also die hatten ja auch keine Standards, an denen sie sich festhalten konnten. Also ich glaube die einfachste Antwort war, sobald man in dieser Logik ist, es muss kontrolliert werden und es muss freigegeben werden. Dann ist es die logische Entwicklung, dass man dahinkommt zu ‚Oh Gott, wie können das gar nicht und es überfordert uns völlig‘ und wir verbieten alles, wir empfehlen gar nichts zu machen. Und für uns als ASA FF ist es insofern, wir sind ja quasi die alte Garde, die weiter dieses Modell fährt und für uns wars eigentlich immer sehr gut, dass Leute über eine AGL nachdenken mussten. Das war immer einfach für den ASA FF, wenn du eine größere Aktion planst, dann komm zum ASA FF. Und wenn ich das jetzt sage, gucken mich die Leute verständnislos an. Was wir machen ist jetzt eigentlich die alte Schule. . [Exp_Thapa_Position:180-189]

Der ASA-FF ist ein Verein für ehemalige ASAt:innen, der über Spenden und Projektgelder finanziert ist und institutionell unabhängig vom ASA-Programm ist. Die leitenden Mitglieder haben ASA vor etwa 10 Jahren durchlaufen, als der Fokus auf Rassismuskritik im Programm noch nicht so ausgeprägt war. Während meiner Gespräche und Beobachtungen bei verschiedenen Veranstaltungen für die Ehrenamtlichen des Programms wurde ich oft darauf aufmerksam gemacht, dass die Vorstandsmitglieder des ASA-FF den „konservativen“ Flügel von ASA darstellen. Auch kam ich bei einem Feldforschungsaufenthalt persönlich ins Gespräch mit Franz Knoppe und Basanta Thapa, die zum Zeitpunkt der Forschung den Vorstand des ASA FF stellten, einer Institution, von der ich zu diesem Zeitpunkt wusste, dass sie mit dem ASA-Programm in Verbindung steht, aber einen unabhängigen Akteur darstellt. Aus dieser ersten Diskussion am Lagerfeuer ging hervor, dass diese „alten Hasen“ des ASA-Programms die Entwicklungen hinzu Privilegien- und Rassismuskritik bei ASA sehr kritisch sehen, da sie ihrer Ansicht nach zu einem dogmatischen Klima geführt hätten, das die Teilnehmenden paralyisiert und

apolitisch werden lasse. Wie auch im Fall der Gruppe Impulsos del Sur führte ich auch mit dem Vorstandmitglied des ASA-FF, Basanta Thapa ein Experteninterview. Dabei wurde sowohl die persönliche Transformation des Gesprächspartners vom lernenden ASA-Subjekt hinzu einem institutionellen Akteur thematisiert, als auch die Positionierung des Gesprächspartners in seiner institutionellen Rolle als Vorstand des Vereins ASA FF. Ein Ergebnis war, das diese alte Garde von ASA auch auf der strukturellen Ebene nur noch wenige Verbindungen mit der Institution ASA sah:

Basanta Thapa: Im Grunde sagen wir, der ASA FF macht im Wesentlichen Projekte mit ehemaligen Weltwärtsern. Wo man halt sagen kann, gut, man weiß eigentlich nicht, wofür man das ASA-Programm noch braucht, weltwärts ist die Zukunft. Und wenns nur deswegen ist, weil es wesentlich mehr Leute sind, weil sie jünger sind und irgendwie nen Arsch in der Hose haben. Weil deren Vorbereitung nicht so verkorkst ist, weil man ihnen im Grunde sagt ... ja diese Sache mit den Fotos machen, dieses Code of Conduct und Messages und Images. Das ist ja auch, das ist ja im Grunde wie mit der AGL. Das hat man ja so verkwest, dass die Message im Wesentlichen ist, mach am besten gar keine Fotos, weil wer keine Fotos macht, kann auch keine falschen Repräsentationen in die Welt setzen und wenn du doch Fotos machst, dann guckst du sie dir lieber nur privat unter deiner Decke an. Selbst Landschaftsfotos können klischeebehaftet sein. Da fehlt ne Lösungsorientierung, da fehlt ne Handlungsorientierung. Und das ist natürlich bei irgendwelchen Weltwärtsern, die sowas gar nicht mitgekriegt haben oder halt auf einer weniger destruktiven Stoßrichtung, die trauen sich dann halt. Die machen dann auch was, wie ich auch finde gute Sachen. Lieber was gemacht und Stereotype reproduziert als halt gar nichts gemacht. [Exp_Thapa _Position:147]

Der Verweis, dass sich der ASA FF mittlerweile vornehmlich mit dem ASA-Konkurrenzprogramm *weltwärts* identifiziere, das nicht in derselben Weise wie ASA Rassismus- und Privilegienkritik in der Vorbereitung der Teilnehmer:innen umsetze, sei laut Ansicht des Gesprächspartners auch der Grund, warum die Teilnehmer:innen dieses Programms weiterhin für entwicklungspolitisches Engagement aktiviert werden und „sich was trauen“. Diese Einordnung ist auch eine Bestätigung für meine These, dass die Transformationen der Programmstruktur keine Diskussionen um pädagogische Nebensächlichkeiten der ASA-Pädagogik waren. Vielmehr stellte die (Rassismus-)Kritik an der Aktion Globalen Lernens einen Kern der Bildungspraxis infrage.

Die Leiterin der Geschäftsstelle erklärte dazu, dass die Finanzierungsgrundlage der ASA-Pädagogik auf der Handlungsorientierung basiere und diese als Output auch von den Geldgeber:innen gefordert werde. Eine reine Reflektion für die Teilnehmer:innen, die sich nicht in sichtbaren Tätigkeiten umsetzen lasse wäre dabei aus Steuerungssicht schwierig, da nicht nachweisbar wäre, ob die Teilnehmenden „Multiplikator:innen für entwicklungspolitische Themen in Deutschland“ geworden seien. Dass die Forderung nach einer radikaleren Form der Selbstreflektion bei den Teilnehmer:innen nicht mit der Finanzierungsgrundlage des Programms vereinbar war, führte zu einer Offenlegung der impliziten Ambivalenz Globalen Lernens. Zwar stand die Subjektzentrierung und die persönliche Lernerfahrung im Vordergrund der Selbstdarstellung Globalen Lernens. Finanziell und konzeptionell gefördert wurden allerdings die entwicklungspolitischen Elemente von Auslandspraktikum im Süden und Engagement für entwicklungspolitische Themen im Norden. Eine wichtige Konsequenz der Interventionen der vorgestellten Akteur:innen war, dass die institutionelle Leitung des Programms begann ihre Bildungspraxis in eine Form zu modifizieren, die im Konflikt mit den Interessen der Finanzträger:innen des Programms stand und die Praxis Globalen Lernen – und damit auch die Legitimationsgrundlage für die Institution ASA selbst – grundsätzlich infrage stellte.

III Schlussbetrachtungen

5. Von Globalem Lernen zu Glokaler Gerechtigkeit – Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA als Success-in-Failure

Das zweite empirische Kapitel dieser Studie befasste sich mit dem Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik im ASA-Programm. Mithilfe des paradigmatischen Modells wurde auch hier das empirische Material bestehend aus Expertinneninterviews mit institutionellen Akteur:innen und narrativen Interviews mit ehemaligen Teilnehmer:innen des Programms zunächst hinsichtlich der Ursachen, des konkreten institutionellen Kontexts und möglicher intervenierender Bedingungen auf das Phänomen untersucht.

Der vornehmlich von Akademiker:innen und Entwicklungspraktiker:innen angestoßene Post-Development Diskurs verknüpfte Rassismus und Entwicklung als

miteinander verbundene Konzepte und machte die Kritik an entwicklungspolitischen Institutionen populärer.

Das im gleichen Zeitraum verabschiedete nationale Antidiskriminierungsgesetz (AGG) stärkte die Positionen von Personen(gruppen), die strukturelle Diskriminierung in Deutschland erfuhren, indem Institutionen nun in die Verantwortung genommen wurden diskriminierende Strukturen abzubauen und Opfer von Diskriminierung zu schützen. Ein Ergebnis war, dass Ursachen für das Aufkommen der Themen Rassismus und Entwicklung sowie Diskriminierung und Diversität zwar im selben Zeitraum der beginnenden 2010er Jahre an Einfluss im ASA-Programm gewonnen haben, jedoch ursächlich auf diese beiden, voneinander relativ unabhängigen Diskurse zurückzuführen waren.

Auf der Ebene des konkreten institutionellen Kontextes ergab die Analyse, dass die Geschäftsstelle die wachsende Popularität der Themen Rassismus und Diskriminierung dabei zunächst als eine Folge der Verabschiedung des Antidiskriminierungsgesetzes in Deutschland einordnete und nicht als eine radikale Hinterfragung entwicklungspolitischer Praxis im Sinne der Post-Development-Kritik. Diese Strategie ermöglichte es der Institution sich als proaktive Akteurin gegen Rassismus und Diskriminierung aufzustellen und der Kritik an Rassismus im entwicklungspolitischen Kontext aufzugreifen, ohne die eigene institutionelle Praxis grundlegend infrage stellen zu müssen. Zudem wurde die institutionelle Ausrichtung deutlich, die neuen Forderungen gegen Diskriminierung und Rassismus in den diskursiven Kontext der neuen entwicklungspolitischen Leitlinien der *Sustainable Development Goals* zu übersetzen, denen das ASA-Programm strukturell untergeordnet war.

Die Analyse des Phänomens *Lernen statt Helfen* ergab, dass der Nachhaltigkeitsdiskurs von einer Ambivalenz zwischen der diskursiven Aufforderung zu einer egalitären Entwicklungspraxis und gleichzeitiger Fortführung von Entwicklungszusammenarbeit nach dem traditionellen Top-Down-Prinzip nord-westlicher Vormachtstellung geprägt war. Diese ambivalente diskursive Praxis führte auf institutioneller Ebene zu einem gewissen Vakuum für Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit. Die Aufweichung des Entwicklungsdiskurses führte nicht nur zu Praxen der Selbstreferenz (Lernen statt Helfen, Selbstreflektion, Persönlichkeitsentwicklung, lernende Organisationen), sondern auch zu einer Durchlässigkeit gegenüber neuen diskursiven Feldern wie zum Beispiel Antidiskriminierung. Im konkreten Kontext des ASA-Programms führte diese Aufweichung zudem zu einer Einflussnahme externer institutioneller Akteur:innen, wie

z.B. des Vereins *glokal e.V.* sowie freiberuflicher Referent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit. Diese Akteur:innen vertraten oft Positionen, die einer radikaleren Abkehr von der Entwicklungspraxis im Sinne des Post-Development entsprachen.

Zu Beginn der 2010er Jahre und mit der Einführung der *Sustainable Development Goals* im Jahr 2012, war der institutionelle Kontext des ASA-Programms also davon geprägt die aufkommenden Diskurse um Antirassismus und Diversität als Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklungspolitik in die institutionelle Praxis zu integrieren. Der institutionelle Umgang mit Kritik zeichnete sich dadurch aus, sich diese als einen *selbstgesetzten Prozess einer lernenden Organisation* anzueignen.

Konkrete institutionelle Maßnahmen, die dieser Strategie zugeordnet werden konnten waren Versuche der *Integration von mehr Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden* in das ASA-Programm sowie die *Einführung von Critical Whiteness und Empowerment für People of Color Workshops* während der Vorbereitungsseminare des Programms. Die Einführung der Programmlinie *ASAglobal*, die auch jungen Menschen aus dem Süden entwicklungspolitische Lernaufenthalte in Deutschland ermöglichen sollte, führte jedoch zu verschiedenen Herausforderungen. So wurde zum Beispiel deutlich, dass die inhaltlichen Schwerpunkte der Vorbereitungsseminare auf die Interessen und Anforderungen der deutschen Teilnehmer:innen ausgerichtet waren. Zudem entsprach die Finanzierung von Lern- und Qualifizierungsaufenthalten für Süd-Teilnehmer:innen nicht der Subventionslogik entwicklungspolitischer Freiwilligenfinanzierung von Geberländern wie Deutschland. Eine Einsicht aus der Analyse dieser institutionellen Strategie war, dass die *Integration von Nord-Süd-Komponenten zu einem stärkeren Fokus auf Machtstrukturen und Diskriminierung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit* führte, anstatt diese Kritik, wie von der Institution erhofft, abzubauen.

Neben dem Versuch mehr Süd-Teilnehmer:innen in das ASA-Programm zu integrieren, war die Diversifizierung der deutschen Teilnehmer:innen des Programms eine weitere Strategie der institutionellen Leitung, die mit dem Verweis auf das AGG in Verbindung stand. Ein Ergebnis der Analyse dieser Strategie war, dass Diskriminierung als eine Perspektive eingeordnet wurde zu der *Diskriminierte einen besonderen Zugang* haben. Das Ziel der Institution war, Subjekten mit Diskriminierungserfahrungen dazu anzuregen diese zu *kommunizieren, sich untereinander zu organisieren und das Feld Diskriminierung in der Institution sichtbar zu machen*. Im Gegenzug sollte die Mehrheit weiß-positionierter Teilnehmer:innen und die Institution von der Sichtbarkeit dieser Perspektiven profitieren

und sich als Teil des Antidiskriminierungsdiskurses einordnen. Diese institutionelle Logik gab Einsichten dazu, wie die Themen Diversität und Diskriminierung zu einer Ressource avancierten, auf die unterschiedliche Akteur:innen ihre jeweiligen Interessen projizieren konnten.

Ein weiteres Ergebnis war, dass die damit verbundene pädagogische Aufforderung Themen rund um Diskriminierung zu adressieren, die konflikthafte Beziehungen *zwischen* den Teilnehmer:innen und Ehrenamtlichen des Programms in den Fokus rückte. In diesem Kontext etablierte sich ein *Diskurs um Verletzungen*, die Subjekte im und durch den institutionellen Raum des ASA-Programms erfahren konnten und Forderungen nach *Safe Spaces* für Subjekte, die vulnerablen Gruppen angehörten.

Die institutionelle Strategie war es, sich als entwicklungspolitisches Lernprogramm aufzustellen, dass die Kritik an Rassismus und Themen rund um Diskriminierung ernst nahm. Dabei war die Institution auf die Beteiligung von Bildungsreferent:innen angewiesen die im Bereich Rassismus und Diskriminierung tätig waren. Die Analyse des Interviews mit einer Expertin der Organisation *glokal e.V.* ergab, dass die Kooperation dieser Akteur:innen mit ASA zu *persönlichen Verletzungen und Rassismuserfahrungen bei den Referent:innen* führte.

Als damit verbundene intervenierende Bedingung auf das Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA wurde der Einfluss dieser Honorarkräfte aus dem Bereich rassismuskritischer Bildung vorgestellt. Über einen symbolisch wirksamen Boykott der Institution wurde das Thema *rassismuskritische Organisationsentwicklung* als Bedingung für die anderweitige Zusammenarbeit mit Honorarkräften aufgestellt. Auch wenn, oder gerade weil Akteur:innen rassismuskritischer Bildung kritisch gegenüber ASA blieben oder die Zusammenarbeit komplett verweigerten, kam es unter ihrer Einwirkung zu einer zunehmenden Präsenz der Themen Rassismus- und Diskriminierung im Programm.

Im Weiteren ging es um die konkreten Subjektwirkungen des Phänomens *Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA*. Die Analyse umfasste verschiedene Erfahrungsepisoden der Subjekte, angefangen von ihrem Erleben der Vorbereitungsseminare als Teilnehmer:innen des Programms, hinzu ihrem Auslandspraktikum und im Falle einiger Subjekte, die Episode ehrenamtlicher Tätigkeit im Programm in Form von Seminarleitungen und Tutor:innentätigkeiten. Ein Ergebnis der Analyse war, dass die Einführung getrennter

Seminare zu Critical Whiteness und Empowerment für People of Color weitreichende Folgen auf der Subjektebene hatte.

Weißer Teilnehmer:innen des Programms beschrieben ihre Teilnahme an den Critical Whiteness Einheiten oft als ein erschütterndes Erlebnis. Gründe waren sowohl die *konfrontativen Lernmethoden* der externen Bildungsreferent:innen als auch der Fokus auf *Privilegien und Weißsein der Teilnehmer:innen bezogen auf ihre deutsche Lebenswelt*. Die Trainer:innen der Critical Whiteness Workshops vertraten eine mitunter offene Ablehnung der entwicklungspolitischen Auslandspraktika und wiesen diese oft explizit als rassistische Praxis aus. Diese ambivalente Form der Vorbereitung auf die Auslandsaufenthalte der ASA-Teilnehmer:innen führte sowohl zu Subjektwirkungen des Widerstandes und Ablehnung der Critical Whiteness Einheiten durch Teilnehmer:innen, als auch zu positiven Einordnungen der Erfahrung durch einen Teil der Teilnehmer:innen. Letztere beschrieben die Kritik am eigenen Weißsein als ein transformatives Konzept, welches mit Vorstellungen einer Offenbarung in die Funktionsweise von Machtverhältnissen verbunden wurde und dem *Erleben kritischer Selbstreflexion als aufregender Grenzerfahrung*. Eine weitere Einstellung, die diese Gesprächspartner:innen oft teilten war die Bindung dieser Lernerfahrung an die Institution ASA, was gerade diese Subjekte dazu anregte sich im Anschluss an ihre Teilnahme ehrenamtlich im Programm zu engagieren.

Ein weiteres Ergebnis war, dass das positive Erleben der Privilegienkritik weißer Teilnehmer:innen oft auch mit dem *Rückzug in einen sicheren Raum mit Gleichgesinnten* verbunden wurde, was ich als *Critical Whiteness Bubble* zusammenfasste. Beispiele dafür war die häufig genannte Befürwortung von externen Anti-Rassismus-Trainer:innen, die anschließend den ASA-Raum wieder verlassen sollten, oder dass die Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Weißsein und dem Nicht-Weißsein anderer Subjekte im Kontext des Auslandspraktikums vornehmlich *zwischen den weißen Peers* stattfand.

Obwohl viele Gesprächspartner:innen eine Reihe von Konflikten ausmachten, die mit rassistischen Machtstrukturen ihres eigenen entwicklungspolitischen Praktikums zusammenhingen und auch ihre persönlichen Beziehungen zu Menschen vor Ort beeinflussten, wurde das Auslandspraktikum trotz oder gerade durch die Reflexion des Weißseins als positive und intensive Erfahrung wahrgenommen. Die Subjektwirkung *kritisch-weißer Selbsterfahrung* zeichnete sich also durch die *Ambivalenz* aus, soziale *Privilegien auf einer affektiven Ebene zu positiv zu erleben* und sich auf einer *kognitiven Ebene kritisch von diesen zu distanzieren*. Dieser Zusammenhang erklärte den emotionalen

Anreiz von Critical Whiteness auf der Subjektebene und die Popularität antirassistischer Bildungspraxis bei weißen Teilnehmer:innen eines entwicklungspolitischen Bildungsprogramms wie ASA. Die Etablierung von Critical Whiteness als Thema für die pädagogische Begleitung bei ASA stellte in diesem Sinne keinen Bruch mit der entwicklungspolitischen Praxis der Institution dar, da auch hier die Subjekte des Nordens im Vordergrund standen, was sich damit nicht grundsätzlich von den Subjektwirkungen des Diskurses *Lernen statt Helfen* unterschied.

Ein weiteres Ergebnis war, dass die Umsetzung der Critical Whiteness-Pädagogik unter dem Einfluss externer Bildungsreferent:innen allerdings zunehmend zu einer Anerkennung nicht-weißer Subjektpositionen im institutionellen Raum führte. Empowerment und Safe Spaces für People of Color wurden dabei als pädagogisches Gegenkonzept zu Critical Whiteness etabliert. Die Subjektwirkungen, die aus den Erfahrungen von Teilnehmer:innen hervorgingen, die an gesonderten Seminaren für People of Color teilgenommen haben waren zum Beispiel ein neu gebildetes *Selbstbewusstseins für strukturell erfahrene Diskriminierung* sowie *Verletzungen und Retraumatisierungen* durch die gängigen Lernmethoden der ASA-Pädagogik.

Die Frage nach dem sozialen Raum in dem Rassismus und Diskriminierung erlebt wird, bestimmte dabei die Positionierung der Subjekte, die aufgerufen wurden entweder ihre Privilegien, oder ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren. Die interne Diversität der Lernenden in der Institutionen wurde dabei nicht nur durch die (institutionelle) Anerkennung von PoC-Subjektpositionen der Nord-Teilnehmer:innen bedingt, sondern auch durch die institutionelle Strategie mehr Teilnehmer:innen aus dem Globalen Süden in das Programm zu bringen. Insbesondere beschrieben Teilnehmer:innen aus dem Süden Subjektwirkungen des *Ausschlusses* und der *Rassifizierung durch die rassistuskritische Didaktik bei ASA*. Dies verdeutlichte das Konfliktpotenzial der Safe Space-Pädagogik indem Subjekte beispielweise aufgerufen wurden eine Position entlang eines rassifizierten Dualismus zwischen ‚Weiß-Privilegiert‘ und ‚Nicht-Weiß-Marginalisiert‘ einzunehmen. Die Präsenz von Subjektpositionen aus dem Süden machte evident, dass das Lernprogramm ASA auch bei dem Fokus auf Rassismus und Privilegien auf die Nord-Subjekte ausgerichtet war.

Als Ergebnis wurde festgehalten, dass der Einfluss der *Anderen der Critical Whiteness* keine homogene Gruppe von Subjekten einer bestimmten Hautfarbe oder Herkunft bezeichnete. Vielmehr erschloss sich diese Analysekategorie zur Erfassung einer Reihe von Subjektwirkungen, die die Kategorie (kritisches) Weißsein im ASA Programm

in ambivalenten Prozessen der eigenen Unvereinbarkeit mit dieser Zuschreibung problematisierten und irritierten.

Die ermächtigende Subjektwirkung für PoC-Teilnehmer:innen andere Subjekte im pädagogischen Raum als Privilegierte zu identifizieren, stellte auf der intersubjektiven Ebene zwischen den Lernenden selbst eine ambivalente Erfahrung der Machtausübung da. Subjekte die in ihrem Alltag selbst struktureller Diskriminierung ausgesetzt waren, erlebten dabei die widersprüchliche Erfahrung innerhalb der Safe Spaces von ASA eine machtvolle Position zugeschrieben zu bekommen, die andere Subjekte potentiell verletzt. Diese Wirkungen auf der Subjektebene bezeichnete ich in Anlehnung an Gayatri Spivak als *Double-Bind-Erfahrungen*.

In ihrem Buch zur Theorie postkolonialer Pädagogik „An Aesthetic Education in the Era of Globalization“ (2012) widmet sich Spivak einer Zusammenführung postkolonialer Widerspruchsverhältnisse, die sie als Double-Binds bezeichnet. Dabei geht es um die Einsicht, dass Befähigung sowie Verletzung untrennbar miteinander verbunden sind und es in dieser Situation des „Double-Bind“ gilt, maximale Befähigung bei minimaler Verletzung auszuhandeln. Ein zentrales Ergebnis der Analyse der Subjektwirkungen des Phänomens Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA war, dass die neu geschaffenen, machtkritischen Lernräume von der Ambivalenz eines solchen Double-Bind geprägt waren: Die Idee von Safe Spaces in denen Verletzungen vermieden werden sollten, führte zu subjektivem Erleben von Verletzung. Die (Selbst-)Kritik am Weißsein reproduzierte einen rassifizierten Raum, der nur weißen Subjekten zugänglich war. Pädagogische Räume des Empowerment schrieben Subjekten eine marginalisierte Position zu. Bezeichnungen, die eine diversere Teilnehmer:innenschaft repräsentieren sollten (Nord-/Süd-Teilnehmer:in) wurden als Ausschluss für hybride Subjektpositionen kritisiert.

Dieser Kontext beeinflusste umgekehrt auch die Lernerfahrung weißer Teilnehmer:innen, die diese Erfahrungen zum Beispiel infrage stellten oder sich solidarisierten. Im *Spiegel der Anderen* erfolgte eine tiefgehende Reflektion der eigenen Motive weißer Selbsterfahrung im entwicklungspolitischen Kontext. Weiße Teilnehmer:innen machten die Ambivalenzerfahrung, dass ihrem Wunsch auf der richtigen Seite zu stehen, andere vor Rassismus und Diskriminierung zu bewahren oder über ihre Privilegien zu belehren selbst eine Machtposition zugrunde lag, die dem Motiv des White Saviour entsprach. Auch hier war es die Präsenz des Anderen im pädagogischen Raum, die

die kritisch-weiße Subjektposition irritierte und ihre eigenen Überlegenheitsansprüche spiegelte.

Ein zentrales Ergebnis der Feldforschung betraf Einsichten zu der Rolle partizipativer Strukturen an der Institution ASA. Die intersubjektiven Konflikte um Rassismus- und Privilegienkritik wirkten sich nämlich auf ehrenamtliche Tutor:innen und Seminarleiter:innen signifikant anders aus als auf Teilnehmer:innen. Die Idee, Teil einer rassismuskritischen Transformation der Institution zu sein hatte zu Beginn der 2010er Jahre eine große Pull-Wirkung für ehereamtliches Engagement bei ASA. Da die Institution strukturell auf das ehrenamtliche Engagement ihrer Lernenden angewiesen war und das Leitbild einer lernenden Organisation verfolgte (siehe 4.3.3), zeigte sich auch die Geschäftsstelle offen für diese neuen Leitbilder ihrer Ehrenamtlichen.

Das Konzept der ehrenamtlichen Partizipation an der Institution und den Lernräumen bei ASA speiste sich seit Anbeginn von der Motivation ihrer Subjekte sich für eine bessere Welt einzusetzen und dem Glauben, dass die eigene Teilhabe an der Institution ASA dazu beiträgt. Die beschriebenen Entwicklungen hinzu Rassismus- und Privilegienkritik als einer neuen Vision für ASA war auf Subjektebene ebenfalls angetrieben von diesem Wunsch nach zivilgesellschaftlicher, ethischer Orientierung. Das Phänomen *Rassismus- und Privilegienkritik* war insbesondere auf der Subjektebene daher ursächlich verbunden mit dem Phänomen *Lernen statt Helfen*. Das aktive Engagement der lernenden Subjekte in der Institution ermöglichte erst den Einfluss externer Bildungsreferent:innen auf die Institution und widerständige pädagogische Experimente von Critical Whiteness und Empowerment, die den entwicklungspolitischen Kontext der Institution zu Beginn der 2010er Jahre grundlegend infrage stellten. Diese pädagogischen Interventionen führten wiederum zu neuartigen, erschütternden Wirkungen auf die Lernenden und insbesondere Ehrenamtlichen im pädagogischen Raum.

Dabei habe ich das Phänomen Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA als ein *Experiment dekonstruktiver Pädagogik* beschrieben. Das Konzept dekonstruktiver Pädagogik ist der Versuch der Übertragung poststrukturalistischer Kritik auf Bildungsprozesse. Insbesondere geht es dabei um den Versuch einer pädagogischen Übersetzung der Annahme, dass sämtliche Kategorien und Normen zur Einordnung von Subjekten sozial konstruiert sind und soziale Marginalisierung oder Privilegierung über diese Prozesse hergestellt wird. Zudem lehnt diese Perspektive die Vorstellung eines autonomen Subjekts kritischer Bildung ab, da Subjektivität selbst über diese Prozesse der Produktion von Machtverhältnissen entsteht. Das Ziel einer dekonstruktiven Pädagogik

betont sowohl die Analyse und mögliche Veränderungen von strukturellen Faktoren, die Kategorien von Subjekten festschreiben, als auch einer produktiven Verunsicherung des lernenden Subjekts.

Ein Ergebnis der Feldforschung zu den Subjektwirkungen der pädagogischen Experimente zu Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA war, dass eine *Dekonstruktion des eigenen Anspruchs* „auf der richtigen Seite“ zu stehen die Erfahrung vieler Subjekte entscheidend ausmachte. Insbesondere ehrenamtlich engagierte Subjekte im ASA-Programm beschrieben die Herausbildung einer *intersektionalen Sensibilität* gegenüber der eigenen Teilhabe an Machtstrukturen und dem Bestreben diese Einsicht an andere Teilnehmer:innen weiterzugeben.

Gleichzeitig bezeichnete diese Sensibilität auch ein Verschwimmen der Grenze zwischen strukturellem und persönlichem Erleben von Verletzung und Verletzbarkeit, die viele Subjekte als Konflikt erlebten. Das dekonstruktive ging dabei mit *destruktivem Erleben* auf der Subjektebene einher. Das affektive Erleben von Konflikten um strukturelle Gewalt trat gerade dann zutage, wenn Subjekte Teil des pädagogischen Raumes waren, die selbst potenzielle Opfer struktureller Gewalt in Form von Rassismus- und Diskriminierung waren. Die Präsenz dieser Subjekte, ihr Unbehagen im pädagogischen Raum, welches zum Beispiel auch in konträren Positionen äußerte (Konflikte zwischen PoC aus dem Norden und Süd-Teilnehmer:innen im Programm), führte zu *Brüchen in der Herstellung eines produktiven Subjekts Globalen Lernens*, welches im Phänomen *Lernen statt Helfen* noch dominierte. Diese Brüche wurden von Lernenden teils positiv als ein radikaler Wandel auf der Subjektebene empfunden und von anderen als destruktive Erfahrung, die sie orientierungslos zurückließ.

Im letzten Teil der Analyse ging es um die Konsequenzen die sich aus dem Phänomen ableiten ließen. Bezogen auf die Subjektebene habe ich dabei aufgezeigt, wie es zu einer Transformation des Politischen auf der Subjektebene kam. Als Beispiel für diese Transformation wurde die Veränderung des Verhältnisses der lernenden Subjekte zum pädagogische Raum von ASA analysiert.

Die Vorbereitungsseminare auf das Auslandspraktikum wurde dabei zunehmend nicht mehr als ein neutraler Raum wahrgenommen, in dem alle Beteiligten eine gute Zeit haben wollen, ähnliche Ziele verfolgen und sich als Gleiche begegnen. Obwohl das

Konzept Globalen Lernens stets einen politischen Impetus verfolgte (Aktivierung entwicklungspolitisches Engagement der Subjekte im Süden und Norden), blieb der pädagogische Raum betont neutral. Der Raum in dem die Lernenden aufeinandertrafen war durch eine radikale Subjekt- und Kompetenzorientierung gekennzeichnet (siehe Kapitel 4.3.2). Die Subjekte begegneten sich als Individuen, die selbstzentrierte Lernprozesse erleben sollten, die von keiner Autorität angeleitet wurden. Das Politische im pädagogischen Raum und das was als kollektive Agenda dieser Subjekte galt, war der Wunsch für eine bessere, gerechtere Welt einzustehen.

Eine radikalkonstruktivistische Konzeption Globalen Lernens prägte das ASA-Programm der 2000er Jahre und das Phänomen *Lernen statt Helfen*. Das Politische war in diesem Paradigma von der Ambivalenz geprägt, dass Subjekte relativ *apolitische, subjektzentrierte Lernerlebnisse der Persönlichkeitsbildung* (in ihren Auslandsaufenthalten im Süden) erlebten und diese in soziales, messbares und damit *politisches Engagement für Entwicklungsthemen* in Deutschland übersetzen sollten.

Die Diversifizierung des pädagogischen Raumes und die damit verbundenen Subjektwirkungen auf die Lernenden in der Institution drehten dieses Konzept des Politischen hingehen radikal um. Die Homogenität und der Konsens zwischen den Subjekten („weiße Mittelschichts-Akademikerkinder“ die die Welt verbessern wollen) wurde selbst zum zentralen Dissens. Nachdem Rassismus- und Privilegienkritik zunächst nur eine thematische Einheit von vielen war, wurde sie in den Folgejahren zu einem neuen *Modus der Subjektivierung*. Diese Wirkung war nicht alleine durch die Einführung von Critical Whiteness Lerneinheiten gegeben. Wie aus der Analyse der Subjektwirkungen dieser pädagogischen Praxis hervorging, war es der zunehmende Einfluss der Positionen *der Anderen* im pädagogischen Raum, der auch die Subjektwirkungen weißer, oder als weiß gelesener Teilnehmer:innen veränderte.

Insbesondere ehemaliger Teilnehmer:innen des Programms, die sich Mitte der 2010er Jahre bei ASA engagierten, wendeten sich von entwicklungspolitischem Engagement als Modus des Politischen ab. Die Politisierung wurde dabei als radikaler Subjektprozess erlebt, bei der es darum ging, den Wunsch nach einer Verbesserung der Welt im Globalen Süden selbst radikal infrage zu stellen. Dabei habe ich argumentiert, dass dieses Phänomen als *identitätspolitischen Wende der Subjektzentrierung* erfasst werden kann. Die Diversität im pädagogischen Raum verlief nicht mehr über die Vorstellung von Individuen, die in ihrer Verschiedenheit gleich waren und sich somit auch im pädagogischen Raum auf Augenhöhe begegneten. Diversität wurde nun zunehmend mit Vorstellungen

globaler und lokaler sozialer Ungleichheit verbunden. Bei den Lernenden im ASA-Programm äußerte sich diese Transformation in der Verlagerung des Politischen auf die Reflektion der eigenen sozialen Identität im unmittelbaren Lebensraum und in der Institution ASA. Das Phänomen zeichnete sich dadurch aus, dass die soziale Identität der Lernenden zum zentralen Lerngegenstand wurde und die Reflektion dieser (zumindest bei einem Teil der Teilnehmenden) als kritischer Lernprozess angesehen wurde.

Eine weitere Konsequenz war, dass es zu einer Fragmentierung des pädagogischen Raumes kam. Lernende wurden zunehmend nicht mehr als Individuen angesehen, sondern als Teil sozialer Gruppen, die miteinander potentiell im Dissens stehen. Wie aus der Analyse der Subjektwirkungen hervorging, war dieser Prozess durchaus von Widerstreit und Konflikten um Selbstidentifikation und Fremdzuschreibungen zu einer sozialen Gruppe geprägt – es kam also zu einer *Politisierung des pädagogischen Raumes von ASA*, die es in dieser Form zuvor nicht gegeben hat. Dabei wurde Globalem Lernen als Kompetenz für bürgerschaftliches Engagement im Kontext der Globalisierung eine neue kosmopolitische Ethik entgegengesetzt: *Engagement für globale und institutionelle Gerechtigkeit.*

Diese neue Vision der Politischen hatte deutliche Auswirkungen auf den pädagogischen Raum des ASA-Programms in den 2010er Jahren. Dabei kam es auch zunehmend zu Konflikten zwischen Subjekten im pädagogischen Raum, die Bezug zu der identitätspolitischen Wende hatten. Der ambivalente pädagogische Raum entwicklungspolitischer Bildung bei ASA wurde dabei zunehmend zu einem *Raum des Widerspruchs*, der von einigen Subjekten in radikaler, *intoleranter* Weise infrage gestellt wurde. Die Politisierung des Subjekts im Sinne produktiver Ambivalenz, die noch im Phänomen *Lernen statt Helfen* vorherrschte, nahm dabei in der Tat ab. Einerseits wurde entwicklungspolitisches Engagement innerhalb und außerhalb der Institution zunehmend abgelehnt und problematisiert. Andererseits distanzieren sich Subjekte, die diesem neuen Diskurs bei ASA kritisch gegenüberstanden nach Abschluss ihres Praktikums von der Institution und engagierten sich nicht mehr weiter ehrenamtlich.

Bezogen auf die Konsequenzen für die Institution führte das von Ambivalenz geprägte Diversitätsmanagement (Einführung von Antirassismus-Workshops und Fortführung entwicklungspolitischer Praxis) nicht zu der beabsichtigten Befriedung der institutionellen Praxis, sondern zu einer Zunahme von Konflikten und radikaleren Forderungen nach realem Wandel, der die Bildungspraxis des ASA-Programms und auch

die Rolle der Professionellen in der Institution radikal infrage stellte. Das ehrenamtliche Engagement der Subjekte konzentrierte sich in diesen Jahren zunehmend auf Forderungen Diversität und Schutz vor Rassismus in der Institution einzufordern.

Eine wichtige Einsicht aus der Feldforschung war, dass diese Prozesse signifikante institutionelle Effekte auslösten. Die Interessen der institutionellen Führung lagen in der Vermeidung von Konflikten und in der Aktivierung der Subjekte für eine Teilhabe an der institutionellen Praxis. Dabei kam es zu einer graduellen Verschiebung des *Diversitätsmanagements der Subjekte durch die Institution* hinzu einem *Diversitätsmanagement der Institution durch die Subjekte*.

Einerseits radikalisierten sich Subjekte gegen die entwicklungspolitischen Aktivitäten der Institution ASA, die als rassistisch angesehen wurden, andererseits versuchte die Institution auf diese Kritik einzugehen und sich als rassismuskritisch aufzustellen. Dabei stellte sich die Geschäftsstelle gegen einzelne Subjekte in der Institution, wenn beispielweise Rassismuskritik im Raum standen. Dieser Prozess führte zu neuen Spannungen im Verhältnis zwischen Institution und den Subjekten im pädagogischen Raum. Aus der Analyse dieser Formen gegenseitiger Einwirkung von Subjekt und Institution ging ein Modus eines ‚Success-in-Failure‘ hervor, den ich als Ergebnis der Feldforschung zum Phänomen insbesondere hervorheben will:

Einerseits kam die Institution den Forderungen ihrer Subjekte nach radikalem Wandel nach. Diese Prozesse führten jedoch nicht zu einer konfliktlich schlichtenden Praxis, sondern zu einer Verstärkung der Konflikte um die Verantwortung für Rassismus- und Diskriminierung in der Institution und nicht zuletzt um die Ziele Globalen Lernens selbst. Diese Konflikte um (Schutz vor) Rassismus und Diskriminierung an der Schnittstelle von Subjekt und Institution können jedoch auch als produktiver Motor strukturellen Wandels angesehen werden, auch wenn oder *gerade weil sie es zu einer Irritation institutioneller Praxis* führen.

Als Beispiel einer solchen Transformation wurde die institutionellen Prozesse nachgezeichnet, die zu einer Abschaffung der *Aktion Globalen Lernens* bei ASA führten. Dabei spielte der Einfluss einer heterogeneren Teilnehmer:innenschaft von PoC- sowie Süd-Teilnehmer:innen eine entscheidende Rolle. Die (Rassismus-)Kritik an der Aktion Globalen Lernens die schließlich zur einer (zeitweisen) Abschaffung dieses Programmelements führte, stellte einen Kern der Bildungspraxis des ASA-Programms infrage. Eine wichtige Konsequenz der Interventionen der vorgestellten Akteur:innen war, dass die institutionelle Leitung des Programms begann ihre Bildungspraxis in eine Form

zu modifizieren, die im Konflikt mit den Interessen der Finanzträger:innen des Programms stand und auch auf interne Kritik der Zielgruppe im Programm stieß.

Der Begriff ‚success-in-failure‘ wurde von Gayatri C. Spivak im Sinne eines postkolonialen Verständnisses von Transformation geprägt. Diesem Verständnis nach liegt jeder erfolgreichen Konstruktion von kritischem Diskurs, institutionellen Strukturen oder Subjektivität im Kontext (quasi-)kolonialer Weltverhältnisse immer auch die Produktion und Ausgrenzung der Anderen, der Subalternen dieses Systems zugrunde. Das bedeutet, dass kritische Projekte im Kern versagen, sofern sie strukturelle Nutznießer von Dominanzverhältnissen sind. Diesem Verständnis nach kann reale Transformation nicht gleichzeitig produktiv zur Erhaltung eines (institutionellen) Status-Quo beitragen. Für den Kontext einer postkolonialen Bildung benannte Vanessa Andreotti, in Anlehnung an Spivak und Ilan Kapoor, ein wichtiges Element dieses Konzeptes, welches ich auch für das Fazit dieser Studie heranziehen möchte:

[T]he project of deconstruction always falls prey to its own work and therefore creates what Spivak calls ‘success-in-failure’. Kapoor (2004) summarises that, in practice, this means: “becoming aware of the vulnerabilities and blind spots of one’s power and representational systems. It is accepting failure, or put positively, seeing failure as success. The implication is that...we need to learn to be open, not just, in the short-term, to the limits of our knowledge systems, but also to the long term logic of our profession: enabling the subaltern while working ourselves out of our jobs (Kapoor 2004: 644 zit. n. Andreotti 2007: 76).

Die Ambivalenzstruktur des Phänomens *Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen* war auf der Subjektebene durch die *Herausbildung intersektionaler Sensibilität* und *Herausbildung identitätspolitischer Agency* gekennzeichnet (success), bei gleichzeitigem *Schwund entwicklungspolitischen Engagements* und *einem verletzenden und konflikthaften Erleben der Bildungspraxis* Globalen Lernens (failure).

Auf der Ebene der Institution zeichnete sich diese Ambivalenz in einer *Diversifizierung der Teilnehmer:innen* und Versuchen *wirksame strukturelle Maßnahmen zum Abbau von Rassismus und Diskriminierung* umzusetzen (success), was zu einer *Abwendung von der Mainstream-Zielgruppe* führte und schließlich zur *Abschaffung von Praxen entwicklungspolitischer Bildung*, die die Fördergrundlage der Institution bildeten (failure).

Diese Ambivalenz unterscheidet sich grundsätzlich von einer affirmativen ambivalenten Praxis, die sich durch ihre *Produktivität* in einem dominanten Diskurs

auszeichnet. Die Ambivalenz des Phänomens Rassismus- und Privilegienkritik als Globales Lernen lag in der antagonistischen Beziehung zu den herrschenden staatlichen Strukturen, die sie förderten. Im Sinne einer „temporären autonomen Zone“ (Hakim Bey) zeichnet sich eine *transformative Ambivalenz* durch die Sichtbarmachung ihrer Unvereinbarkeit mit etablierten institutionellen Strukturen und Subjektivierungsangeboten aus. Bezogen auf die anfängliche Forschungsfrage, wie Machtverhältnisse in der Bildungspraxis Globalen Lernens aufrechterhalten oder transformiert werden, komme ich also selbst zu dem ambivalenten Ergebnis, dass gerade in den aufgezeigten Momenten institutionellen und intersubjektiven Scheiterns das Potenzial realer Transformation hinzu mehr lokaler Gerechtigkeit zutage getreten ist.

6. Forschungsbeitrag anhand von drei forschungspolitischen Thesen und Ausblick

Die Ausgangsfragen dieser Studie waren, inwieweit Globales Lernen eine transformative Bildungspraxis darstellt und welche Rolle (Rassismus-)Kritik in der Praxis Globalen Lernens einnimmt. Im akademischen Diskurs habe ich die Forschungsarbeit zwischen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatten um entwicklungspolitische Entsendeprogramme und neueren Forschungsarbeiten kritischer Organisationsforschung in Bildungsinstitutionen verortet. In den aktuellen Debatten zu Bildungspraxen, die sich auf Globales Lernen beziehen und diese im Bereich entwicklungspolitischer Entsendeprogramme für junge Menschen in Deutschland umsetzen, war die Rolle von Diskursen und ihrer Wirkungen auf Subjekte der Fokus vieler aktueller Forschungsarbeiten (Danielzik et al. 2013, Bendix 2018, Haas 2012, Kontzi 2015, Herrwig 2014, Bökle 2017, Peters 2022). Im Falle entwicklungspolitischer Freiwilligen- oder Lernprogramme wie weltwärts oder ASA wurden dabei diskursive Praktiken wie bildungspolitische Orientierungsrahmen, Zielvorgaben und Bildungsmaterialien untersucht und insbesondere bezogen auf kolonial-rassistische und natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien hin kritisiert, die die Subjektivierungen der Lernenden anleiten. Andere aktuelle Forschungsbeiträge befassten sich genauer mit den Subjekterfahrungen Globalen Lernens, insbesondere im Auslandspraktikum und setzten sich kritisch mit dem strukturellen Rahmen der Freiwilligenprogramme, sowie den soziopolitischen Positionierungen der Subjekte zwischen ihrem Heimatkontext im Norden und dem Einsatzland im Süden auseinander. Viele dieser aktuellen Forschungsarbeiten verwiesen in ihrem Resümee auf

einen Zeitgeist des Wandels und mögliche Wirkungen rassismus- und privilegienkritischer Diskurse auf die Subjekte selbst sowie die Institutionen, die Programme wie weltwärts und ASA durchführen. Dabei wurde sowohl auf mögliche Transformationspotentiale verwiesen (z.B. Herausbildung kritischer Haltungen bei Lernenden) oder mögliche Problemfelder (z.B. oberflächliche Aneignung rassismuskritischer Positionen) eröffnet.

Zu diesem Problemaufriss hat die vorliegende Studie neue Erkenntnisse geliefert. Dazu habe ich in dieser Arbeit nicht den Weg gewählt, die entwicklungspolitische Bildungspraxis am Fallbeispiel ASA-Programm aus rassismuskritischer Perspektive zu analysieren, sondern die Wirkungen (rassismus-)kritischer Einflüsse auf den Diskurs um Globales Lernen, die konkrete institutionelle Praxis und ihre Subjekte untersucht. Bezogen auf die Institution ASA-Programm ging es um Praxen der pädagogischen Herausforderung des Curriculums Globalen Lernens *und* der institutionellen Strukturen der Organisation ASA-Programm aus rassismuskritischer Perspektive. Auf der methodologischen Ebene wollte ich dadurch einen innovativen und interdisziplinären Forschungsbeitrag zu einer Verknüpfung kritischer Organisationsforschung im Bereich Rassismus und Diversitätsmanagement mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatten um postkoloniale Kritik an entwicklungspolitischen Entsendeprogrammen leisten. In Anlehnung an Dorothy E. Smiths Konzept der Institutionsethnographie und einer empirischen Auswertung mit einem Kodierparadigma, habe ich eine diskursethnographische Methode entwickelt, um die institutionelle Praxis im ASA-Programm als einen historisch-diskursiven und intersubjektiv geteilten Raum zu untersuchen und aufzuzeigen, wie organisationale Prozesse als Produkte oder Effekte von Diskursen und intersubjektiven Praktiken verstanden werden können.

Im Rückbezug auf die forschungsleitende Tradition der Cultural Studies, möchte ich die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit abschließend in Form von drei forschungspolitischen Thesen zusammentragen und an Perspektiven für weitere Forschung knüpfen.

(1) Das Konzept Globales Lernen verknüpfte postmoderne Entwicklungspolitik mit neoliberalen Subjektanforderungen

Im historisch-diskuranalytischen Teil der Arbeit beschäftigte ich mich mit der Ideengeschichte, die dem Konzept Globalen Lernens zugrunde liegt. Dabei habe ich

aufgezeigt, dass Globales Lernen die pädagogische Vision eines globalen, postmodernen Entwicklungsdiskurses war, der nach den 1990er Jahren entstand. Dieser Diskurs um ‚nachhaltige‘, ‚globale‘ Entwicklung zeichnete sich dadurch aus, kritische Bewegungen aus verschiedenen Feldern internationaler Bildung aufzugreifen, die sich von dem modernen Projekt westlich angeleiteter Entwicklungspolitik und den ökonomischen und kulturellen kolonialen Kontinuitäten nord-westlicher Vormachtstellung abgrenzten. Als Ursache für die Neuausrichtung von entwicklungspolitischer Bildung auf Globales Lernen ließ sich eine entwicklungspolitische Legitimationskrise ausmachen, die entwicklungspolitische Nachwuchsprogramme im Norden vor eine neue diskursive Anforderung stellten. Diese Anforderung war, Entwicklungspolitik im neoliberalen Globalisierungsdiskurs zu platzieren, Entwicklung als Thema im Norden bildungspolitisch relevant zu machen und damit die Existenz und Finanzierung entwicklungspolitischer Institutionen zu legitimieren. Ein Beitrag meiner Studie war es aufzuzeigen, dass die institutionelle Aneignung kritischer Diskurse im Globalen Lernen eine Verknüpfung zwischen nationalen, neoliberalen Subjektanforderungen mit dem nationalen Sektor der Entwicklungspolitik ermöglichte. Diese Verknüpfung erfolgte über einen Fokus auf die ‚Selbstkompetenzen‘ und die ‚Lernprozesse‘, die junge Menschen in entwicklungspolitischen Mobilitätsprogrammen wie ASA entwickeln sollten. Der Globale Süden war in diesem Konstrukt eine notwendige Komponente für die Ausbildung einer neoliberalen, kosmopolitischen Kompetenz, in der sich Vorstellungen ethischer Selbstpositionierung und ökonomische Verwertbarkeit decken konnten.

Die Transformationsvorstellung betraf eine Ambivalenzerfahrung zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf theoretischer Ebene (z.B. rassismus- und entwicklungshilfekritische Vorbereitungsseminare vor einem Auslandspraktikum) und einer pragmatischen, persönlichen Einbindung in die Entwicklungshilfepraxis (z.B. ‚Selbstfindung‘ im Globalen Süden). Bezogen auf die Ausgangsfrage, welche Rolle rassismus- und privilegienkritische Interventionen in dieser Praxis am Beispiel des ASA-Programms spielten: In der Logik des institutionellen Managements waren sie Mittel zum Zweck eines Lernerlebnisses für die deutschen Zielgruppe der Institution. Diese Ergebnisse meiner Forschung bilden eine Verknüpfung zu Forschungsbeiträgen kritischer Organisationsforschung, die sich kritisch mit der Neoliberalisierung von Bildungs(-institutionen) und einer Pädagogisierung in kapitalistischen Gesellschaftsordnungen beschäftigen (vgl. Engel 2020, Engel 2014, Höhne 2015). Eine wichtige Einsicht aus der Analyse des institutionellen Kontextes im ASA-

Programm war zudem, dass der globale Diskurs der *Sustainable Development Goals* zu einer zunehmenden Beteiligung neuer, nationaler (Bildungs-)Institutionen des Nordens am Themenbereich Entwicklung führte. Ein großes Potential anschließender Forschung verorte ich daher in einer kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Bildungspraxen im Bereich nachhaltiger Entwicklung, Umweltbildung und Global Citizenship, die im schulischen oder universitären Bereich umgesetzt werden. Interessant wären auch hier Perspektiven, die über die Wirkungserwartungen und Ziele der institutionellen Stakeholder hinausgehen und die gesellschaftskritische Fragen nach der Verwertbarkeit dieser Form der Bildungspraxis und Subjektivierung der Lernenden stellen.

(2) Zivilgesellschaftliche Partizipationsstrukturen an Institutionen ermöglichen den Wandel von Subjektpositionen und institutionellen Strukturen

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie betraf die Rolle von Partizipationsstrukturen in institutionellen Räumen. Im politischen Diskurs neoliberaler Zivilgesellschaft der 2000er Jahre, welcher Selbstverantwortung und Autonomie sowie Ethik im globalisierten Maßstab im Fokus hatte, sollten Subjekte durch pädagogische Institutionen angeregt werden Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen. Neben den Auslandspraktika, die im Zentrum dieses pädagogischen Konzeptes der Selbstwirksamkeit standen und von anderen Entsendeprogrammen angeboten wurden, zeichnet sich das ASA-Programm durch eine Besonderheit aus: die Mitbestimmungsstrukturen für Subjekte an der Institution. Die institutionellen Gründe dafür lagen in einer Neoliberalisierung staatlicher Organisationen selbst, die ab den 1990er Jahren stattfand. Auch für Institutionen lag das Augenmerk nun auf autonomen Prozessen der Selbststeuerung und Selbstaktualisierung, die über die Partizipation von Subjekten ermöglicht werden sollte. Partizipation diene der Institution in diesem Paradigma also nicht als kritische Bewegung und Suche nach einer Alternative für einen Status-Quo staatlich-institutioneller Führung, sondern einer Optimierung des bestehenden Status-Quo.

Zwar war die kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen in der Entwicklungszusammenarbeit während der Vorbereitungsseminare des ASA-Programms eine bewusste Strategie der Institution. Die kritischen Themensetzungen in den Vorbereitungsseminaren wurden dabei allerdings weder von der Geschäftsstelle des ASA-Programms entwickelt noch angeleitet. Es wurde vielmehr deutlich, dass die Institution auf die Subjekteinbindung angewiesen war. Diese Durchlässigkeit seitens der Institution führte

dazu, dass Interventionen von Akteur:innen rassismuskritischer Bildung, wie z.B. der Berliner Vereine BER e.V. und global e.V. in die pädagogischen Seminarformate des ASA-Programms Einzug fanden. Die ASA-typische Ambivalenz zwischen Kritik an kolonialen Machtverhältnissen und entwicklungspolitischer Praxis war also auf den Einfluss der Subjekte und der von ihnen angeleiteten Einbindung externer, zivilgesellschaftlicher Akteur:innen bedingt.

Das neoliberale Projekt subjektzentrierten Globalen Lernens in einer lernenden Organisation ermöglichte damit auch Räume der Unterwanderung und Interventionen in dieses Projekt. Dabei habe ich aufzeigen können, dass institutionelle Strategien und Entscheidungen weniger einer festen ideologischen Agenda unterliegen, sondern vielmehr dynamische Produkte von Diskursen und intersubjektiven Praktiken darstellen. Bestimmte Strategien der Intervention, wie zum Beispiel ein Boykott von ASA durch Akteur:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit oder Bestrebungen von Ehrenamtlichen das ASA-Programm zu verändern, führten zu Reaktionen und veränderten Strategien seitens der institutionellen Leitung des Programms. Die Institution eignete sich die kritischen Einflüsse an und übersetzte diese in Vorgaben der Institution. Diese Strategien der Anpassung führten im Weiteren jedoch selbst zu einer Verstärkung der angeeigneten Kritik auf der Subjektebene. Indem die Institution die Themenblöcke Rassismus und Diskriminierung als zentrale Elemente im pädagogischen Leitfaden aufnahm, wurde dieser Diskurs strukturell stabilisiert. Dadurch wurden Subjekte durch die Institution aktiviert sich mit Rassismus und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Damit konnte ich in meiner Studie die kritischen Potentiale ‚lernender Organisationen‘ aufzeigen, die für weitere Analysen institutioneller Strategien zur ‚Hereinnahme von Kritik‘ fruchtbar gemacht werden könnten.

Auch auf der Ebene der Subjekte in (Bildung-)institutionen habe ich herausarbeiten können, dass insbesondere Strukturen der Mitbestimmung sowie eine Diversifizierung der Zielgruppe zu institutionellen Transformationen führte. Die Partizipation von Subjekten, die die Kategorie Weißsein im ASA Programm in ambivalenten Prozessen der eigenen Unvereinbarkeit mit dieser Zuschreibung problematisierten, führte dabei insbesondere dann zu Momenten institutionellen Wandels, wenn diesen Subjekten eine aktive Teilhabe an der institutionellen Praxis ermöglicht wurde (Fallanalyse Kapitel 4.4.6). Es waren dabei nicht die Wandlungsprozesse kritischer Selbstreflektion, die ASA-Teilnehmer:innen in ihrem Praktikum des Globalen Südens erlebten, die zu institutionellem Wandel führten. Obwohl die Teilnahme am ASA-Programm und ein Praktikum im Globalen Süden

durchaus zu einer „(a) Änderung der Deutungsstrukturen der Selbstausslegung, (b) der Deutungsstrukturen zur Auslegung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und (c) der biographischen Entwürfe“ (Marotzki 1990 : 129) führte und damit zu subjektiven Wandelungsprozessen, habe ich aufzeigen können, dass diese Wandelungsprozesse sich nur dann in institutionelle Transformationen übersetzten, wenn Subjekte im Anschluss an diese Erfahrungen weiter aktiv in die Institution miteingebunden wurden. Ein großes Potenzial zu weiterer Forschung im Bereich kritischer Forschung zu Diversitätsmanagement sehe ich daher bezogen auf Fragen struktureller Mitbestimmungsstrukturen in Organisationen sowie Prozessen rund um die Einschränkung und Ermöglichung dieser.

(3) Rassismuskritische Bildung und Globales Lernen sind antagonistische Konzepte politischer Bildung

Ein weiteres Anliegen dieser Studie war es Erkenntnisse zu den Auswirkungen rassismus- und privilegienkritischer Bildung auf die Lernenden im ASA-Programm zu liefern, sowie die Effekte, die diese Subjektwirkungen umkehrt auf die Institution ASA ausübten. In Diskursen (entwicklungs-)politischer Bildung gibt es die verbreitete Position, dass die Kritik an Weißsein, Rassismus und Privilegien pädagogisch problematisch sein könne. So sprach der Politikdidaktiker Bernd Overwien bereits 2013 von einer „falschen Polarisierung“, die in anti-rassistischen Bildungspraktiken im Kontext Globalen Lernens festzustellen sei, wenn die Nutzung eines spezifischen postkolonial informierten Vokabulars in autoritärer Weise eingefordert werde (Overwien 2013: 5). In noch stärkerer Abgrenzung kritisierte der Pädagoge Georg Krämer die Etablierung von „Denkverboten, die nur als ideologische Nötigung verstanden werden können“ (Krämer 2013: 32). Ein zentraler Diskussionspunkt in dieser Auseinandersetzung war das Verhältnis zwischen einer postkolonialen Auslegung Globalen Lernens und den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses³⁸ und der Frage, inwieweit Kontroversität, Überwältigungsverbot und

³⁸ Im Zuge kontrovers geführter Richtliniendiskussionen um eine Pädagogik der politischen Bildung in Deutschland in den 1970er Jahren bildete der 1976 formulierte Beutelsbacher Konsens das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung in Baden-Württemberg. Der Beutelsbacher Konsens beinhaltet drei Grundsätze, die bis heute die Bewertungsmaxime für zulässige Bildungspraktiken in der politischen Bildung umfassen: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenlage der Lernenden.

Orientierung an den Lernenden in Praktiken postkolonialer (Bildungs-)Kritik gewährleistet werde.

Diese Studie konnte keinen politikdidaktischen Beitrag zu der Frage nach der Rolle von Rassismus- und Privilegienkritik in der Pädagogik Globalen Lernens leisten. Vielmehr ging es um eine kulturwissenschaftlich-ethnographische Perspektive auf die subjektiven Erfahrungen der Lernenden mit Bezug auf Rassismus- und Privilegien. Die Auseinandersetzung mit den konkreten Erfahrungsepisoden von Subjekten, die Globales Lernen und Lerneinheiten zu Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA *erlebt* haben, lieferten jedoch wichtige neue Einsichten zu der Pädagogik Globalen Lernens, die in den bisherigen Diskursen zum Feld noch nicht beachtet wurden.

Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie betraf die Rolle von Methoden machtkritischen Erfahrungslernens und Traditionen kritischer Pädagogik der deutschen 68er Bewegungen, aus der die Institution ASA ursprünglich hervorging. In der ASA-Pädagogik ging es dabei seit der Etablierung des Programms in den 1960er Jahren stets um die Transformationsprozesse der deutschen Teilnehmer:innen, die durch die pädagogische Begleitung mitgetragen werden sollte. Ich habe argumentiert, dass sich diese Traditionen entwicklungspolitischer Bildung im Laufe der 2000er Jahre nahtlos in den neoliberalen Entwicklungsdiskurs einfügen ließen, da auch hier die Lernprozesse des nördlichen Subjekts in das Zentrum rückten. Globales Lernen als Konzept politischer Bildung zeichnete sich durch eine Abwendung von entwicklungspolitischen Fachthemen und einen verstärkten Fokus auf die Ausbildung von Selbstkompetenzen der Subjekte „mit Herz, Kopf und Hand“ aus. Die Etablierung von Critical Whiteness als Thema für die pädagogische Begleitung bei ASA stellte dabei keinen Bruch mit der entwicklungspolitischen Praxis der Institution dar, sondern vielmehr eine Anpassung an einen neoliberalen Entwicklungsdiskurs der Selbstreferenz, welcher die Subjekte des Nordens in den Vordergrund rückte. Viele weiße Gesprächspartner:innen erlebten die pädagogische Erfahrung rund um Kritisches Weißsein als besonders positiv und prägend. Insbesondere dem didaktischen und auch konfrontativen „Erleben“ von Privilegien in der pädagogischen Begleitung und auch im Auslandspraktikum wurde dabei mit persönlichen Wandlungsprozessen in Verbindung gebracht.

Die Umsetzung der Critical Whiteness Pädagogik unter dem Einfluss externer Bildungsreferent:innen führte allerdings zunehmend zu einer Anerkennung nicht-weißer Subjektpositionen innerhalb der Gruppe der Lernenden selbst und schließlich zu zunehmenden institutionellen Strategien der Diversifizierung der Zielgruppe. Die Wirkung

dieser pädagogischen Erfahrung für Subjekte, die z.B. angeregt wurden ihr eigenes Nicht-Weißsein zu thematisieren, hatte eine grundsätzlich andere Konnotation als für die weißen Peers, die sich ihres Weißseins bewusst wurden. Für Letztere hatte die Reflexion im Sinne der Critical Whiteness einen konkreten Bezug zu dem entwicklungspolitischen Kontext des ASA-Programms, im Sinne der Reflektion ihrer Privilegien als weiße Subjekte im Süden. Die Anderen des eigenen Weißseins waren für diese Subjekte deutlicher ausgelagert auf die geografische Position und koloniale Differenz zwischen Nord- und Süd und somit Kategorien, die mit der entwicklungspolitischen Praxis des Programms in Verbindung standen. Hier im ASA-Programm in Deutschland waren die Privilegierten, die Weißen, die sich selbst kritisch reflektieren mussten und dort im Süden die Anderen, die Rassismus erfahren und marginalisiert sind. Entsprechend zeigten einige dieser Subjekte ein Unverständnis gegenüber der Etablierung von Räumen für ‚die Anderen‘ innerhalb des ASA-Programms selbst.

Auch zeigten die subjektzentrierten Bildungsmethoden insbesondere dann ein verletzendes Potential zur „Überwältigung“, wenn Subjekte den pädagogischen Raum betraten, die selbst Opfer von Rassismus- oder Diskriminierung waren. Die erlebnisdidaktischen, partizipativen Methoden kritischer Bildung, für die die ASA-Pädagogik bekannt und beliebt war, wirken auf Subjekte, die sich als nicht-weiß positionierten oder Migrationserfahrungen hatten anderes als auf deutsche, weiße Teilnehmer:innen. Die Idee über körperliches und subjektzentriertes Erleben eine holistische Lernerfahrung für Subjekte zu ermöglichen, war an die Vorstellung gebunden dem Subjekt eine ihm sonst nicht bekannte Grenzerfahrung besser vor Augen zu führen. Für Subjekte die zum Beispiel selbst die Erfahrung institutioneller Diskriminierung machten, hatten solche Lernmethoden jedoch re-traumatisierendes Potential, wenn im pädagogischen Raum eine Situation simuliert wurde, die für diese Subjekte eine verletzende Lebensrealität darstellte.

Der Kontext dieser „involvierten Bildungsprozesse“ (Messerschmidt 2012) erschwerte es auch Bildungsreferent:innen eine professionelle Distanz zu wahren. Dies war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass für die Referent:innenakquise zum Thema Rassismus und Diskriminierung selbst rassifizierende Mechanismen zum Tragen kamen, indem z.B. Schwarze Trainer:innen oder mit Migrationshintergrund präferiert für diese Seminareinheiten eingeladen wurden. Die Ambivalenz dieser Akteur:innen einerseits Rassismuskritik in Institutionen hineinbringen zu wollen und in diesem Prozess

Rassismuserfahrungen auf der persönlichen Ebene zu erleben, wurde für viele ein untragbarer Konflikt.

Die Ideale rassismuskritischer Bildung bezogen sich nicht nur auf die oft verkürzte Vorstellung weiße Subjekte mit ihren Privilegien zu konfrontieren, sondern insbesondere auch *Safe Spaces* für Subjekte zu ermöglichen, die strukturelle Diskriminierung erleben sowie Empathie für diese Erfahrungen bei denjenigen anzuregen, die solche Diskriminierungen nicht erleben. Aus der Analyse der Lernerfahrungen ehemaliger ASA-Teilnehmender mit unterschiedlichen Positionierungen gingen Konflikte um Selbstidentifikation und Fremdzuschreibungen hervor, die durch die pädagogische Anerkennung struktureller Gewalt angeregt wurden. Es kam also zu einer Politisierung des pädagogischen Raumes von ASA, die es in dieser Form zuvor nicht gegeben hatte und die deutlich machte, dass „machtkritisches“ Globales Lernen kein neutrales Bildungskonzept ist, dass alle jungen Menschen in der selben Weise zugänglich ist. Diese Einsichten liefern eine neue Perspektive auf die politikdidaktische Frage nach den Überwältigungspotentialen Globalen Lernens auf Subjekte, die strukturelle Diskriminierung erleben und der didaktischen Unvereinbarkeit entwicklungspolitischen Globalen Lernens mit dem Schutzansprüchen rassismuskritischer Bildung.

Gleichzeitig lieferte diese Studie Einsichten zu einem neuen politikdidaktischen Konzept intersektionaler Sensibilität, welches als Folge dieser Spannungen im pädagogischen Raum zutagegetreten ist. Dabei habe ich argumentiert, dass Rassismus- und Privilegienkritik im Zeitraum der 2010er Jahre zu einem neuen Modus der Subjektivierung in der Institution ASA führte. Die Diversität im pädagogischen Raum verlief nicht mehr über die Vorstellung von Individuen, die in ihrer Verschiedenheit gleich waren und sich somit auch im pädagogisch Raum auf Augenhöhe begegneten. Diversität wurde nun zunehmend mit Vorstellungen sozialer Ungleichheit verbunden. Diese Wirkung war nicht alleine durch die Einführung von Critical Whiteness-Lerneinheiten gegeben. Wie aus der Analyse der Subjektwirkungen dieser pädagogischen Praxis hervorging, war es der zunehmende Einfluss der Positionen *der Anderen* im pädagogischen Raum, der auch die Subjektwirkungen weißer, oder als weiß gelesener Teilnehmer:innen veränderte. Dabei kam es zu einer Abwendung von entwicklungspolitischem Engagement als Modus des Politischen auf der Subjektebene. Politisierung wurde dabei als radikaler Subjektprozess erlebt, bei dem es darum ging den Wunsch nach einer Verbesserung der Welt selbst radikal infrage zu stellen. Dieser Modus des Politischen auf der Subjektebene, der auf den Einfluss

rassismus- und privilegienkritischer Bildungselemente zurückzuführen war, stand im Widerspruch zu den entwicklungspolitischen Bildungszielen Globalen Lernens.

Im Sinne einer gesellschaftspolitischen Momentaufnahme konnte ich in dieser Studie Beispiele für einen radikalen institutionellen Wandel in der Institution ASA festhalten, die als Wirkungen der beschriebenen, intersubjektiven und zivilgesellschaftlichen Interventionen zutagegetreten sind. Anschließende Forschung, die die aufgezeigten Widersprüche zwischen Konzepten Globalen Lernens und rassismuskritischer Bildung als Ausgangspunkt nimmt, wäre dabei insbesondere aus einer politikdidaktischen Perspektive aufschlussreich, um weiter der Frage nach der Zukunft entwicklungspolitischer Bildung nachzugehen und Vorschläge alternative Räume politischer Bildung zu denken.

Auf einer gesellschaftspolitischen Ebene stellte diese Studie eine Mikroperspektive auf einen konkreten institutionellen Raum im historischen Zeitraum der späten 2000er bis späten 2010er Jahre dar, in dem es weitreichende globale Bewegungen gegen institutionellen Rassismus im Bildungsinstitutionen und weitere Formen struktureller Diskriminierung und Gewalt gab. Im letzten Teil dieser Arbeit möchte ich den Beitrag dieser Studie im Sinne eines Zeitzeugenberichtes zu institutionellem Wandel aufgreifen und die Frage nach den ‚Grenzen der Kritik‘ reflektieren.

Epilog: Das Ende einer radikalen Ära? – Die Umstrukturierungsprozesse im ASA-Programm nach 2018

Die Feldforschung zu dieser Studie über das ASA-Programm begann im Sommer 2017 und die Ergebnisse des letzten Analysekapitels bildeten sowohl den Zeitgeist der Lernenden als auch Transformationen in der Institution ab, die zum Zeitpunkt des Abschlusses der Feldforschung im Sommer 2018 vorzufinden waren. Meine Rolle als Forscherin war dabei von Beginn von der Methode involvierter, teilnehmender Beobachtung und Forschung angeleitet. Das war der Grund, weshalb ich auch nach Abschluss meiner Beobachtungen und Interviews in der Institution ASA als ehrenamtlich engagiertes Mitglied aktiv blieb. Konkret wurde ich im Sommer 2018 für die Amtszeit von zwei Jahren in die Position der ehrenamtlichen Vertreterin des ASA-Programms im Kuratorium der Engagement Global

gGmbH gewählt.³⁹ Im Rahmen dieses weiteren Engagements wurde ich Zeugin eines gravierenden Einschnitts im institutionellen Kontext, welcher auch ein neues Licht auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit geworfen hat. Aus diesem Grund möchte ich diese Entwicklungen in Form eines Epiloges berücksichtigen.

Im September 2018 begann die Leitung der Trägerorganisation Engagement Global gGmbH eine interne Strukturreform des ASA-Programms, zum Teil unter Ausschluss der Ehrenamtlichen des ASA-Netzwerks, wie z.B. der ASA-Programmkommission, die bis dato an allen Entscheidungen der ASA-Geschäftsstelle mitbeteiligt war. Zunächst erfolgte die Absage einiger Veranstaltungen für Ehrenamtliche. Die Leiterin der Geschäftsstelle Andrea Dorneich, die als Expertin für diese Feldforschung herangezogen wurde, war nicht mehr für Anfragen durch Ehrenamtliche verfügbar. Zum Ende des Jahres wendete sich der Leiter der Engagement Global gGmbH per E-Mail-Schreiben an die Ehrenamtlichen und aktiven Gremienvertreter:innen des ASA-Programms und führte einen dramatischen Finanzierungs-engpass des Programms als Grund für diese Maßnahmen auf. Zum Ende des Jahres 2018 kam es dann zu einer weiteren offiziellen Stellungnahme durch einen verantwortlichen Bereichsleiter von Engagement Global, in der darauf hingewiesen wurde, dass die Gründe für den budgetären Engpass „struktureller, kommunikativer und kapazitätsmäßiger Natur waren.“ Diese Situation bildete die Begründung für die Übernahme der Kontrolle über die Geschäftsstelle des ASA-Programms durch die Trägerorganisation, wie die Stellungnahme folgend darlegte: „Wir werden eine Reihe struktureller Maßnahmen ergreifen müssen, um die Aufgabenlast an die vorhandenen Arbeits- und Steuerungskapazitäten anzupassen. Wir denken intensiv darüber nach, wie wir das ASA Programm besser, stabiler, transparenter aufstellen können. Dieser Prozess verläuft notwendigerweise anfangs nur intern. Wir werden die ASA Gremien einbeziehen, sobald dies möglich ist.“⁴⁰

Diese Entwicklungen führten zu Widerstand bei den aktiven Ehrenamtlichen von ASA und einer Reihe von Versuchen, diese Aufhebung der Partizipationsstrukturen in der

³⁹ Dieses Gremium besteht aus ausgewählten politischen Vertreter:innen der Kommunen und Länder, sowie Repräsentant:innen aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft die am Geschäftsbereich von Engagement Global teilhaben und die Leitung der Organisation im Kontext dieses Gremiums beraten. Der Sitz des ASA-Programms repräsentiert dabei die Zivilgesellschaft und ist ein Ausdruck der zentralen Rolle der institutionellen Partizipation, die Lernende des ASA-Programms neben der pädagogischen Praxis traditionell reklamierten.

⁴⁰ E-Mail an ASA-Netzwerk von Volker Visarius, Bereichsleitung Austauschprogramme, Förderung international Engagement Global gGmbH vom 05.12.2018.

Institution aufzuhalten. Die Annahme vieler Ehrenamtlicher war, dass der Vorfall des Budget-Engpasses als Legitimationsgrundlage diene, um die schon länger unbequem gewordenen institutionellen Transformationen hin zu Antirassismus- und Diskriminierungssensibilität einzuschränken. In 2019 folgten eine Reihe schriftlicher Austauschprozesse und Stellungnahmen zwischen Ehrenamtlichen und Mitarbeiter:innen von Engagement Global, wobei immer deutlicher wurde, dass eine grundlegende Strukturreform der pädagogischen Begleitung ein Ziel des Trägers war.

In einer ihrer Stellungnahmen versuchten 24 Tutor:innen darauf hinzuweisen, dass eine Strukturreform der ASA-Vorbereitungsseminare bereits in Gang war. Dabei ging es auch um eine Reihe von Entwicklungen, die auch aus den Ergebnissen dieser Feldforschung hervorgingen. Insbesondere die angestoßenen Reformen zu einem diversitätsorientierten Organisationsentwicklungsprozess, der durch die Programmkommission und die Mitarbeiter:innen der Geschäftsstelle beschlossen wurde und die Einführung von Prozessbegleitungen für die ASA-Seminare wurden dabei als Reformen aufgeführt. Allerdings wurde im Laufe dieser Austauschprozesse deutlich, dass es nicht im Interesse der Leitungsebene von Engagement Global war, die neusten Entwicklungen im ASA-Programm zu unterstützen.

Bei einem von Engagement Global organisierten Netzwerktreffen im September 2019 wurden bestehende, gewählte Ehrenamtlichenvertreter:innen sowie weitere Ehrenamtliche (ehemalige Teilnehmende und Tutor:innen des ASA-Programms) darüber informiert, dass eine Reihe der etablierten Netzwerkstrukturen und insbesondere das Gremium der Programmkommission von Engagement Global nicht mehr anerkannt und weitergeführt werden sollen. Begründet wurde diese Entscheidung mit dem Finanzloch, für welches der Einfluss der Ehrenamtlichen in der Programmkommission mitverantwortlich gemacht wurde. Diese Einordnung wurde von den zu diesem Zeitpunkt aktiven Vertreter:innen der Programmkommission in diversen Stellungnahmen bestritten. Weiterhin führte Engagement Global den Abbau von Doppelstrukturen als Begründung für eine Abschaffung auf, da Ehrenamtliche im Programmgrammbeirat vertreten seien. Auch gegen dieses Argument wurden Einwände geäußert. So beschäftigt sich der Programmbeirat, bestehend aus übergeordneten Stakeholdern der Institution ASA nicht mit dem operativen Geschäft und tagt nur zweimal jährlich. Die Programmkommission hingegen war traditionell das zentrale Instrument, über das Alumni Einfluss auf die programmatische Umsetzung des ASA-Programms nehmen konnten, indem sie in regelmäßigen Abständen über konkrete Maßnahmen mitentscheiden und selbst Vorschläge

einbringen konnten. Diese Partizipationsstruktur war eine entscheidende Plattform, die die Transformationen ermöglichte, die im Zentrum dieser Feldforschung standen.

Es folgte eine im Schnelldurchlauf umgesetzte Strukturreform der pädagogischen Begleitung, die sich auf eine externe Evaluation der ASA-Seminare bezog, die im Frühling 2019 von Engagement Global in Auftrag gegeben wurde. Dieses Gutachten⁴¹ attestierte insbesondere einen Handlungsbedarf bei den Seminareinheiten zu Rassismus- und Privilegienkritik:

„Im Rahmen der Hospitation konnte beobachtet werden, dass die Durchführung der Seminare nicht immer didaktischen und konzeptionellen Ansprüchen der entwicklungspolitischen Bildung entsprach. Dies betraf insbesondere die Umsetzung des Beutelsbacher Konsens mit dem Anspruch an Kontroversität sowie einer ganzheitlichen entwicklungspolitischen Ausrichtung mit entsprechenden Inhalten. (Richter 2019: 9)“

„Das ASA-Programm hat den Anspruch, Inhalte und Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und Raum für kontroverse Diskussionen zu bieten. Entsprechend dem Beutelsbacher Konsens für politische Bildung gilt das Verbot der Überwältigung sowie das Gebot der Kontroversität. Für die Gestaltung der Seminare bedeutet dies, dass:

- unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema gegeben werden müssen. Dies kann z. B. durch den Einbezug unterschiedlicher Referent:innen oder durch die Bearbeitung des Themas mit entsprechenden Methoden des Globalen Lernens geschehen.
- Seminarleitung und Tuts ihre eigene Position zu den vermittelnden Themen reflektieren. Diese eigene Position muss in den Seminareinheiten nicht außen vor bleiben, sollte jedoch als solche gekennzeichnet werden.“ (Richter 2019: 14)

Aus dieser Einordnung geht implizit hervor, dass die Politisierung der ASA-Seminare bezogen auf die Themen Rassismus- und Privilegienkritik ein zu behebendes Problem darstellt. Als Ursache wird der Einfluss von externen Referent:innen sowie von ehrenamtlichen Tutor:innen und Seminarleiter:innen angedeutet, die ihre eigenen Meinungen und Positionen nicht neutral genug kommunizieren und somit das Überwältigungsverbot gegenüber Teilnehmer:innen des Programms nicht berücksichtigen.

Zudem wurde der Vorschlag gemacht die Leitung der Seminare nicht mehr durch ehrenamtliche Alumni des ASA-Programms umzusetzen, sondern durch neutrale, professionelle Seminarleiter:innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Die thematische Planung und Umsetzung der Seminare und *insbesondere die Beauftragung*

⁴¹ Öffentlich einzusehen, über eine Anfrage an Frag-den-Staat: https://media.frag-den-staat.de/files/foi/455558/ASA-Gutachten_Seminarstrukturreform.pdf. Zuletzt aufgerufen: 01.02.2022

externer Referent:innen soll dabei ausschließlich durch die Seminarleitung erfolgen, anstatt wie bisher durch Tutor:innen bei ASA. Zusätzlich erfolgt eine genaue Kontrolle der Beauftragung von Referent:innen durch die zuständige Abteilung von Engagement Global:

„Der Einsatz von externen Referent:innen wird von der Seminarleitung in enger Abstimmung mit F1327 entschieden und richtet sich auch nachdem vorhandenen Kompetenzen und dem Bedarf der jeweiligen Seminarteams und der Seminarziele. Die formale Beauftragung der Referent:innen und die administrative Abwicklung erfolgt durch die zuständige Seminarkoordination bei F13. Inhaltliche Absprachen erfolgen im Vorfeld durch die Seminarleitung. (Richter 2019: 16)“

Diese Professionalisierung solle die Rechenschaftspflicht gegenüber der Engagement Global gGmbH verfestigen sowie die Themen Diversität und Diskriminierung *positiv besetzen*:

„Die Seminarleitung bringt eine offene Haltung zu Diversität und Diskriminierung mit. Diese Haltung überträgt sich auf das Seminarteam und die Teilnehmenden. Für die Anleitung und Umsetzung von Methoden und Inhalten bedeutet dies:

- Diversitätskategorien wie Gender, Hautfarbe, kultureller Hintergrund u. a. werden von der Seminarleitung bzw. den Tuts mitgedacht. Bestimmte Diversitätskategorien dürfen jedoch nicht vorab als Schablone für die Gestaltung der Seminare dienen.
- Die Teilnehmenden können selbst entscheiden, ob und wie sie die eigene Identität und diesbezügliche negative oder positive Erfahrungen auf den Seminaren thematisieren.
- Diversität wird in den Seminaren als positive Eigenschaft für gemeinsames Lernen genutzt und nicht nur problemfokussiert adressiert.“ (Richter 2019: 13)

Der Verweis gegen die Nutzung von Kategorien von Diskriminierung als „Schablone“ für Seminareinheiten bezieht sich implizit gegen die Fortführung getrennter Seminareinheiten für Critical Whiteness und Empowerment für PoC. Zusätzlich sollten Lernende nicht mehr aktiv aufgefordert werden, ihre eigene Identität hinsichtlich Macht und Privilegien thematisieren zu müssen und Diversität nicht als Konfliktthema eingeführt werden.

Auch erfolgte eine Neuausrichtung der Rolle einer potenziellen Prozessbegleitung für die Lernenden im Programm. Diese solle eine professionelle Mediationsrolle darstellen, die möglichst neutral ausgerichtet ist und das Ziel verfolgen solle Lernende dabei zu helfen, Konflikte in „positive-konstruktive“ Lernprozesse umzudeuten:

„Prozessbegleiter:innen nehmen eine unabhängige, externe Rolle ein und fungieren unabhängig und ohne Tutor:innenfunktion als Gegenspieler:innen für die Reflexion von Erfahrungen. Eine zentrale Bedeutung wird der ASA-Prozessbegleitung auch auf dem ReNew zugesprochen: Hier unterstützt sie in den Tutorien oder in Einzelgesprächen die „Umwandlung“ der ggf. auch negativen, konfliktiven und zwiespältigen Erfahrungen aus dem Auslandsaufenthalt in einen positiv-konstruktiven Lernprozess.“

„Es wird empfohlen, dass die Funktion der Prozessbegleitung nicht primär als die einer „Diskriminierungsbeauftragten“ beschrieben wird. Vielmehr sollte diese Person unterschiedliche Anliegen von Teilnehmenden - zu denen Diskriminierungserfahrungen zählen. Eine weniger starke Fokussierung auf Diskriminierung von vorneherein kann einen Raum schaffen, in welchem unterschiedliche Anliegen im Lernprozess besprochen werden können. Anliegen mit Bezug auf Diskriminierung können so in einer offeneren, mehrerer Perspektiven akzeptierender Umgebung bearbeitet und aufgelöst werden.“ (Richter 2019: 17f.)

Ein weiterer konkreter Vorschlag umfasste die Aufhebung der Etablierung der Global Learning Attitude als Alternative zur Aktion Globalen Lernens:

„In den Dokumenten und in den Gesprächen mit Seminarleitungen und Tuts wurde mehrmals das „Konzept“ der „Global Learning Attitude“ erwähnt. Der Gutachterin ist nicht deutlich geworden, was genau die GLA ist, warum dieses Konzept neben den anderen didaktischen Prinzipien notwendig ist und welche Funktion im Sinne eines Mehrwerts gegenüber Globalem Lernen dieses konkret hat. Im Verständnis der Gutachterin wird Globales Lernen als Bildungskonzept und nicht als Haltung verstanden; vielmehr soll Globales Lernen dazu beitragen, die eigene Haltung zu entwickeln. Aufgrund dieser Unklarheit taucht die „Global Learning Attitude“ in diesem Konzept nicht auf.“ (Richter 2019: 27)

Der Ursprung des Vorschlags zur Global Learning Attitude als einer Alternative zu entwicklungspolitischen Aktionen Globalen Lernens von ASA-Teilnehmer:innen, die immer wieder Diskussionen zu einer Reproduktion rassistischer Motive entwicklungspolitischen Engagements entfachten, findet in dieser Einordnung keine Beachtung. Vielmehr erfolgt der Versuch das Konzept Globalen Lernens auf seine Ursprünge der Subjekt- und Kompetenzorientierung zurückzuführen:

Ganzheitliches und konstruktivistisches Lernverständnis: Im ASA-Programm wird Lernen als ganzheitlicher und konstruktivistischer Prozess verstanden. Ganzheitlich, weil Lernen im ASA-Programm nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der emotionalen und der Handlungsebene stattfindet („Kopf, Herz und Hand“). Konstruktivistisch, weil Lernen als aktiver Prozess der Lernenden verstanden wird.

Erfahrungen – z. B. im Rahmen der Vorbereitungsseminare oder der Projektphase – werden erst durch die Lernenden zum Teil des Lernprozesses gemacht. Wissen, Emotionen und Handlungsoptionen werden nicht durch die Seminarleitung oder

den Tuts „vermittelt“, sondern durch einen Prozess der Selbstorganisation und Selbstreflexion erworben. Der zentrale Lernmoment wird zwar durch den pädagogischen Input oder durch die Seminarleitung ausgelöst, wird aber in seiner Qualität durch die Individuen selbst - mit ihren Vorerfahrungen und Prägungen - bestimmt.

Für die Gestaltung der Seminare bedeutet dies, dass sich die Seminarleitung bzw. die Tuts als Begleiter:innen und Ermöglicher:innen im Lernprozess der Tuts bzw. der Teilnehmenden verstehen. Sie setzen Impulse, um Lernerfahrungen zu ermöglichen anstatt diese zu „vermitteln“.

Die aufgeführten Vorschläge zu einer Seminarstrukturreform bei ASA sind beachtenswert, da sie sich auf eine Reihe von Phänomenen beziehen, die im Zentrum der Feldforschung dieser Studie gestanden haben. Die analysierten Transformationen im institutionellen und pädagogischen Raum des ASA-Programms zeichneten sich insbesondere durch eine Politisierung der Ehrenamtlichen im Programm aus. Rassismus und Diskriminierung in der Institution wurde dabei von verschiedenen Akteur:innen *problembegogen* fokussiert, ob in Form einer radikalen Kritik an entwicklungspolitischer Praxis, verletzenden Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung im pädagogischen Raum und Forderungen nach Safe Spaces oder Konflikten zwischen Nord- und Südperspektiven auf Rassismus und Diskriminierung. Dabei spielte sowohl der Einfluss externer Referent:innen rassismuskritischer Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle, als auch die Traditionen der Partizipation von Subjekten an der Institution in Gremien und bei der Ausführung der pädagogischen Begleitung. Der Zeitraum der 2010er Jahre war in der Tat geprägt von Konflikten und Brüchen in der Bildungspraxis bei ASA, aber auch durch radikale Transformationen kosmopolitisch-ethischer Orientierungen bei den Subjekte, wie zum Beispiel Ideen zu stärkerem Engagement für Geflüchtete in Deutschland und Engagement gegen Fremdenfeindlichkeit.

Zudem kam es zu beachtenswerten institutionellen Wirkungen dieses problemfokussierten Zeitgeistes der Rassismus- und Privilegienkritik. Dabei folgten institutionelle Akteur:innen der Geschäftsstelle bei ASA zunehmend Forderungen nach einer diskriminierungssensiblen Organisationsentwicklung (Beispiel Prozessbegleitung) und setzten radikale Maßnahmen um, die die Praxis Globalen Lernens infrage stellten (Beispiel Abschaffung der Aktion Globalen Lernens). Zum Zeitpunkt der Beendigung meiner Feldforschung stand die Frage im Raum, wie es weitergehen wird mit Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA, nachdem dieses Phänomen sowohl auf der subjektiven, als auch der institutionellen Ebene entwicklungspolitische Bildung radikal infrage zu stellen

schien. Die beschriebene Strukturreform durch Engagement Global im Auftrag des Geldgebers BMZ erschien rückwirkend als eine deutliche Antwort auf diese Frage.

Mein persönliches Interesse an ASA war stets angeleitet von der Frage, was das Kritische im Globalen Lernen bei ASA ausmacht. Das Zitat eines Gesprächspartners blieb mir dazu besonders in Erinnerung. Dabei handelte es sich um einen „alten Hasen“ von ASA, der sich dem subjektzentrierten und konstruktivistischen Konzept Globalen Lernens verpflichtet fühlte und die Entwicklungen der letzten Jahre als eine Apolitisierung oder Homogenisierung der Weltansichten bei ASA kritisierte. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2018 waren die kurz darauffolgenden Entwicklungen in der Institution für niemanden absehbar. Als es um die möglichen Auswirkungen der Entwicklungen rund um Rassismus- und Privilegienkritik bei ASA ging, kommentierte der Gesprächspartner auch das Verhältnis zwischen ASA und den entwicklungspolitischen Geldgeberinstitutionen:

Basanta Thapa: Find ich auch immer so eine extrem lustige Sache, dass so gesagt wird, ‚Wenn das BMZ wüsste, was wir hier machen, dann würden sie uns kein Geld geben‘. Jaa, also erstens was glaubt ihr was das für Antidemokraten sind in unseren Ministerien, dass die sagen würden, ‚Oh Gott, die kritisieren Entwicklungszusammenarbeit, wir müssen das sofort abschaffen‘ und glaubt ihr, die wissen nicht was wir hier treiben, guckt mal wie viele von denen selber bei ASA teilgenommen haben. Die finden es ja gut, dass es Kritik und neue Ideen und sowas, dann kriegen sie wieder neue Impulse und da hat man lieber die Kritiker nah an der Brust. Bzw. ASA ist..man ist ja nicht laut. Man geht ja nicht an die Zeitung und gibt lange Interviews wie scheiße das BMZ ist, sondern man sitzt da irgendwie am Lagerfeuer und redet darüber, dass das BMZ doof ist. Das kriegt ja niemand mit und das kann dem BMZ ja völlig egal sein. [Exp_Thapa_Position: 134]

Die Übernahme der Kontrolle des ASA-Programms durch Engagement Global und das damit verbundene explizite Aufhalten der Entwicklungen, die das Phänomen *Rassismus- und Privilegienkritik* in der Institution ausgelöst hatte erschien retrospektiv nun als Gegenpol zu dieser Einordnung des Gesprächspartners. Die Einordnung des Gesprächspartners entsprach hingegen in der Tat eher einem Kontext Globalen Lernens, der in dieser Studie anhand des Phänomens *Lernen statt Helfen* analysiert wurde, in der die Kritik an Entwicklungszusammenarbeit ein produktiver Bestandteil entwicklungspolitischer Bildungspraxis war.

Ein Ergebnis der Analyse war die Einsicht in das instabile Moment einer solchen diskursiven Aneignung von Kritik, welches zu Momenten radikalen Wandels von Subjektpositionen und ebenfalls institutioneller Strukturen führen konnte – dabei jedoch notwendig mit einem *Bruch zu Praxen* verbunden ist, die zuvor *funktionierten*. Die Entwicklungen des ASA-Programms Mitte der 2010er Jahre bildeten einen Bruch in der Praxis Globalen Lernens. Eine Bestätigung für diesen Bruch war gerade dadurch gekennzeichnet, dass die Praxis der Kritik aus dem ASA-Programm dem BMZ *nicht mehr gleichgültig* zu sein schien. Die darauffolgende Strukturreform des ASA-Programms „von oben“ bedeutete einerseits ein Scheitern der Graswurzel-Transformationen im ASA-Programm, die das Programm Mitte der 2010er Jahre prägten. Gleichzeitig lag gerade in diesem Scheitern ein kritisches Moment zugrunde, das die entwicklungspolitische Praxis repressiver Toleranz von Kritik irritierte, indem die staatlichen Trägerorganisationen genötigt wurden „Farbe zu bekennen“, anstatt sich Rassismuskritik produktiv anzueignen.

Auf der abstrakten Ebene dieser Forschungsarbeit erschien mir die Strukturreform des ASA-Programms also in gewisser Weise als eine positive Entwicklung, die mein Argument bestätigte, dass es an der Schnittstelle zwischen Subjekten und Institution einen Moment des radikalen Wandels gab, welcher sich einer produktiven Einverleibung in die entwicklungspolitische Governance entzog.

Für die Subjekte in der Institution sowie interne und externe Akteur:innen, die sich selbst als Teil dieses Wandels einordneten, war die Strukturreform hingegen natürlich in keiner Weise eine Entwicklung die positiv bewertet wurde. Viele Ehrenamtliche und auch ich selbst engagierten sich mit aller Kraft und schließlich vergeblich gegen die Strukturreform. Als besonders schwerwiegend wurde dabei gesehen, dass die Strukturreform eine radikale Einschränkung der Partizipationsmöglichkeiten durch Subjekte an der Institution umfasste und damit auch für die Zukunft sicherstellte, dass es nicht mehr zu Entwicklungen kommen konnte, die im Konflikt mit den Interessen der Trägerorganisationen standen. Die Strukturreform des ASA-Programms war einerseits das Ende einer radikalen Ära in der Institution ASA. Andererseits markierte sie auch einen Bruch mit einer Form partizipativer Governance von Institutionen, die dem neoliberalen Zeitgeist der 2000er Jahre entsprach.

In meiner Rolle als Vertreterin des ASA-Programms im Kuratorium von Engagement Global gGmbH versuchte auch ich mich zuletzt gegen die Einschränkung der partizipativen Strukturen bei ASA einzusetzen und Zuspruch von anderen politischen und zivilgesellschaftlichen Stakeholdern des Kuratoriums zu gewinnen. Dabei wurde mir

einsichtig, dass Rassismus- und Privilegienkritik auch auf der Ebene dieser Akteur:innen nicht mehr „in“ war und die Entwicklungen im ASA-Programm vorwiegend kritisch beleuchtet wurden.

Das Ende der 2010er Jahre vor Beginn der Globalen Pandemie war geprägt vom einem neuen Zeitgeist globaler Autokratie und einer rechtskonservativen Polarisierung gegen „Wokeness“, „Gutmenschen“ und die „Cancel-Culture“ eines „linken Establishments“. Dieser Zeitgeist wurde oft als „Backlash“ gegen globale Emanzipationsbewegungen (Rhodes must Fall / Black Lives Matter, Me-Too, LGBTQ-Aktivismus) stilisiert – globale Diskurse in die auch der spezifische in dieser Studie analysierte Zeitgeist der Institution ASA eingebettet war. Die institutionellen Wirkungen wurden mir während meines Engagements im Kuratorium von Engagement Global schnell deutlich. Alle zivilgesellschaftlichen und politischen Akteur:innen waren fokussiert auf den neuen parlamentarischen Einfluss der AfD-Partei in Deutschland. Akteur:innen politischer Bildung waren insbesondere damit befasst, wie man Lernende mit rechten Orientierungen „abholen kann“ und Akteur:innen aus dem BMZ diskutierten den Umgang mit einer Flut von Anfragen durch AfD-Parlamentarier, da gerade Entwicklungspolitik nun auch Anfragen nach den deutsch-nationalen Interessen beantworten können musste. Die Einsicht, dass die Entwicklungen im ASA-Programms hinzu radikaler Rassismus- und Privilegienkritik und diversitätssensibler Organisationsentwicklung in diesem Zeitgeist als übergeordnetes „Problem“ erschienen, ging einher mit dem Schwund der Hoffnung in diesem Klima institutionelle Zuspreecher:innen gegen die Strukturreform des Programms zu finden.

Die Feldforschung im ASA-Programm war paradigmatisch für einen Zeitgeist der Rassismus und Machtverhältnisse als Themen populär machte und insbesondere Institutionen zum Wandel aufforderte. Diese kritischen Bewegungen erfuhren in den späten 2010er Jahren im ASA Programm und auch darüber hinaus einen deutlichen diskursiven Gegenwind, der erreichte Transformationen nicht nur rückgängig machte, sondern auch für die Zukunft erschwerte. Was von der Kritik übrigbleibt und wie sich ASA im Angesicht einer neuen Ära unter strikter Leitung von Engagement Global weiterentwickeln wird, bleibt eine spannende Frage für anschließende Forschung über die Zukunft entwicklungspolitischer *und* rassismuskritischer Bildung in Deutschland.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1956): Soziologische Exkurse, Nach Vorträgen und Diskussionen. In: Institut f. Sozialforschung (Hrsg.), Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Ahmed, Sara (2012): On being included. Racism and Diversity in Institutional Life, Duke University Press.
- Alkemeyer, Thomas / Paula-Irene Villa (2010): Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung aus subjektivations-theoretischer und praxeologischer Perspektive. In: Johannes Angermüller / Silke van Dyk (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen., Frankfurt: Campus, S. 315-335.
- Anderson, Benedict (1983/ 1991): Imagined Communities, revised edition, London: Verso.
- Andreotti, Vanessa (2007): An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. In: Critical literacy: Theories and practices, Vol.1.1, S. 69-79.
- Andreotti, Vanessa (2011): Actionable postcolonial theory in education, New York: Palgrave.
- Apthorpe, Raymond (2011): 'With Alice in aidland: a seriously satirical allegory'. In: David Mosse (Hrsg.), Adventures in aidland: the anthropology of professionals in international development, Oxford: Berghahn, S. 199-219.
- Arndt, Susan (2005): „The Racial Turn“. Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Marianne Bechhaus-Gerst, Sunna Gieseke (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur (= Afrika und Europa. Band 1), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Asad, Talal (1973): Anthropology & the colonial encounter, London: Ithaca Press.
- Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25/ 3, S. 13-19.
- Baillie Smith, Matt / Nina Laurie (2011): International volunteering and development: Global citizenship and neoliberal professionalisation today. In: Transactions of the Institute of British Geographers, Vol. 36.4, S. 545-559.
- Batarilo-Henschen, Katharina (2012): Menschenrechtspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hrsg): Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger.
- hooks, bell (1994): Weißsein in der schwarzen Vorstellungswelt. In: bell hooks: Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus, Berlin: Orlanda-Frauenverlag, S. 204–220.
- Bendix, Daniel / Aram Ziai (2015): Emanzipation durch Entwicklungspolitik? Einige Überlegungen zu Fragen globaler Ungleichheit. In: Momentum Quarterly-Zeitschrift für sozialen Fortschritt, Vol. 4.3, S.161-173.

- Bendix, Daniel (2018): Decolonizing development education policy: The case of Germany. In: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 10, Nr.2, S.147–162.
- Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture, London – New York.
- Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.
- Blumer, Herbert (1954). What is wrong with social theory? In: American Sociological Review, Ausgabe 18, S. 3-10.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2008): Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ Konzepte, 159), Bonn.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Afrika und Europa – Neue Partnerschaft für Entwicklung, Frieden und Zukunft. Eckpunkte für einen Marshallplan mit Afrika, Berlin: BMZ
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010): Stellungnahme veröffentlicht unter epo.de: https://www.epo.de/index.php?option=com_content&view=article&id=6787:fusion-von-gtz-ded-und-inwent-vollzogen&catid=45&Itemid=90 , zuletzt aufgerufen am 16.06.2022
- Bökle, Aljoscha* Sanja (2017): weltwärts-sexwärts?!: Gender, Sexualität (en) und Begehren in internationalen Freiwilligendiensten, Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Brah, Avtar (2005): Cartographies of diaspora: Contesting identities. Routledge.
- Brand, Karl-Werner / Georg Jochum (2000): Der deutsche Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development/Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs. MPS-Texte 1. Münchner Projektgruppe für Sozialforschung e.V.
- Breuer, Franz / Barbara Dieris / Antje Lettau (2009): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS.
- Brown, Wendy (2009): Regulating aversion. Princeton University Press.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butcher, Jim / Peter Smith (2015): Volunteer tourism: The lifestyle politics of international development. Routledge.
- Castro Varela, María do Mar / Nikita Dhawan (2009): Breaking the Rules. Postkolonialismus und Bildung. In: Carmen Mörsch (Hrsg.): Kunstvermittlung zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der dokumenta. Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Berlin/ Zürich: Diaphanes, S.339-353.
- Chandler, David (2007): Hollow hegemony: Theorising the shift from interest-based to value-based international policy-making. In: Millennium, Vol. 35.3, S.303-723.

- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36.1, S.26-33.
- Dryzek, John S. (1998): The politics of the earth. Oxford university press.
- Eggers, Maureen Maisha / Grada Kilomba / Peggy Piesche / Susan Arndt (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.
- Engel, Nicolas (2020): Verwicklungen. Pädagogische Organisationsforschung als Verantwortungsgeschehen. In: Jahrbuch Organisationspädagogik, Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Nicolas (2014): Organisation als (un-)menschliches Sozialgebilde. Konturen einer kritisch-pädagogischen Organisationsforschung. In: Nicolas Engel & Ines Sausele-Bayer (Hrsg.), Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff, Münster: Waxmann, S. 105-120.
- Escobar, Arturo (1995): Encountering development: the making and unmaking of the third world, Princeton University Press.
- Fegter, Susann et al. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. In: Fegter et al (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Flechtker, Beate / Alice Stein / Urmila Goe (2013): Eine unmögliche Verbindung? – Rassismuskritische Bildung und entwicklungspolitische Institutionen. In: Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hrsg.), Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Berlin: BER.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Gertrud, Oelerich, Hans-Uwe Otto, (Hrsg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 273-280.
- Forghani-Arani, Neda / Helmuth Hartmeyer (2013): Developing a national strategy for global learning in Austria: The story so far. In: Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges.
- Foucault, Michel (1978): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: Walter Seitter (Hrsg.), Von der Subversion des Wissens, Frankfurt a.M./Berlin/Wien, S. 83-109.
- Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit Band 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1988/1993). Technologien des Selbst, in L.H. Martin (Hrsg). Aus dem Englischen von M. Bischoff, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim, S. 241– 261.
- Foucault, Michel (1975/1999): Überwachen und Strafen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fritzsche, Karl-Peter (2013): Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36.1, S. 34-40.

Fritzsche, Karl-Peter (2005). Menschenrechtsbildung als Vorbereitung auf die Bürgerrolle. *Bildung und Erziehung*, 58.3, S. 275-290.

Frieters-Leermann (2012): Außerschulische Jugendbildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Klemm & Oelschläger.

Geißler-Jagodzinski, Christian (2007): Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien. In Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (Hrsg.), Verlag Berlin, S. 46–49.

Georgeou, Nichole (2012): *Neoliberalism, development, and aid volunteering*. Routledge.

Göttlich, Udo (2001): Zur Epistemologie der Cultural Studies in kulturwissenschaftlicher Absicht: Cultural Studies zwischen kritischer Sozialforschung und Kulturwissenschaft. In: Udo Göttlich, Lothar Mikos, Rainer Winter (Hrsg.), *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies*. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen, 2. Aufl., Bielefeld: transcript, S.15-42.

Grahame, Peter R. (1998): *Ethnography, institutions, and the problematic of the everyday world*. In: *Human Studies*, Vol. 21.4, S. 347-360.

Gramsci, Antonio (1991–1999): *Gefängnishefte*. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden, Bochmann, Klaus et al (Hrsg.), Hamburg: Argument.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2013): *Intellektuelle Migrantinnen—Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung: Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Springer-Verlag.

Habermann, Friederike (2012): Mehrwert, Fetischismus, Hegemonie: Karl Marx'» Kapital «und Antonio Gramscis »Gefängnishefte«. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-26.

Haller, Miriam (2011): Dekonstruktion der „Ambivalenz“. In: *Forum der Psychoanalyse*, Vol. 27, Nr. 4, S. 359-371). Springer-Verlag.

Hartz, Ronald / Matthias Rätzer (2014): Einführung. In: Ronald Hartz und Matthias Rätzer (Hrsg.), *Organisationsforschung nach Foucault: Macht-Diskurs-Widerstand*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-16.

Haas, Benjamin (2012): *Ambivalenz der Gegenseitigkeit: Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der postkolonialen Theorie*, Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.

- Haas, Benjamin (2021): Die Multiplikationserwartung: Gesellschaftliche Wirkungen entwicklungspolitischer Freiwilligendienste und Austauschprogramme. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. und Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit (Hrsg.), Reader „Internationaler Jugendaustausch wirkt. Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick“, Bonn, S. 312-323.
- Hasse, Jürgen (2010): Globales Lernen. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Ingrid Schwarz, Gabriele Schröfner (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag, Münster: Waxmann, S.45-62.
- Herrwig, Chris (2014): Hollow words or actual practice? A postcolonial perspective on a project within the German ASA-Programme. In: *Voluntaris*, 2.1, S. 58-79.
- Hicks, David (2009): A Rational for Global Education. Internetpräsenz der UNESCO Education for the 21st Century Kampagne: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/popups/mod18t05s02.html, zuletzt aufgerufen: 20.10.2017.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. Publikationen der eb. giessen. Download unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/> zuletzt aufgerufen: 30.03. 2017.
- Höhne, Thomas (2004a): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Erich Ribolits, Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!, Innsbruck, S. 30-44.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung: zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung, Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Jäger, Margarete / Siegfried Jäger (2007): Deutungskämpfe: Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Springer-Verlag.
- Jäger, Siegfried / Jens Zimmermann (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse: eine Werkzeugkiste. Unrast-Verlag.
- Kahl, Stefan (2004): Michel Foucaults politische Analytik. Studien zum Verhältnis von Wissen und Macht, Hamburg: Kovač.
- Keet, André (2012): Discourse, Betrayal, Critique. In: *Safe Spaces*, Leiden: Brill, S. 5-27. Online unter: <https://brill.com/view/book/edcoll/9789460919367/BP000003.xml> , zuletzt aufgerufen 17.08.2022.
- Keet, André (2017): Does human rights education exist?. In: *International Journal of Human Rights Education*, Vol. 1.1, Art. 6, S. 1-18.
- Keller, Reiner (2004): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Reiner Keller et. Al (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-232.

- Kiesel, Timo / Daniel Bendix (2010): White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. Peripherie, Vol. 120.30, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 482-495.
- Klemm, Ulrich (2012a): Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Vol. 16. Wien. S. 1-7.
- Klemm, Ulrich (2012): Agenda 21 und nachhaltiges Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik / Ulrich Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Dokumente - Agenda 21 (UNCED) (1997): Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.), Bonn.
- Kontzi, Kristina (2015): Postkoloniale Perspektiven auf "weltwärts", Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Krause, Johannes (2013): NGOs in global education. From promoting aid towards global citizen empowerment for change. In: Neda Forghani-Arani, Helmuth Hartmeyer, Eddie O'Loughlin (Hrsg.), Global education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges, Münster: Waxmann, S.125-134
- Krämer, Georg (2013): Von antirassistischen Denkverboten. Anmerkungen zur Rassismus-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 36, S. 32-34.
- Krüger, Christiane (2016): Begegnungen mit dem Fremden: Interaktions- und Handlungsprozesse in entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten, Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2007): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster: Waxmann.
- Kübler, Annette (2011): Bereit für unseren Konsum: Exotismus und Rassismus in der Praxis des Globalen Lernens. In: BER e. V. (Hrsg.), Von Trommlern und Helfern: Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, S. 40.
- Laclau, Ernesto / Chantal Mouffe / Michael Hintz (2012): Hegemonie und radikale Demokratie zur Dekonstruktion des Marxismus, 2. Aufl., Wien: Passagen.
- Lang-Wojtasik, Gregor / Ulrich Klemm (2012): Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger.
- Lough, Benjamin J. / Janet Carter-Black (2015): Confronting the white elephant: International volunteering and racial (dis)advantage. In: Progress in Development Studies, Vol. 15.3, S. 207-220.
- Läscher, Kristina (2011): Trinken hilft!. In: Süddeutsche Zeitung, online unter: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/fair-gehandelte-limonade-trinken-hilft-1.1140214> , zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

- Lüscher, Kurt (2011): Ambivalenz weiterschreiben. In: Forum der Psychoanalyse, Vol. 27.4, S.373-393. Springer-Verlag.
- Marcuse, Herbert (1966): Repressive Toleranz. In: Kritik der reinen Toleranz. Übersetzt von Alfred Schmidt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meadows, Donella H., et al. (1972): The limits to growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind.
- Messerschmidt, Astrid (2004): Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod im Februar 2004 (unveröffentlichtes Manuskript). Online verfügbar unter: http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf , zuletzt aufgerufen: 19.10.2022.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: PERIPHERIE Nr. 109/110, 28. Jg., Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 42-60.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Mignolo, Walter D. (2009): Who Speaks for the Human in Human Rights?. In: HIOL - Hispanic Issues on Online, Vol. 5.1, S. 7 - 24.
- Mignolo, Walter D. (2011): Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. In: Transmodernity Vol.1.2, S. 3-23.
- Moore-Gilbert, Bart J. (1997): Postcolonial theory: Contexts, practices, politics. Verso Books.
- Mudimbe, Valentin Y. (1988): The Invention of Africa, Bloomington and Indianapolis.
- Nandi, Miriam (2012): Sprachgewalt, Unterdrückung und die Verwundbarkeit der postkolonialen Intellektuellen. Gayatri C. Spivak: »Can the Subaltern Speak« und »Critique of Postcolonial Reason«. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-130.
- Nestvogel, Renate (2012): Interkulturelles Lernen. In: Gregor Lang-Wojtasik / Ulrich Klemm (Hrsg): Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Noxolo, Patricia (2011): Postcolonial economies of development volunteering. In: Jane Pollard / Cheryl McEwan / Alex Hughes (Hrsg.), Postcolonial economies, London: Bloomsbury, S. 205-228.

Nuscheler, Franz (2007): Wie geht es weiter mit der Entwicklungspolitik?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ 48/2007, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 3-9, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30079/wie-geht-es-weiter-mit-der-entwicklungspolitik/> , zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

Offener Brief der Organisationen: global e.V., karfi, moveglobal, Berlin Postkolonial und IMAFREDU „Decolonize Orientierungsrahmen“ (2014), Online verfügbar unter: <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>, Zugriff zuletzt 19.10.2016.

Okafor, Obiora Chinedu / Shedrack C. Agbakwa (2001): Re-imagining international human rights education in our time: Beyond three constitutive orthodoxies. In: Leiden Journal of International Law, Vol. 14.3, S. 563-590.

Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung - Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: Blätter des IZ3W, Heft 3, S. 39-41.

Patel, Leigh (2016): The irrationality of antiracist empathy. In: English Journal, Vol. 106.2, S. 81-84.

Peters, Manuel (2022): (Selbst-) Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft: Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener, Frankfurt a.M.: transcript.

Piesche, Peggy (2013): Traditionen des ‚neuen‘ Diskursfeldes „Kritische Weißseinsforschung“ in Deutschland. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal.

Posselt, Erich / Manfred Luckas (2016): Fallbeispiele. In: In: Posselt, Erich (Hrsg.) Marke neu denken, Wiesbaden: Springer Gabler, S. 23-46.

Pratt, Mary Louise (2007): Imperial eyes: Travel writing and transculturation. Routledge.

Prasad, Ajnesh (2009): Contesting hegemony through genealogy: Foucault and cross cultural management research. In: International Journal of Cross Cultural Management, Vol. 9.3, S. 359-369.

Quijano, Anibal (2000): Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. In: International sociology, Vol.15.2, S.215-232.

Ramirez, Suárez, John Meyer (2007): The worldwide rise of human rights education. In: Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky, Nhung Truong (Hrsg.), School Knowledge in Comparative and Historical Perspective Changing Curricula in Primary and Secondary Education. Springer Science & Business Media, S. 35-52.

Rancière, Jacques (2000): Konsens, Dissens, Gewalt. In: Mihran Dabag et al. (Hrsg.): Gewalt: Strukturen, Formen, Repräsentationen, München: Fink Verlag, S. 97 – 112.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Aus dem Französischen von Richard Steurer, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reddy, Anita, Jennifer Ichikawa (2013): Germany: Promotion Engagement for Development. In: Neda Forghani-Arani, Helmuth Hartmeyer, Eddie O'Loughlin (Hrsg.), Global education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges, Münster: Waxmann, S. 67-74.

- Reddy, Prasat (2013): Development Diversity. Über Umgang mit den fünf Rassismusfallen der EZ. In: Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Landeswerk der Berliner entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen.
- Reckwitz, Andreas (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Stephan Moebius / Dirk Quadflieg (Hrsg.), Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339-349.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York: Vintage.
- Said, Edward (2009): Orientalismus. Übersetzt von: Hans Günter Holl, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft: gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Schech, Susanne (2017): International volunteering in a changing aidland. In: Geography Compass, Vol. 11.12, e12351.
- Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2008, S. 11-21.
- Scherr, Albert / Debora Niermann (2012): Migration und Kultur im schulischen Kontext. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 863-882.
- Schmidt, Janina / Christine Dunger / Christian Schulz (2015): Was ist „Grounded Theory“?. In: Martin W. Schnell et. al, Palliative Care und Hospiz, Wiesbaden: Springer VS, S. 35-59.
- Shahjahan, Riyad A., et al. (2022): “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts, Review of Educational Research 92.1, S. 73-113.
- Siege, Hannes / Jörg-Robert Schreiber (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015 (Hrsg.), Bonn, 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage.
- Smith, Dorothy E. (1987): The everyday world as problematic: A feminist sociology. University of Toronto Press.
- Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiss, München: Bertelsmann.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Righting wrongs - Unrecht richten, Zürich: Diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge: Harvard University Press.

- Standish, Alex (2012): The false promise of global learning: Why education needs boundaries. Bloomsbury Publishing USA.
- Strauss, Anselm / Juliet Corbin (1990): Basics of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarc, Aparna Mishra (2009): Postcolonial Studies as Re-education: Learning from JM Coetzee's "Disgrace". In: Roland Sintos Coloma (Hrsg.), Postcolonial challenges in education, Vol. 369, Peter Lang, S. 195-215.
- Tiðberger, Martina/ Gabriele Dietz / Daniela Hrzán / Jana Husmann-Kastein (2006): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Täubner, Mischa (2015): Die Krux mit der Moral. In: brandeins Magazin, Ausgabe 5, online unter: <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2015/ziele/lemonaid-die-krux-mit-der-moral> , zuletzt aufgerufen 18.08.2022.
- Töpfl, Florian (2008): Ego-Trips ins Elend. In: *Süddeutsche Zeitung*, Heft 19/2008, online unter: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/gesellschaft-leben/egotrips-ins-elend-75398> , zuletzt aufgerufen 19.08.2022.
- Treml, Alfred K. (2012): Entwicklungspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Ulrich Klemm (Hrsg): Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger.
- Treml, Alfred K. (1993): Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Annette Scheunpflug / Klaus Seitz (Hrsg.), Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, Tübingen/Hamburg, 2. Auflage, S. 111-134.
- Treml, Alfred K. (1998): Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 21. 3, S.8-12.
- Tulloch, Lynley / David Neilson (2014): The neoliberalisation of sustainability. In: Citizenship, Social and Economics Education Vol. 13.1, S. 26-38.
- Erel, Umut (2007): Constructing meaningful lives: Biographical methods in research on migrant women, Sociological Research Online, 12.4, 35-48.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V.). 2014. Jahrbuch Globales Lernen, Bonn.
- Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.
- Walther, Christian (2021): Vom Imma-Tee zur Wasserschlacht mit dem SDS. In: Der Tagesspiegel, online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/geschichte-des-klubhauses-der-freien-universitaet-vom-imma-tee-zur-wasserschlacht-mit-dem-sds/26773884.html> , zuletzt aufgerufen 20.07.2022

Welsch, Wolfgang (2005): Transkulturelle Gesellschaften. In: Peter Ulrich Merz-Benz / Gerhard Wagner (Hrsg.), Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie, Humanities Online, S. 39-67.

Winter, Rainer (2001): Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies. In: Udo Göttlich, Lothar Mikos, Rainer Winter (Hrsg.), Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen, 2. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 43-62.

Wulf, Christoph (1973): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper.

Yildiz, Safiye (2009). Interkulturelle Erziehung und Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Springer-Verlag.

Ziai, Aram (2004): Entwicklung als Ideologie? Das klassische Entwicklungsparadigma und die Post-Development Kritik. Ein Beitrag zur Analyse des Entwicklungsdiskurses. Hamburg: Deutsches Übersee-Institut.

Ziai, Aram (2006): Zwischen Global Governance und Post-Development: Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive, Münster: Westfälisches Dampfboot

Ziai, Aram (2007): Globale Strukturpolitik? Die Nord-Süd Politik der BRD und das Dispositiv der Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Ziai, Aram (2016): Development discourse and global history: From colonialism to the sustainable development goals, London: Routledge.

Anhang 1: Tabellarische Übersicht des empirischen Samplings der Feldforschung und Übersicht aller Interviews

(I) Teilnehmende Beobachtungen			
Ort / Feld	Zeitraum	Forschungsinteresse	Methode
Veranstaltung Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen: Zukunftswerkstatt zur Großen Transformation (Frankfurt)	10.11.2017	Aktuelle Themenschwerpunkte und Diskurse um Globales Lernen	Schriftliche Dokumentation / Materialsammlung
Ehrenamtlichen- Seminar ASA- Programm, 20 Teilnehmende (Hannover)	21.02.- 25.02.2018	Feldzugang und Kontaktaufnahme zu Interviewpartnerinnen, Dokumentation der institutionellen ASA- Strukturen	Feldnotizen, Narrative Beobachtungsprotokolle (audio), Photodokumentation
WeltWeitWissen – Bildungsmesse Globales Lernen (Bremen)	03.-05.05.2018	Kontaktaufnahme zur ASA-Gruppe Impulsos del Sur, Kontaktaufnahme zum Verein glocal e.V., Identifizierung der zentralen Bildungsakteur:innen und Themen im Bereich Globales Lernen, Materialsammlung für Fallbeispiele	Feldnotizen, Audio- Aufnahmen von Podiumsdiskussionen
ASA- Hauptversammlung, 60 Teilnehmende (Mühlhausen)	10.05.-13.05.18	Kontaktaufnahme zu weiteren Interviewpartnerinnen, Materialsammlung für Fallbeispiele, Aktuelle Entwicklungen im Programm	Feldnotizen Photodokumentation
ASA-Ehrenamtlichen- Wochenden	Juli 2018	Aktuelle Entwicklungen im Programm, ggf. Kontaktaufnahme zu ausgewählten Personen/ Kontrastfälle	Feldnotizen

(II) Expert*inneninterviews				
<u>Vorgehen</u>				
<ul style="list-style-type: none"> • Je 1-2 stündige leitfadengestützte Interviews mit Audio-Aufnahme, Transkriptionen nach Dresing & Pehl – einfache Regeln (inkl. Zeitmarken) und Zusammenfassungen • Themenblöcke: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorstellung der eigenen institutionellen Rolle im Verhältnis zum ASA-Programm ○ Strategien und Vorstellungen bezogen auf Globales Lernen und Rassismus- und Privilegienkritik ○ Einordnung der aktuellen Entwicklungen im ASA-Programm aus der eigenen institutionellen Position 				
Ort / Datum	Name / Institution / Funktion	Gründe / Forschungsinteresse	Dauer des Interviews	Quellenverweiscode im Text
Berlin, 21.03.2018	Andrea Dorneich, ASA-Programm / Leiterin	Offizielle Quelle und Darstellung der Institution ASA, Historische Entwicklungen, Stakeholder und Interessen hinter dem Programm, aktuelle Herausforderungen und Probleme, Struktur des Programms, Verhältnis zu anderen Institutionen / Kritiker:innen	3 Stunden	Exp_Dorneich_Position: Abschnitt im Transkript)
Skype, 24.05.2018	Fabrice Banon, Meine Welt e.V./ AG Impulsos del Sur / Vorstand	Position von Arbeitsgruppe ehemaliger ASA-Teilnehmer:innen mit Süd-Sozialisation. Perspektive auf ASA aus dem Globalen Süden. Spätere Abspaltung der Arbeitsgruppe von ASA und autonome institutionelle Aktivitäten im Bereich rassismuskritischer Bildung	1 Stunde	Exp_Banon_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 25.06.2018	Basanta Thapa, ASA-FF. e.V. / Vorstand	Position des autonomen Vereins für ehemalige ASA-Teilnehmer:innen auf Entwicklungen bezogen auf Rassismus- und Privilegienkritik.	2-3 Std.	Exp_Thapa_Position: Abschnitt im Transkript)

Berlin, 02.07.2018	Carolin Philipp, global e.V., Vorstand	Position zur früheren Zusammenarbeit mit ASA. Position zur Verwendung der Bildungsmaterialien von global e.V. bei ASA (Bezugsquelle für Bildungsinhalte bei ASA)	2-3 Std.	Exp_Philipp_ Position: Abschnitt im Transkript)

(III) Narrative Interviews

(I) Ehemalige Teilnehmende, die später als Lehrkräfte der pädagogischen Begleitung des ASA-Programms oder als Ehrenamtliche in der Programmpolitik (PK/ Programmkommission) tätig waren

Vorgehen:

- Je 2-3 stündige narrative, teilbiografische Interviews mit Audio-Aufnahme, offene Erzählung, leitfadengestützte Nachfragen, Transkription nach Dresing & Pehl – einfache Regeln (inkl. Zeitmarken)
- Themenblöcke:
 - Reflektion der Erfahrung als Teilnehmende/r bei ASA (Lebenssituation und Gründe für Interesse an ASA, Erlebnis der einzelnen Programmelemente)
 - Reflektion der Gründe für und Beschreibung des weiteren Engagements als Lehrkraft (Tutor:in) oder Ehrenamtlichenvertreter:in (EV) bei ASA
 - Reflektion und Einordnung der beiden Erfahrungen als Gesamtzyklus (Prognosen und Konflikte, Positionierung zum Feld developmentpolitischer Bildung, Einschätzung der Wirkung der Erfahrung auf späteren Lebensweg und politische Einstellungen)

Ort / Datum	Name	Profil / Kontrastierungen	Quellenverweiscode im Text
Berlin, 21.03.18	Tom	TN 2014, Tutor 2016, EV Programmkommission	04_To_Int_Nar_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 22.03.18	Anne	TN 2013, Tutorin 2016, Abwendung von ASA	01_An_Int_Nar_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 23.03.18	Marcus	TN 2013, Tutor 2016, kritisch aber weiterhin pro ASA	07_Marc_Nar_Int_ Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 24.03.18	Lilia	TN 2016, Tutorin 2017, Abwendung von ASA, Eigenpositionierung als Person of Color	06_Nar_Li_Position_ Position: Abschnitt im Transkript
Osnabrück, 18.05.18	Maria	TN 2013, Tutorin 2015 und 16, Abwendung von ASA	03_Ma_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Marburg, 23.05.18	Dolly	TN 2016, Workshopleitung 2017, PK 2018, Pro ASA, Desinteresse an Critical Whiteness aus afrikanischer Perspektive, TN-Perspektive als	02_Do_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript

		kamerunische Auslandsstudentin bei ASA	
Göttingen, 20.06.18	Karl	Tutor 2016, aktiv als Seminarleiter bis 2018	02_Ka_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 25.06.18	Sarah	TN 2016, Tutorin 2017, PK 2018, pro ASA	09_Sa_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 26.06.18	Hauke	Mehrfach Tutor und Seminarleiter, pro ASA, besonderes Interesse an Diskriminierungssensibilität/ Critical Whiteness bei ASA	10_Nar_Ha_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 27.06.18	Nina	Keine TN, aber Tutorin 2016, Programmkommission und Seminarleiterin 2017, pro ASA, besonderes Interesse an Diskriminierungssensibilität/ Critical Whiteness bei ASA	02_Ni_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Skype / August 2018	Elgin	TN 2016, Tutorin 2017, Kritik an ASA aus eigener Person of Color Perspektive, Abwendung von ASA	03_El_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript

(2) Ehemalige Teilnehmende, die die pädagogische Begleitung nur als Teilnehmende erlebt haben

Vorgehen:

- Je 2-3 stündige narrative Interviews mit Audio-Aufnahme, offene Erzählung, leitfadengestützte Nachfragen, Transkription nach Dresing & Pehl – einfache Regeln (inkl. Zeitmarken)
- Themenblöcke:
 - Reflektion der Gründe für Teilnahme und der einzelnen Programmelemente als Teilnehmende/r bei ASA
 - Einordnung der Wirkung und der Konflikte im Programm, Positionierung zum Feld entwicklungspolitischer Bildung und Arbeit

Ort / Datum	Name	Profil / Kontrastierungen	
Skype, 01.06.18	Saskia	TN 2017, tätig in Bekleidungsindustrie, Jobinteresse in Entwicklungszusammenarbeit	05_Sy_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Göttingen, 21.06.18	Frederik	TN 2017, geplantes Ehrenamt bei ASA ab 2018	04_Fr_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript
Berlin, 28.06.18	Sybille	TN 2017, Perspektive auf ASA als Berufseinstieg	05_Sy_Nar_Int_Position: Abschnitt im Transkript

Anhang 2: Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Gießen, 10. Januar 2023

