



**International (vernetzt) Lernen – Bilanz und Perspektiven**  
Fachtagung am 28. - 29. November 2015

# Dokumentation zur Fachtagung

**International (vernetzt) Lernen –  
Bilanzen und Perspektiven**

## Wann ist Lernen „transformativ“?

Was tragen die Lernprozesse, die von NROs in der Menschenrechtsarbeit, in der Bewusstseinsarbeit, in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, der weltkirchlichen und ökumenischen Arbeit angestoßen werden, zu einer „transformativen“ Bildung bei?

## Wie gelingen Partizipation und Ownership in Projekten des Globalen Lernens?

Die politische Diskussion über eine globale Entwicklungsagenda im Anschluss an die Millenniums-Entwicklungsziele und die UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ spricht Bildung eine zentrale Funktion zu. Die „Große Transformation“ für eine zukunftsfähige Gestaltung des globalen Zusammenlebens benötige Individuen, die als selbstbestimmte Akteurinnen und Akteure Einfluss auf die Richtung von Transformationsprozessen nehmen können. Damit ist eine Herausforderung für das „Globale Lernen“ formuliert.



## Inhaltsverzeichnis der Fachvorträge

Prof. Dr. Monika Treber

**Die Praxis der Teilnehmer und die Anfragen angesichts des neuen Bildungsoptimismus – ein Austausch** ..... 2

**Übung zur Vorstellrunde**..... 7

Prof. Dr. Greger Lang-Wojtasik

**Vortrag von Prof. Dr. Greger Lang-Wojtasik** ..... 8

Prof. Dr. Nausikaa Schirilla

**Bildung und Postkoloniale Kritik - Eine Annäherung**..... 9

Dr. Katja Strobel

**Postkoloniale Kritik und ihre Konsequenzen für Globales Lernen (aus feministisch-befreiungstheologischer Perspektive)** ..... 15

Dr. Lise Abid

**Reflexionen zu Vielheit und Einheit des Glaubens** ..... 22

## Die Praxis der Teilnehmer und die Anfragen angesichts des neuen Bildungsoptimismus – ein Austausch

Prof. Dr. Monika Treber



Sehr geehrte Damen und Herrn, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung,

ich freue mich, Sie/Euch hier im Wilhelm-Kempff-Haus zur Fachtagung „International (vernetzt) lernen – Bilanz und Perspektiven“ begrüßen zu können. Besonders begrüße ich die weit angereisten, Herrn Lang-Wojtasik aus der Bodenseeregion, und Herrn Ridho Sunelju, der von Indonesien kommt und seit einem Jahr? In Deutschland einen Freiwilligendienst leistet. Wir sind noch nicht ganz vollständig, einige Personen werden noch nach dem Mittagessen zu uns stoßen und leider erhielten wir auch kurzfristig mehrere krankheitsbedingte Absagen.

Wir treffen uns am Tag vor dem 1. Advent. Das war durchaus eine bewusste Entscheidung. Der Advent verheißt neuen Anfang und lädt zur Nachdenken über Veränderung ein. Er ist auch die Zeit besonderer Aktivitäten in Familien und Gemeinden, das wurde uns von einigen Personen als Hindernis für ein Kommen mitgeteilt, verbunden mit Wünschen für einen guten Verlauf. Umso mehr freue ich mich, über die jetzt zusammengekommene Runde.

Eine Fachtagung – das Format ist eher selten in der Arbeit der CIL und der Vorschlag wurde in der Mitgliederversammlung durchaus skeptisch aufgenommen. Charakteristisch sei doch

die Werkstattarbeit in längeren Prozessen. Der Vorschlag einer Fachtagung hatte einen Anlass in der Geschichte der CIL. Wir begehen in diesem Jahr unser 30jähriges Bestehen. Und für diesen Anlass schien es uns angemessen,

- die eigene Arbeit kritischen Anfragen auszusetzen,
- sie in den Rahmen aktueller Diskussionen zur Bedeutung von Bildung in Transformationsprozessen zu stellen

und

- nach ihrem Beitrag zur Gestaltung von transformativem und globalem Lernen zu fragen.

Wir haben dazu Mitglieder, Förderer und Fördererinnen, ehemalige Projektbeteiligte, Partnerorganisationen, Verantwortliche für Programme und Projekte des Globalen Lernens, der Menschenrechtsbildung und des weltkirchlichen und ökumenischen Lernens sowie Interessierte eingeladen sich mit ihrer jeweiligen Praxis an diesem Fragen zu beteiligen.

Wenn ich mich hier umschaue, sind von all den eben genannten Gruppen Vertreterinnen und Vertreter hier anwesend. Bevor ich darum bitte, sich etwas näher vorzustellen, möchte ich den thematischen Spannungsbogen dieser Tagung mit seinen zentralen Punkten in 4 Stichpunkten etwas näher umreißen.

### Punkt 1: **Vernetzt**

Beginnen wir mit dem Titel „International (vernetzt) lernen“. Nicht globales Lernen, interkulturelles Lernen, transformatives Lernen, nein „international“ ist hier voran gestellt. Das ist zunächst ein Verweis auf den Namen und auf die Arbeitsweise der CIL.

Seit 30 Jahren engagiert sich die CIL für den internationalen Dialog und das internationale Lernen. Globale Zusammenhänge verstehen, Perspektiven anderer einnehmen können, das eigene Engagement in sozialen Bewegungen kritisch betrachten – das sind Anliegen der Lernprojekte der CIL. Mit Partnerorganisationen in verschiedenen Ländern Lernprojekte zu realisieren, ist unsere Praxis. Dabei geht es immer um die Entfaltung eines Dialogs als Erkundung und Arbeit am Begriff.

„Vernetzt“ steht im Titel in Klammern, um die Mehrdeutigkeit des Begriffs zu markieren. Dass Lernen immer Vernetzen bedeutet, darauf macht uns insbesondere die jüngere neurowissenschaftliche Lernforschung (Roth) aufmerksam.

Wer zu „vernetzt lernen“ im Internet googled, wird aber vor allem auf Beiträge stoßen, die sich mit e-learning und mit blended Lernen befassen, also mit methodischen und didaktischen Überlegungen zu digital gestützter Lehre, oder mit den Möglichkeiten der digital gestützten Kommunikation zur Projektentwicklung und Projektumsetzung.

Die neuen elektronischen Medien versprechen optimale Voraussetzungen dafür, dass sich Gruppen und Einzelne aus gemeinsamem Lerninteresse grenzüberschreitend zusammenschließen. (zu Lerncommunities). Sie bieten die große Chance, durch gemeinsame mediengestützte Kommunikation gemeinsames Wissen zu erzeugen. (vgl. Dewe/Weber 2007, S. 58). Dabei können transnationale, d. h. die nationalen Grenzen überwindende Lernräume entstehen. (vgl. ebd., S. 70)

Die Konsequenzen dieser Möglichkeiten für politisches und ökumenisches Arbeiten lassen sich kaum überblicken. In der Kampagnenarbeit scheint die reale Anwesenheit von Akteurinnen und Akteuren verzichtbar, der Protest findet im Internet statt, im Internet wird mobilisiert. Die neuen elektronischen Medien versprechen Anteilnahme an Lebensverhältnissen in unterschiedlichen kulturellen und nationalen Kontexten in „Echtzeit“. Vorbei das Warten auf Briefe oder mühsam hergestellte seltene Telefonkontakte, auf seltene, eben-

falls mit viel Mühen verbundene Besuche zwischen Partnergemeinden im globalen Süden und Norden oder bei Partnerorganisationen?

Ja, es ist vieles einfacher geworden in der internationalen Kommunikation, ja, auch die CIL bindet die Möglichkeiten der elektronischen Medien in Lernprojekte ein. Die Chance zur Beteiligung an internationaler Kommunikation hat sich durch die neuen Medien potenziert. Vernetzt Lernen findet in der CIL mit Partnerorganisationen im In- und Ausland statt, die sich verbindlich für ein gemeinsames Projekt verabredet haben.

Aber - die neuen Möglichkeiten vernetzten Lernens provozieren auch neue Fragen. Wer gestaltet die Kommunikation? Wie können Impulse in den „entgrenzten Lernraum“ gesetzt werden, die angesichts der Überfülle der Information auf Resonanz stoßen? Welche Impulse und welche Fragen sind an der Zeit? Welche Erfahrungen werden in den „Lernpartnerschaften“ gemacht?

## Punkt 2: **Bildung**

Für alle, die sich für internationale Gerechtigkeit und die Geltung der Menschenrechte engagieren, sind die 17 Nachhaltigkeitsziele, die am 27. September 2015 von der UN-Vollversammlung verabschiedet wurden, eine Aufforderung zur Überprüfung ihrer Arbeit. Diese Ziele lösen die sogenannten Millenniumsziele der UN, die 2015 erreicht sein sollten, ab. Diese „Sustainable Development Goals“ (SDGs) verbinden Armutsbekämpfung und Nachhaltigkeit. Sie richten sich, anders als die Millenniumsziele, sowohl an Menschen im Süden und im Norden des Globus und nehmen alle in die Verantwortung.

Die Sustainable Development Goals (SDGs) räumen der Bildung eine zentrale Bedeutung ein. Das 4. Ziel fordert „Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen.“

Die Deutsche UNESCO-Kommission, die einen Beobachtungsauftrag für die Umsetzung des vierten Zieles hat, unterstreicht dies, indem

sie den Bildungsbeitrag zu allen anderen 16 Zielen betont. Ich habe Ihnen diese Kommentierung zukommen lassen.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass es sich hierbei um Wünsche und Hoffnungen handelt, deren Prüfung aussteht. Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, damit der Zugang zu „Bildung für alle“ möglich ist? Wer wird ausgeschlossen und aus welchen Gründen? Was wollen wir als Bildung verstehen? Wann ist Bildung „hochwertig“? Sind die Kausalitäten, die hier benannt werden, lerntheoretisch überhaupt haltbar? Zum Beispiel: Wenn mehr Wissen über Krankheiten vorhanden ist, dann ist eine höhere Bereitschaft zu präventiven Verhalten gegeben? kann das so sicher unterstellt werden?

Und wenn das individuell erfolgreiche Bildungsprojekt in einer Karriere mündet, bei der es primär um Verdienen von viel Geld geht? Egal mit was und wie?

Bildung als Befreiung von Zwängen der Tradition und als Gewinn von Handlungskompetenz (möglicherweise um jeden Preis) muss nicht notwendig in eine Praxis führen, die dem Anspruch der Nachhaltigkeit genügt, d. h. human,- sozial- und umweltverträglich ist.

Bildung im Kontext der Nachhaltigkeitsziele (SDGs) birgt implizit, so scheint es mir, eine doppelte normative Bestimmung. Zum einen wird unterstrichen, dass Bildung wesentlicher Bestandteil für die zukunftsfähige Gestaltung eines globalen Zusammenlebens ist. (siehe UNESCO) zum anderen wird den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern Verantwortung für ihren Erfolg oder Misserfolg zugewiesen. Der Verdacht drängt sich auf, dass in der Betonung der Bildung ein neoliberales Projekt steckt, in dem fehlende Ausstattung mit sozialer Infrastruktur und fehlendes staatliches Handeln durch Appelle an die Bildungsanstrengungen von Gesellschaftsmitgliedern ersetzt werden.

Bildung steht in einem Gesellschaftsbezug und ist niemals neutral! An diese Tatsache hat uns Paulo Freire, der brasilianische Befreiungspädagoge entschieden erinnert. Der Bildungsbegriff selbst ist unscharf. Wenn also die Forde-

rung „Bildung für alle“ erhoben wird, muss die Frage „wozu“ und „worauf hin“ sich jemand bilden soll, immer gestellt werden.

Sollte nicht besser auf den Bildungsbegriff zugunsten der Orientierung auf Lernen und Kompetenzentwicklung verzichtet werden? Die CIL hat das immerhin in ihrer Namensentscheidung so gemacht. Und das „Globale Lernen“ kommt auch ohne den Bildungsbegriff aus.

Ein solcher Verzicht scheint dennoch nicht unproblematisch. Denn die Konzentration auf die Frage „Wie lernen Menschen“ impliziert die Gefahr, dass die „gesellschaftliche“ Rahmung jeglichen Lernens aus dem Blick gerät. (vgl. Schüssler 2007, S. 76)

Die Inhalte und Ziele der SDG zu gestalten, darin möchte ich Rolf Schreiber von VENRO beipflichten, „ist eine öffentliche Herausforderung erster Ordnung“ (Schreiber 2014, S. 76) und eine Herausforderung für das globale Lernen.

### **Punkt 3: Bildung für eine globale Transformation oder transformative Bildung?**

Aus dem nationalen Konsultationsprozess zur Vorbereitung einer Post-2015-Entwicklungsagenda und zur Weiterentwicklung des Weltaktionsprogramms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ resultiert die programmatische Formulierung, dass ein Gesellschaftsvertrag für eine „große Transformation“ vonnöten sei. Dazu sollten sich innovative Kräfte in der Zivilgesellschaft, der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik verbünden. Nachhaltigkeit bedürfe einer gesellschaftlichen Transformation, in der es insbesondere um die Überwindung des auf fossile Brennstoffe basierten Weltwirtschaftssystems gehen müsse, hin zu einem generationenverträglichen und gerechten Zukunftsmodell. (vgl. ebd. S. 73)

Die an den Konsultationen beteiligten NROs haben diese Formulierung übernommen und weiterinterpretiert. Was aber ist neu gegenüber den bereits in der Agenda 21 der Rio-

Konferenz von 1992 formulierten Anforderungen an Zukunftsfähigkeit? Dass es angesichts der Begrenztheit der natürlichen Ressourcen um die Überwindung eines Wirtschafts- und Konsummodell gehen muss, das auf Wachstum und Ausbeutung der natürlichen Ressourcen beruht, stellte der Bericht der Brundtland Kommission bereits 1987 fest. Was also ist neu?

Neu ist die Entschiedenheit, mit der die Ablösung des Entwicklungsmodells der klassischen Industriegesellschaften eingefordert wird. Die Zeichen der Klimaveränderung und der damit bedrohten Lebensgrundlagen künftiger Generationen sind unübersehbar. Ein bisschen Nachhaltigkeit in der Industrieproduktion funktioniert nicht. Wir sehen, dass die auf der einen Seite erzielten Erfolge im Bereich der Ökologie, etwa die Energieeinsparungen, durch erhöhten Konsum an anderer Stelle wieder Zunichtwerden. Es hat sich gezeigt, dass die komplexen Wechselwirkungen zwischen ökonomischen, sozialen und ökonomischen Faktoren erhebliche Probleme für steuernde Impulse beinhalten, ungeplante Nebenfolgen eingeschlossen.

Neu ist zudem die entschieden eingeforderte Mitsprache der Länder im globalen Süden bei der Definition von Zielen und Indikatoren einer „Nachhaltigkeitsstrategie“.

Klaus Seitz betonte während des Vorkongresses zur Abschlussveranstaltung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ im September 2014, die Bedeutung einer Begleitung der großen gesellschaftlicher Transformation durch Lern- und Bildungsprozesse, die auf die Überwindung von beharrenden Denkmustern gerichtet sind.

Ist das nicht eine problematische Verzweckung von Lernanstrengungen? Wie soll eine solche Begleitung aussehen, wenn wir uns klar machen, dass diese große Transformation ein gesellschaftlicher Suchprozess ist, dass es um „Annäherungen“ an ein Gesellschaftsmodell geht, das generationenverträglich und sozial gerecht im weltweiten Maßstab ist?

Die Forderung nach Lernen für die große gesellschaftliche Transformation führt in das Spannungsfeld von normativen Ansprüchen an Bildung einerseits und die Betonung der Lernfähigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit von Menschen andererseits.

Die Teilnehmenden des Vorkongresses beantworteten diese Problemanzeige in ihrer „Berliner Erklärung“ mit einer Umkehrung. Nicht um Bildung für eine große gesellschaftliche Transformation gehe es, sondern um eine transformativ Bildung.

Nur wann sind Bildung und Lernen transformativ?

Einige Anhaltspunkte finden sich in der „Theorie transformativen Lernens“, des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Jack Mezirow, die seit den 90er Jahren auch Eingang in die bundesdeutsche Diskussion zum Erwachsenenlernen gefunden hat.

Transformatives Lernen umfasst nach Mezirow die Veränderung von Bedeutungsschemata und Bedeutungsperspektiven mit denen wir unsere alltäglichen Erfahrungen interpretieren und ihnen Sinn geben. Da wir uns dieser mentalen Modelle nur bedingt bewusst sind (viele davon erwerben wir bereits in der frühkindlichen Lebensphase), ist deren Veränderung über Wissenserwerb alleine schwerlich möglich. Zentral für das transformative Lernen ist eine Erschütterung dieser Überzeugungen, ein „Anstoß“ zur Reflexion der eigenen Bedeutungsschemata. Veränderungen finden statt, wenn Menschen Erfahrungen machen, die irritieren, die ein Orientierungsdilemma erzeugen, das mit biographisch erworbenen Strategien und Erklärungsmustern nicht einfach zu bewältigen ist. Und Veränderungen sind am wahrscheinlichsten, wenn es sich um „tiefe Erfahrungen“ handelt, solche, die an die Emotionen rühren, die mit unseren mentalen Modellen verknüpft sind.

Wendet man diese lernpsychologische Beobachtungen auf bewusst gestaltete Lernprozesse an, gilt es zu bedenken 1. wie solche „Irritationen“ methodisch erzeugt und so reflektiert werden können, dass sie zu nachhal-

tigen Perspektivenveränderungen führen 2. welche Lernorte/Settings dafür besonders geeignet sind und 3. wer die „Anstöße“ formuliert und begründet?

Natürlich gibt es Einwände gegen dieses Verständnis von transformativem Lernen: Zu individualistisch, zu situativ, zu wenig auf die Vermitteltheit von Deutungsschemata mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und historischen Kontexten bezogen. (vgl. Herz 2013, S. 29)

#### Punkt 4: Postkoloniale Kritik und Pädagogik

40 Jahre nach der Bildungskritik Paulo Freire fordert die postkoloniale Theoretikern Gayatri Spivak eine Pädagogik, die das „Verlernen“ einer gelernten Vergessenheit initiiert. „Gelernte Vergessenheit“ bezieht sich auf das Ausgeblendete, das Ignorierte, auf das Vergessen der eigenen Privilegien. Die sollen hinterfragt werden. „Wie bin ich zu dem oder geworden, der oder die ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden? Welche Perspektiven versperren mir meine eigenen

Privilegien? Was ist für mich nicht wahrnehmbar?“ (Spivak zit. nach Castro Varela 2007)

Die pädagogische Methodenreflexion wäre demzufolge „immer ein Nachdenken über das, was in den Lernenden wie und mit welchen Konsequenzen neu-geordnet werden muss.“ Die Vermittelnden (Moderatoren, Promotoren, Lehrenden) müssten sich dabei als Teil des Gesamtproblems begreifen und zu Lernenden werden.

Damit kehren wir zu unserer Ausgangsfragen zurück. Wie können in den vernetzten (formalen und nicht-formalen) Lernräumen Impulse gesetzt werden, die Selbstklärung ermöglichen und zu einem (ethisch) reflektierten Handeln in globalisierten Lebensverhältnissen ermutigen? Und wie ist die Beteiligung „aller“ gedacht.

Aber auch: Wie haben wir das in der Vergangenheit gemacht? Welche Erfahrungen haben wir dabei gemacht und wir fordert die neuere Diskussion zu transformativem Lernen uns heraus.

#### Literatur:

Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. <http://www.linksnet.de/de/archive/all/2007/9>

Dewe, Bernd/Weber, Peter J.: Einführung in moderne Lernformen. Weinheim und Basel 2007.

Herz, Nina. Transformatives Lernen im ASA-Programm. Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Berlin 2013.

Mezirow, Jack: Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997.

Seitz, Klaus: Transformation als Bildungsaufgabe – Neue Herausforderungen für das Globale Lernen. In: Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hrsg.): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Vorkongress zur Abschlussveranstaltung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Kongressdokumentation. Berlin 2014, S. 14 – 20.  
[http://venro.org/uploads/tx\\_igpublikationen/Abschlussdokumentation\\_BNE-Konferenz\\_2014.pdf](http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Abschlussdokumentation_BNE-Konferenz_2014.pdf)

Schreiber, Roland. Post 2014 – Perspektiven für das Globale Lernen. In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2014. Bonn 2014, S. 71 – 85.

Schüssler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Hohengehren 2007.

## Übung zur Vorstellungsrunde

**Prof. Dr. Monika Treber**

Wir wollen in diesen beiden Tagen den Spannungsbogen von Fragen durchschreiten, den ich hier angedeutet habe, jeweils rückgebunden an die eigene Praxis und die darin gemachten Erfahrungen.

Daher möchte ich Sie nun einladen, in einer Vorstellungsrunde diese Praxis zu benennen und dabei einen Bezug (einen Gedanken) zu den eben angerissenen Fragen herzustellen. Die Begriffskarten die hier auf dem Boden ausgebreitet sind, sollen eine Hilfe dazu sein.

Ich bitte also darum sich eine Karte zu holen, die Ihren Bezug zwischen den Fragen und Ihrer Praxis ausdrückt. Jede Person hat dann 2 Minuten Zeit sich vorzustellen und zu begründen, warum sie diesen Begriff ausgewählt haben. Anschließend bitte ich die Karte hier in der Mitte abzulegen und zwar so, dass ein Netz von Bezügen entsteht. Also zu überlegen, welche Nähe und welchen Abstand ich zwischen den Begriffen sehe.

## Ergebnis der Vorstellungsrunde





## **Perspektiven Globalen Lernens im Post-2015-Prozess** Aufbruch oder alter Wein in neuen Schläuchen?

**Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik**



Handout und Literaturverzeichnis zum Vortrag  
finden sich in den angefügten PDF-  
Dokumenten.



Wiesbaden -  
2015-11-28-2-Hando



Naurod-2015-11-28-  
Literatur.pdf

# Bildung und Postkoloniale Kritik - Eine Annäherung

Prof. Dr. Nausikaa Schirilla



Warum halten sich bestimmte Vorstellungen in Medien und Politik (und in unseren Köpfen)?

- WIR und SIE
- Zivilisiert - unzivilisiert
- Entwickelt – auf dem Weg zur Entwicklung
- Modern - traditionell
- Individuell - kollektiv
- Emanzipiert – unterdrückt
- Schon – noch nicht

Erklärungsansatz Postkoloniale Kritik oder: Was haben Globales Lernen + Kolonialismus miteinander zu tun?

Postkoloniale Kritik

- Unterschiedliche Ansätze
- Unterschiedliche Disziplinen
- Plural und „ad hoc“ Singular

Postkoloniale Theorien

Wichtigste Vertreter:

1. Edward Said: „Orientalismus“
2. Gayatri Chakravorty Spivak: „Can the subaltern speak?“

3. Homi K. Bhabha: „The Location of Culture“

postkolonial?

Kolonialisierung - Dekolonisierung - Rekolonisierung

- Kolonialisierung: Umfassender Konstruktions- und Formationsprozess: »Europa« und die »Anderen«
- Post: darüber hinaus und weiterhin, neue und andere Rekolonisierungsprozesse
- Weiterhin andauernde Relevanz des Kolonialismus als Denkgebäude
- „selbst“kritisch: interne Dekolonisierungsprozesse in den jeweiligen Ländern bzw. Gesellschaften

## 1. Edward Said: Orientalismus

Islambild – Orient als Imagination

Konstruktion des Orients und Okzidents

- als Einheiten
- als entgegengesetzte Einheiten
- als gewertete Einheiten

Der Islam erscheint

- als monolithische Einheit
- als veränderungsunfähiges, unmodernes Gebilde
- Hort der Gegenbesetzungen (z.B. Sinnlichkeit)
- Konstruktion und damit Konstitution des Gegenstands des Wissens durch

Wissenschaft selbst, u.a. Orientalismus

## 2. Gayatri Chakravorty Spivak

- Wirkungsmächtigkeit des europäischen Denkens
- Geschichte Europas ist Geschichte eines souveränen, gewaltsamen Subjekts
- Subjekt ist Souverän und Autor nur und nur durch die Konstitution eines nicht-europäischen (nicht-subjekthaften) Anderen
- Aufrechterhaltung der Subjektstatus durch Abwertung des Anderen

### can the subaltern speak?

- Subalterne: international/national mehrfach unterdrückte soziale Gruppen
- Weder eigenständige Repräsentation noch Artikulation
- Wahrnehmung in inhaltlich besetzten Räumen
- Der Andere wird durch uns bestimmt, definiert
- Sprechen über die ‚Anderen‘ sagt mehr darüber aus, wie ‚Wir‘ uns selbst sehen, als über die, über die ‚Wir‘ sprechen

### Forderungen

- Ziel ist weder Suche nach authentischer Artikulation noch nach ursprünglicher Kultur
- Spivak fordert auf, nach der Stimme der ‚Anderen‘ in uns fragen – westliche Selbstkritik zu leisten
- Schweigen - Hören auf Stille, wo bzw. ob und wie andere zum Schweigen gebracht worden sind
- 

## 3. Homi K. Bhabha

- Anstelle von Multikulturalismus: kulturelle Hybridität
- Menschen haben vielfältige Identitäten und Spuren der unterschiedlichsten kulturellen Traditionen und Prägungen.
- Postkoloniale Subjekte können sich in vielen Kulturen bewegen und sind nicht der einen oder anderen Kultur zuzuschreiben.
- Eine reine Kultur ist eine Fiktion
- Kultur ist immer changierend, offen, vielfältig, durchlässig und ambivalent

### Überlegenheit von „Kultur“

In der Nachfolge des Kolonialismus sind wir mit einer Situation konfrontiert, in der das schon das Aussprechen bzw. das Setzen von kultureller Differenz zugleich das Setzen von Unterlegenheit und Überlegenheit bedeutet.

### **Kritik an postkolonialen Theorien**

- Reduktion der Bedeutung des Kolonialismus auf eine epistemische Ebene
- Vernachlässigung sozialer Differenzen im Kolonialisierungsprozess
- Vernachlässigung der materiellen Ebenen
- Kreation und Aufrechterhaltung des polaren Denkens: DER WESTEN

### **Relevanz für globales Lernen?**

- dekonstruktive Ansätze. z.B. Dekonstruktion von „Entwicklung“
- Für Bildung sind Kategorien zentral, die auch Teil des kolonialen /postkolonialen Denkens sind, z.B. Subjekt, Autonomie
- Kritik binärer Modelle und kulturalistischer oder nationalstaatlicher Orientierungen

- Silencing – zum Schweigen Bringen
- Relevanz von Machtverhältnissen

### Anschlussstellen

- Konstruktion kultureller Einheiten und Fortdauern der „othering“ Prozesse
- Wir – Sie Gegenüberstellung
- Konstruktion der eigenen Identität durch Abgrenzung von anderen
- Demokratie - Überlegenheitsanspruch
- Menschenrechte – Anerkennung und Aberkennung
- Menschenwürde – Normalitätsvorstellungen
- Individualisierung – teleologisch und ausschließend
- Lineares Denken - Abwertung

Measuring silence – Stille, Schweigen, zum Schweigen bringen

Frage nach Ausgrenzungsstrategien

Fragen nach Artikulationsformen ausgegrenzter sozialer Gruppen, die keinen Raum finden, nicht gehört werden können

Fragen danach, wie „wir“ diese Räume durch Wissen besetzen

Subversion und Mimikry

### Glokal e.V: Bildung für nachhaltige Ungleichheit?

Studie: „Wie thematisieren entwicklungs-politische Bildungsmaterialien postkoloni-ale Machtverhältnisse oder vernachlässi-gen sie sie?“

- welche Effekte werden dadurch erzielt?
- Wie werden aktuell vorherrschende Erzählweisen (z.B. Entwicklung) reproduziert?“

Untersuchte Materialien: Globales Lernen und BNE

Die Studie analysiert Vorstellungen von

- Entwicklung
- Kultur
- Rassismus als Thema
- Geschichte/koloniale Ge-schichte
- Subjekt: wer wird zum Subjekt und wer zum Objekt ge-macht?
- Wer wird in der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit als potentiell Teilnehmende mit-gedacht?

Fazit – Reproduktion von

- eurozentrischer Geschichts-schreibung
- hegemonialen Konzepten von Entwicklung, Kultur und Ras-sismus
- Verstrickung von Kolonialis-mus, Kapitalismus und Mo-derne nicht thematisiert
- Welt weiterhin zweigeteilt: „in Menschen und Gesellschaf-ten, die ‚entwickelt‘ werden müssen, und in Helfer\_innen, Weltretter\_innen und ver-antwortungsbewusste Welt-bürger\_innen“

### Vernetzung und Macht

Globalisierung wird mit Vernet-zung/Verbindung, Verflechtung aller gleichgesetzt: alle sind auf gleiche Weise interdependent.

ABER: real „asymmetrische Globalisierung, ungleiche Machtbeziehungen, ...Eliten aus Nord und Süd, die ihre eigenen Anschau-ungen als universal aufzwingen“.

z. B. Konsumverzicht sähe in unterschied-lichen Positionen völlig anders aus.

## **Othering Prozesse**

Gesellschaften im Globalen Süden werden durch die Problematisierung ihrer Geschlechterverhältnisse oft als unterlegen dargestellt.

Infantilisierung, Animalisierung des „Anderen“ wie auch Romantisierung und Exotisierung.

Das „Anderere“ wird den Eigenen oft als frauenfeindlich, unzivilisiert, gewalttätig, ungebildet etc. gegenüber gestellt und so untergeordnet.

z. B. *Straßenkind für einen Tag*

*schlüpfen fast 120 Fünftklässler [...] in die Haut von Straßenkindern und verrichteten typische Straßenkindertätigkeiten wie Schuhe putzen, Kleinigkeiten verkaufen und musizieren. [...] Alle wünschten sich, dass aber möglichst viele Kinder die Chance bekommen, zur Schule zu gehen und eine Ausbildung zu machen, um sich eine Zukunft aufbauen zu können. [...] Die Aktion war ein voller Erfolg. Nach fast dreistündigem Spendenlauf kamen sagenhafte 2789,43€ zusammen, die jetzt in die Straßenkinderprojekte von terre des hommes fließen“.*

Kritik daran:

- Ungleichheit der Chancen wird negiert und Machtverhältnisse dethematisiert
- Mangel an Bildung: dominanter EZ-Diskurs
- Emanzipation/Autonomie westlich normiert: nur (westliche) Bildung zählt, andere Formen der Kompetenzen / Kompetenzerwerb ausgeschlossen
- Globaler Süden: Armut und schlechte Regierungsführung
- Deutsche Kinder helfen: Spenden-sammlung

## **Entwicklung**

ist, was als Norm im Globalen Norden gilt:

Gesundheit, Hygiene, Eingliederung in den Weltmarkt, Zugang zu (westlicher) Bildung andere Formen des Wissens und der Bildung bzw. außerschulische Bildung werden nicht anerkannt. Dadurch wird suggeriert, Menschen im Globalen Süden hätten keine eigenen Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung.

## **Kulturen als homogene, konfliktive Nationalkulturen**

*Bei einer Fahrt im vollbesetzten Buschtaxi hat ein Mensch sich breit gemacht und zwei Plätze*

*belegt, während sich die anderen ungeheuer drängeln müssen – Sie eingeschlossen.“ Als mögliche Erklärung des Verhaltens des ‚Anderen‘ in einem beliebigen Gastland des Globalen Südens wird angeboten, dass manchen Menschen „Autorität zugeschrieben [wird ...], ohne daß jemand protestiert [...]. Gedrängt sitzen ist andererseits für die meisten Menschen nichts Ungewöhnliches; man ist ohnehin mehr körperliche Nähe gewöhnt.“*

### **Macht und Bilder**

Es wird negiert, dass Menschen unterschiedliche gesellschaftliche Machtpositionen innehaben. In den untersuchten Materialien wird oftmals so getan, als ginge es lediglich darum, das einseitige Bild, das ‚Wir‘ haben, mit mehr Bildern zu korrigieren und damit unsere Klischees zu reduzieren. Dadurch wird verhindert, dass Teilnehmende sich die entscheidende Frage stellen, *warum ‚wir‘ bestimmte Bilder über die ‚Anderen‘ haben und wem sie dien(t)en.*

### **Wer spricht**

Menschen aus dem Globalen Süden sprechen nur sehr eingeschränkt für sich selbst, oft defizitär. Stellvertretend wird für den Globalen Süden gesprochen. Auch durch die ausgewählte Methodik – häufig auch durch die Teilnehmenden. Es besteht die Gefahr der Tradierung eurozentrischer Wissenstraditionen.

Wer spricht?

*„Abends im Bett liegt Raquel noch lange wach, sie kann nicht einschlafen. Draußen lärmen noch ein paar Betrunkene. Irgendwo singen und lachen Nachbarn. Neben ihr schlafen ihre fünf Geschwister. Was denkt Raquel wohl? Schreibt einen Satz, einen Gedanken oder eine Bitte auf, die Raquel vielleicht hat, bevor sie einschläft.“ 143 Er*

### **Kritische Fragen an Bildungsansätze aus Global Studie**

Thematisierung von Rassismus, Kolonialismus und Machtverhältnissen?

Entwicklung: Linear, planbar, kommt aus globalem Norden, ist wie globaler Norden?

Wird Kultur als homogen und natürlich dargestellt?

Wer ist Subjekt? Wer spricht über wen?

Welche Lösungsvorschläge und Handlungsvorschläge werden nahe gelegt? (Machtverhältnisse und strukturelle Änderungen)

Thematisierung von Rassismus, Kolonialismus und Machtverhältnissen?

Entwicklung: Linear, planbar, kommt aus globalem Norden, ist wie globaler Norden?

Wird Kultur als homogen und natürlich dargestellt?

Wer ist Subjekt? Wer spricht über wen?

Welche Lösungsvorschläge und Handlungsvorschläge werden nahe gelegt? (Machtverhältnisse und strukturelle Änderungen)

### **Fazit**

Es geht uns darum, ...zu einem aktiven Verlernen von Überlegenheit anzuregen, um den Boden dafür zu bereiten, dass wir das Wissen

und die Weltansichten von marginalisierten Stimmen des Globalen Südens als gleichwertig anerkennen können.“

Astrid Messerschmidt: „ ... uns der Illusion von globalem Lernen zu verweigern. .... sich auf die eigene Zone zu besinnen, auf den begrenzten

Kontext unserer gesellschaftlichen Existenz im privilegierten Teil der Welt.“

Oder

**Wie wird Globales Lernen reflexiv?**

Referenzen :

Schirilla, Nausikaa : Autonomie in Abhängigkeit. Postkoloniale und feministische Perspektiven, Ffm 2001, IKO

Glokal e.V. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, Berlin 2013, [www.glokal.org](http://www.glokal.org)

# Postkoloniale Kritik und ihre Konsequenzen für Globales Lernen (aus feministisch-befreiungstheologischer Perspektive)

Dr. Katja Strobel



## 1. Vorstellung – Verortung – Kontext meiner Arbeit

Guten Tag und vielen Dank für die Einladung. Zunächst möchte ich deutlich machen, was meine Perspektive auf das

Thema ist. Ich bin eingeladen als Mitarbeiterin des Institut für Theologie und Politik in Münster (ITP), ein von Kirchen und Universitäten unabhängiges Institut, das Anfang der 1990er Jahre von in der Lateinamerika-Solidaritäts-Bewegungen Aktiven gegründet wurde. Schwerpunkte des ITP sind einerseits befreiungstheologische Forschungs- und Bildungsarbeit beziehungsweise Bewusstseinsarbeit im Sinn der an diesem Wochenende behandelten Sustainable Development Goals: In unserem Kontext bedeutet das, Bewusstsein dafür zu schaffen, dass ein anderer Lebensstil notwendig ist, wenn wir globale Gerechtigkeit zum Ziel haben. Dazu gehört für uns auch der Austausch mit TheologInnen und politisch Aktiven vor allem in Lateinamerika und politische Arbeit hier vor Ort, zur Zeit viel im Bereich Asyl, zum Beispiel im Bleiberechtsbündnis Münster, in der Unterstützung Illegalisierter und in den letzten Jahren, in Fortführung unseres Engagements in der Globalisierungsbewegung, sind wir aktiv in den Krisenprotesten. Das heißt, in der internationalen europäischen Vernetzung mit italienischen, spanischen, griechischen sozialen Bewegungen, zum Beispiel anlässlich der Blockupy-Proteste in Frankfurt am Main, im Rahmen der Interventionistischen Linken.

Grundsätzlich verstehen wir uns als Teil antikapitalistischer, emanzipatorischer Bewegungen, einer Globalisierung von unten. Ich bin seit 2001 am ITP in unterschiedlicher Weise aktiv, mein Schwerpunkt ist feministische Befreiungstheologie und die politische Arbeit. Zurzeit wohne ich in Frankfurt am Main und arbeite mit einer halben Stelle bei der Leserinitiative Publik-Forum und bin meist die halbe Woche am ITP in Münster.

Ein zweiter wichtiger Lernort ist für mich die Arbeitsgemeinschaft Feminismus und Kirchen, in der Frauen aus ganz unterschiedlichen Berufen ihre theologische Praxis reflektieren.

Das globale Lernen ist in der Arbeit des ITP selten an sich ein Thema (das ist auch selbstkritisch gemeint!), sondern es ist für uns ein Weg, um mit internationalen PartnerInnen ins Gespräch zu kommen und es sieht auch immer wieder anders aus. Wir haben zum Beispiel Begegnungs-Seminare in Chile oder auf Cuba organisiert, aber wir haben auch mehrmals Gäste aus Lateinamerika, Asien, Afrika, hierher eingeladen, einerseits für inhaltliche Workshops, andererseits explizit als ExpertInnen, zum Beispiel um den Agenda 21-Prozess in Münster aus ihrer Perspektive zu evaluieren. Oder auch, um uns bei den Protesten gegen den G8 2007 in Heiligendamm zu begleiten. Grundsätzlich sind uns langfristige Kontakte wichtig, was aber auch angesichts unserer prekären, zum größten Teil unbezahlten Arbeit schwierig ist und hauptsächlich von persönlichen Kontakten Einzelner abhängt.

Durch das gemeinsame Interesse an politischen Veränderungen, die zwar kontextuell



unterschiedlich aussehen müssen, aber alle Länder betreffen, sehen wir unser gemeinsames globales Lernen als so weit wie möglich auf einer gleichberechtigten Ebene. Dazu gehört auch die Tatsache, dass unsere PartnerInnen, die meist akademisch gebildet sind, zu den Privilegierten ihrer Gesellschaften gehören – wie wir hier auch. Es ist ein Austausch, der eher zwischen MultiplikatorInnen stattfindet, die in verschiedenen Kontexten im Feld der Bildungs- und Bewusstseinsarbeit aktiv sind. Teilweise, zur Zeit kaum noch, geht es auch um eine finanzielle Unterstützung der Projekte im globalen Süden, was Ungleichheiten mit sich bringt, die wir versuchen zu reflektieren. Stärker ist diese Ungleichheit in unserem sozialen und politischen Arbeitsbereich Asyl/Migration Thema, da wir hier viele FreundInnen unterstützen, die unsere politischen Interessen erst einmal nicht teilen sondern einfach ein besseres Leben hier suchen. Die Problematik, dass wir hier oft die Rolle von HelferInnen haben, tut sich hier besonders auf.

## **2. Postkoloniale Kritik**

Postkolonial wird zunächst als temporaler Begriff gebraucht, der die Zeit nach der formellen Abschaffung des Kolonialismus bezeichnet. Politisch ziehen allerdings viele den Begriff „neokolonial“ vor, da sich die imperialen Strukturen ja in anderer Weise vielfältig fortsetzen. Postkoloniale Theorie nimmt Bezug auf marxistische und poststrukturalistische Theoriestränge, wobei der Poststrukturalismus sich besonders mit den Beziehungen von sprachlicher Praxis und sozialer Wirklichkeit befasst.

Postkolonialismus als theoretische und politische Strömung wurde zunächst vor allem in der Literaturwissenschaft entwickelt und in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen rezipiert, einige der prominentesten VertreterIn-

nen sind Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi Bhaba. Es gibt zahlreiche, im Detail unterschiedliche Ansätze und auch Kontroversen um den Begriff. Gemeinsam ist den Ansätzen die Beschäftigung mit kolonialen Diskursen aus der Perspektive der Zweidrittelwelt und die Analyse, wie gewaltförmig diese Länder durch koloniale Diskurse konstruiert werden. ‚Diskurs‘ ist dabei ein philosophisch neu besetzter Begriff, der dieses spezifische Ineinandergreifen von sprachlichen und anderen Strukturen in den Medien, den Wissenschaften, den politischen Prozessen, zu Herstellung von Wahrheit begreift. Das übergreifende Ziel ist die Überwindung imperialer Dominanz, die sich auch nach der formellen Beendigung der Kolonialherrschaft in vielfältiger Weise zeigt.

Das bedeutet zum Beispiel, dass es um eine Neudefinierung von festgelegten Kategorien geht, wie etwa der ‚Nicht-Westen‘ zu verstehen ist, und um eine Subversion der Wahrheitsregime und Repräsentationsstrategien, also der Art und Weise, wie Wahrheit und Repräsentation von verschiedenen Nationen und Gruppen hergestellt werden. Diese sind von kolonialem Denken durchtränkt und dadurch imperial, patriarchal und rassistisch. Dies gilt es aufzudecken und zu dekonstruieren. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Analyse und Kritik aktueller Formen von Rassismus.

Im Folgenden beziehe ich mich auf Feministinnen, die postkoloniale Ansätze aufgegriffen und weiter entwickelt und auf den deutschen Kontext angewendet haben.

Für Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan drückt sich die feministische Sichtweise innerhalb postkolonialer Theorien durch die Ziele aus, Normierungen aufzubrechen, die Disziplinierung Ausgrenzungen bewirken. Sie möchten eine vielfältige Perspektive und politische Sichtbarkeit von Frauen ermöglichen. Es

geht vor allem um Exklusion und Inklusion, um das Einbeziehen beispielsweise der Kritik von Schwarzen Frauen, von lesbischen Frauen oder Frauen mit Behinderungen. Kritik wird geübt am Privileg derjenigen, die sich zu Repräsentantinnen der Marginalisierten ernennen. Feministischer Postkolonialismus wird ihnen als ein Raum definiert, von dem aus hegemoniale Strukturen und Diskurse problematisiert werden. ‚Hegemonial‘ bedeutet, von der gesellschaftlichen Mehrheit anerkannt, schweigende Zustimmung eingeschlossen. Dabei werden die Diskurse um Marginalisierung und Selbstmarginalisierung und die Zentrum-Peripherie-Debatte als Konstruktionen herausgefordert. Ziel ist, den ‚Subalternen‘-Status abzuschaffen, der durch diese Diskurse festgeschrieben wird.<sup>1</sup> Unter ‚Subalternen‘ werden in der postkolonialen Theorie, in Anschluss an Antonio Gramsci, Gesellschaftsschichten verstanden, die durch hegemoniale Diskurse und Herrschaft eingeschränkt in ihren Möglichkeiten sind, sich ihrer politischen Interessen und ihrer potentiellen politischen Stärke bewusst zu werden und sich politisch und öffentlich zu artikulieren. Diese ‚Sprachlosigkeit‘ ist aber nichts ‚Wesenhaftes‘, sondern sie ist durch Diskurse und durch die Praxis der sozialen Ausgrenzung gesellschaftlich hergestellt. Es geht also nicht darum, dass die Subalternen nicht sprechen könnten, sondern dass ihre Stimmen zum Verschwinden gebracht werden.

Ein Beispiel, das Castro Varela und Dhawan anführen, ist die Kritik am imperialistischen, weißen Feminismus, der bestehende Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse fortgesetzt und nicht irritiert hat. „Von Seiten postkolonialer

---

<sup>1</sup> Vgl. María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan: Feminismus und die Kunst der Selbstkritik, in: Hito Steyerl, Encarnación Gutiérrez Rodríguez, (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2003, 270-290, 271-274.

Feministinnen wird kritisiert, dass er den Eintritt der westlichen Frau in den Individualismus feiert, ohne zu bemerken, dass ein solcher Prozess nicht ohne einen expansiven Imperialismus möglich gewesen wäre.“ Die individuelle Freiheit westlicher Frauen wurde dadurch ermöglicht, dass es zum Beispiel massenhafte Produktion von Haushaltsgeräten für viele möglich machte, die Hausarbeit zu reduzieren und einer Erwerbsarbeit nachzugehen. „Die Emanzipation von Frauen im globalen Norden war gleichsam nur bei gleichzeitiger Produktion der ‚Anderen‘ möglich. Und es war gerade die Gleichzeitigkeit dieser Prozesse, die es der europäischen Frau letztlich erlaubte, aus der Position der Autorität zu sprechen.“<sup>2</sup>

Postkoloniale Kritik steht für also einerseits für die Analyse der imperialen Dominanz in Diskursen, in der Literatur, im Alltagsbewusstsein, in den Medien. Und sie steht vor allem auch dafür, die Sichtweise von Menschen aus der Zweidrittelwelt auf diese Dominanz in den Vordergrund zu stellen und sie zu den Subjekten der Analyse zu machen. ForscherInnen, DenkerInnen, AktivistInnen aus dem globalen Süden haben sich zu Konferenzen und in Netzwerken organisiert, um ihre Stimmen hörbar zu machen und sich zu positionieren gegen die Dominanz der Europa- und USA-zentrierten Forschung, Wissenschaft und Politik. Zum Beispiel benennt Chandra Talpade Mohanty die von ihr mit 1983 organisierte Konferenz „Common Differences: Third World Women and Feminist Perspectives“, eine der ersten großen Versammlungen, die schwarze US-Frauen und Feministinnen der sogenannten Dritten Welt ins Gespräch über die gemeinsamen Unterschiede in ihrer feministi-

---

<sup>2</sup> María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan: Dekolonisierung und die Herausforderungen Feministisch-Postkolonialer Theorie, in: BILDPUKKT. Zeitschrift der IG Bildende Kunst, Wien, Winter 2009, Quelle: <http://www.linksnet.de/de/artikel/25071> (zuletzt abgerufen am 27.11.2015)

schen Praxis brachte, als einen Wendepunkt in ihrem Leben.<sup>3</sup>

Ich betrachte es als notwendig, um gegen die imperialen Dominanzen anzugehen, dass ich gelassener damit umgehe, was ich laut KollegInnen an wichtiger Theorie aus Mittel-Europa oder den USA nicht genug kenne, und es als meine Aufgabe ansehe, Stimmen aus dem globalen Süden, aus Kontexten, die kaum in der hiesigen Wissenschaft und Politik – in meinem Fall, in der Theologie, präsent sind, zu suchen, zu hören und sie bekannter zu machen. Genauso wie ich finde, dass jahrhundertlang Männer die Theorie und Sprache bestimmten, sodass es jetzt gerechtfertigt ist, sagen wir mal, mindestens 100 Jahre nur Frauen zu zitieren, genauso gerechtfertigt ist es zu sagen, jetzt ist es für eine lange Zeit dran, auf Stimmen aus anderen Kontexten zu hören – auch wenn die Tatsache, dass ich mir das ‚leisten‘ kann, auch wieder zeigt, dass ich mich in einer privilegierten Position befinde.

Andererseits betont die postkoloniale Kritik auch, dass alle Menschen aus kolonisierenden wie kolonisierten Ländern, durch imperiale und rassistische Kultur und Diskurse geprägt sind. Wir sind also alle sogenannte „postkoloniale Subjekte“. Der Begriff ‚postkoloniale Subjekte‘ beschreibt nach Musa Wenkosi Dube, postkolonialistische Bibelwissenschaftlerin, sowohl Menschen aus ehemaligen kolonisierenden Ländern wie auch solche aus ehemals kolonisierten Ländern – ‚Westliche‘ und ‚Nicht-Westliche‘. Zitat:

„Der Begriff postkoloniale Subjekte beschreibt Menschen, deren Auffassungen voneinander

---

<sup>3</sup> Vgl. Linda Martín Alcoff: *Feminists We Love: Chandra Talpade Mohanty*, October 4, 2013, Quelle: <http://www.thefeministwire.com/2013/10/feminists-we-love-chandra-mohanty/> (zuletzt abgerufen am 26.11.2015).

und von ökonomischen, politischen und kulturellen Beziehungen nicht getrennt werden können von globalen Auswirkungen und von Konstruktionen des westlichen/modernen Imperialismus, die immer noch wirksam bleiben in Form von Neokolonialismus, militärischer Arroganz und Globalisierung.“<sup>4</sup>

Es geht also einerseits darum, auf marginalisierte Stimmen zu hören und sie zum Zentrum der Analyse zu machen, statt die westliche Sichtweise als die universale, globale zu verstehen und alles andere als lokal/kontextuell/exotisch wahrzunehmen. Und es geht andererseits auch darum zu erkennen, wie sehr ich selber von dieser imperialen Sichtweise, auch von rassistischen Vorurteilen, geprägt bin, die meine Kultur seit Jahrhunderten prägen. Eine Perspektiv-Übernahme ist daher immer nur teilweise und fragmentarisch möglich. Ich werde nie die Perspektive einer indischen Bäuerin übernehmen können, aber ich kann mich bemühen, meine gelernte Sichtweise zu verlernen, zuzuhören und eine andere Sichtweisen zumindest teilweise, zeitweise, einzuüben. Und dafür ist unter anderem globales Lernen und wirkliche Begegnung notwendig. Für mich war so eine verändernde Erfahrung mein dreimonatiges Praktikum im ländlichen Indien nach dem Abitur. Danach hatte ich alles, was ich an Vorstellungen über ‚Entwicklungshilfe‘ im Kopf hatte, mühsam verlernt.

### **3. Konsequenzen in der politischen Arbeit: Sich reflektieren, aber auch klar positionieren**

Ich möchte nun noch auf den zweiten erwähnten Bereich eingehen, in dem mir Kritik im Namen postkolonialer Theorie begegnet ist: Die praktische politische Arbeit in linken und antirassistischen Bündnissen. Hier gibt es in

---

<sup>4</sup> Musa Wenkosi Dube: *Postcolonial Feminist Interpretation of the Bible*, Danvers 2000, 16.

den letzten Jahren vermehrt Interventionen von AktivistInnen, die sich der critical whiteness, kritischer Weißseinsforschung und -Aktivismus, verschrieben haben und sich dabei auch auf postkoloniale Theorie beziehen. Sie intervenieren auf politischen Treffen in der Form, dass sie Menschen auf ihre imperial geprägte oder ausschließende Sprache oder ihr Aussehen (z.B. bei Menschen mit Dreadlocks) oder auf ihre unreflektierten Privilegien aufmerksam machen und versuchen, solche Menschen zu disziplinieren oder auszuschließen. Manche vertreten den Anspruch, Weiße sollten in solchen Treffen, wenn auch Schwarze oder Menschen of color anwesend sind, grundsätzlich schweigen sollten, da antirassistische Politik von den Betroffenen formuliert werden sollte. Serhat Karakayali beschreibt es so, dass es manchmal so scheint, als sei das Schuldbekenntnis derer, die durch ihr Weißsein Schuld bzw. eine Schuldgeschichte auf sich geladen haben, wichtiger als der Aufbau einer politischen Bewegung.<sup>5</sup> Im Kontext der ITP-Arbeit kam es uns manchmal so vor, als zeige sich hier der neoliberale Zwang zur Selbstoptimierung: als ob es das wichtigste für politisch Aktive sei, das eigene Verhalten und Reden so ‚rein‘ und ‚schuldlos‘ zu halten, wie möglich – wie es nie möglich ist!

Ein paar Punkte, die mir dazu wichtig sind, auch für Kontexte globalen Lernens:

1. Rassistischen Verhaltens- oder Redeweisen gilt es selbstverständlich zu widersprechen, sie haben in emanzipatorischen Kontexten keinen Raum.

2. Aber: wer bestimmt, wer wann und weshalb ausgeschlossen wird? Ich denke, die gan-

---

<sup>5</sup> Vgl. z.B. Serhat Karakayali: Die Camera Obscura der Identität. Zur Reichweite des Critical-Whiteness-Ansatzes, in: PROKLA, Heft 178, 45. Jg. 2015, Nr. 1, 117-134, hier mit Bezug auf Andrea Smith, S. 127.

ze Gruppe muss beteiligt sein. Und oftmals werden Sprach-Regelungen formuliert, die niemand verstehen kann, schon gar nicht Menschen, die vielleicht nicht perfekt Deutsch sprechen. Zum Beispiel soll nicht mehr der Begriff ‚Flüchtling‘ verwendet werden, sondern ‚Geflüchtete‘. Auch wenn es gute Gründe gibt: Es muss meines Erachtens eine Verständigung untereinander möglich sein, die nicht jedes Wort auf die Goldwaage legt, die keine Atmosphäre des Kontrollierens und Denunzierens schafft und unterschiedliche Sprachniveaus und soziale und kulturelle Herkünfte tolerieren kann.

3. Wichtiger als Schweigen ist, dies zeigen auch Auseinandersetzungen zum Beispiel im Bereich Feminismus und Rassismus, eine klare Positionierung und auch Selbstreflexion, ein klares Bewusstsein über das eigene Geprägtsein, das sich aber nicht so auswirken darf, dass durch Schuldgefühle politisches Eingreifen, Reden und Handeln blockiert sind. Eske Wollrad, evangelische Theologin, schreibt über das Schweigen:

„Es gibt viele Gründe zu schweigen, und Angst spielt bei den meisten eine zentrale Rolle: Angst, Fehler zu machen, zu verletzen und verletzt zu werden. Schweigen signalisiert sicheres Terrain, eine Art neutralen Raum, obwohl es als Ausdruck von Komplizenschaft mit Rassismus nicht minder verletzen kann. Angst kann in eine Sackgasse führen, in der nichts mehr – weder Reden noch Schweigen – möglich ist [...]“<sup>6</sup>

Wollrad spricht sich dafür aus, dass Weiße von sich aus mehr thematisieren, wie sie von Rassismus betroffen sind, wie er die Selbst- und

---

<sup>6</sup> Eske Wollrad: Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein im Taunus 2005, 180.

Fremdwahrnehmung und die Zusammenarbeit untereinander und in politischen Bündnissen prägt. Dies kann einer Selbstreflexion dienen, die aber nicht an sich das Ziel sein kann, sondern die hilft, sich zu positionieren und handlungsfähige politische Bündnisse zu bilden.

Zusätzlich, und das ist mir auch ein wichtiges Anliegen, sieht sie den Ausgangspunkt solcher Auseinandersetzungen in Kollektiven des Widerstands und der Solidarität, die ihre Ziele nicht primär identitär, sondern politisch definieren.<sup>7</sup>

#### **4. Forderungen für eine transformative Bildung in Projekten Globalen Lernens**

Zuletzt möchte ich einige Forderungen aufstellen in Bezug auf das Thesenpapier „Transformation als Bildungsaufgabe – neue Herausforderungen für das globale Lernen“, das wir als Grundlage dieser Tagung zugeschickt bekommen haben.

##### **1) Bildung muss das Gewohnte unterbrechen und die Fähigkeit vermitteln, die bestehenden Verhältnisse und die eigene Verstrickung darin zu reflektieren und in Frage zu stellen.**

Angesichts dessen, dass, wie Klaus Seitz schreibe, „Bildung und Wissenschaft heute noch immer die psychischen Ressourcen für die Fortführung nicht-nachhaltiger Entwicklungsprozesse reproduzieren.“<sup>8</sup>, muss Bildung eine Unterbrechung des Gewohnten beinhalten, eine Umkehr, wie wir TheologInnen sagen würden. Sie darf nicht nur auf die Ausbildung von Kompetenzen ausgerichtet sein, sondern muss uns dazu befähigen, unsere Art und Weise zu Leben, zu Produzieren, zu Arbeiten, uns

in Beziehung zu setzen, in Frage stellen. Sich selber und seinen Kontext gilt es wahrnehmen und reflektieren zu können als in ausbeutende Weltwirtschaft verstrickt und geprägt von imperialer und rassistischer Kultur. Und das bedeutet auch, Gehorsam und Legalismus in Frage zu stellen und gegebenenfalls das Gut eines Lebens in Würde höherzustellen als Regelungen zur Staatsbürgerinnenschaft oder zum Eigentum, das heißt, nationale Grenzen zu missachten oder auch Eigentumsgrenzen, wenn es zum Beispiel um den sogenannten Diebstahl von weggeworfenen Lebensmitteln geht oder um die Besetzung von Häusern durch soziale Initiativen.

##### **2) Transformative Bildung muss dazu befähigen, sich in Kollektiven zu organisieren.**

Es geht eben nicht lediglich um die „Gestaltungskompetenz und Veränderungsbereitschaft aufgeklärter Bürgerinnen und Bürger“ wie Klaus Seitz schreibt, oder um „Individuen, die als selbstbestimmte Akteurinnen und Akteure Einfluss auf die Richtung von Transformationsprozessen nehmen können“, wie der Tagungsflyer formuliert. Die angeführten Wissenschaftlerinnen und Aktivistinnen fordern – und das ist auch meine Erfahrung – ein Arbeiten in Kollektiven, die gemeinsame Ziele formulieren, in Kontakt treten mit anderen Kollektiven und Initiativen. Dafür ist die Fähigkeit zu ehrlicher Auseinandersetzung mit sich selber und mit anderen nötig, nicht Konkurrenz und Effizienz. Die Fähigkeit, voneinander zu Lernen, sich wertzuschätzen, wirklich in Kontakt zu treten und Gemeinsames zum Ziel zu machen, muss gelernt werden.

##### **3) Wichtig ist die Ausbildung von Kritik- und Konfliktfähigkeit.**

Es geht auch darum, Kritik- und Konfliktfähigkeit auszubilden: Es geht um die Fähigkeit,

---

<sup>7</sup> Vgl. Wollrad, Weißsein, 25.

<sup>8</sup> Auszüge aus dem Vortrag von Klaus Seitz beim Vorkongress zur Abschlussveranstaltung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Berlin 19./20.9.2014), unveröff. Manuskript (bereitgestellt von der CIL).

Kritik wertzuschätzen als Chance die Verhältnisse zu verändern. Dabei geht es im globalen Lernen sowohl darum, Kritik zu hören und mit ihr umgehen zu können, als auch selber eigene Positionen und Kritik formulieren zu können, Konflikte eingehen zu können. Innerhalb des eigenen Kontexts geht es um vielfältige Konflikte, die entstehen, wenn das bestehende Gesellschaftsmodell in Frage gestellt wird: In der Familie oder Lebensgemeinschaft, am Arbeitsplatz, in politischen Auseinandersetzungen. Es geht auch darum, die Widersprüche auszuhalten, in denen wir uns als Teil einer Wohlstandsgesellschaft und gleichzeitig in Opposition zu ihr permanent befinden.

#### **4) weniger Identitätspolitik, mehr kontextuelle politische Zusammenarbeit**

Es geht es auch darum, weniger identitätspolitisch, sondern konkret kontextuell zu arbeiten. Ich habe das sowohl in der antirassistischen Arbeit als auch in der interreligiösen Arbeit als sehr konstruktiv empfunden, wenn nicht an einem Austausch zwischen unterschiedlichen Identitätskonstruktionen und Begriffen gearbeitet wird, sondern an gemeinsamen politischen Zielen – ohne dabei die Auseinandersetzungen und Konflikte zu vernachlässigen oder zu übergehen, die sicher aufbrechen aufgrund der unterschiedlichen Identitäten, Konzepten und Begrifflichkeiten beruhen.

#### **5) Soziale und kulturelle Fragen dürfen nicht losgelöst von den ökonomischen und politischen Fragen behandelt werden.**

Dies steht in enger Verbindung mit der Forderung, die sozialen und kulturellen Fragen nicht losgelöst von den ökonomischen und politischen Fragen zu behandeln. Klaus Seitz schreibt: „Die zentralen Entwicklungs Herausforderungen des 21. Jahrhunderts verlangen nicht in erster Linie technologische oder ökonomische Lösungen, sie rufen vielmehr nach

kulturellen und sozialen Innovationen.“ Meine These wäre: Wenn wir von den marginalisierten Gemeinschaften, wie zum Beispiel den indischen BäuerInnen oder auch den Illegalisierten hierzulande ausgehen, ihre Perspektive einnehmen, dann ist es sehr wohl sozial und kulturell relevant, wie die Produktionsverhältnisse aussehen, wie Existenz gesichert werden kann, ja die Bereiche können existenziell gar nicht voneinander getrennt werden, außer ich blicke von einer wohl situierten KonsumentInnen-Perspektive darauf, für die Produktion, Existenzsicherung, tägliches Brot, bezahlbarer Wohnraum Dinge sind, die selbstverständlich irgendwie zur Verfügung stehen. Und dann geht es bei den zentralen Entwicklungs Herausforderungen eben auch darum, wem das Trinkwasser, Strom und Gas gehören, wer es zu welchen Bedingungen verkauft und wem es zugänglich ist, und ob diese existenziellen Fragen in unserem Kontext überhaupt eine Rolle spielen oder hinter Diskussionen um Autoproduktion, Flugverkehr und Schönheitsoperationen verschwinden. Es geht um ökonomische und politische Herrschaft in gleicher Weise wie um damit verbundene soziale und kulturelle. Um nur einige Beispiele zu nennen, bei denen diese Verbindungen deutlich werden: Es geht um Formen des Zusammenlebens, Familien- und Eigentumsstrukturen, Vererbungstraditionen, Landrechte, Geschlechterrollen und Arbeitsteilung wie Zuständigkeiten für Kinder und zu pflegende Angehörige.

Dr. Katja Strobel, Institut für Theologie und Politik ([www.itpol.de](http://www.itpol.de)) Münster. E-Mail: [strobel@itpol.de](mailto:strobel@itpol.de)

## Reflexionen zu Vielheit und Einheit des Glaubens

### Dr. Lise Abid



Wenn es darum geht, über Vielheit und Einheit des Glaubens zu reflektieren, dann ist gerade CIL für mich ein besonderer Angelpunkt. Die CIL, die heuer ihr 30-jähriges Bestehen feiert, lernte ich vor einigen Jahren im

Rahmen eines Grundtvig-Programms kennen. Es war ein Programm, das sowohl soziale als auch religiöse Aspekte des Lernens und des gegenseitigen Kennen- und Schätzen-Lernens miteinander verband. Schon dieser Ansatz machte auf mich großen Eindruck, weil ich der Überzeugung bin, dass Religion und religiöser Glaube nicht im luftleeren Raum existiert, sondern im gesellschaftlichen Kontext zur Wirkung kommt.

Es ist dieses ausdrückliche Engagement für soziale Gerechtigkeit, das ein Angelpunkt für die Einheit verschiedener Glaubensüberzeugungen sein kann - soziale Gerechtigkeit, die auch auf gleichen Bildungszugang abzielt und die daran arbeitet, faire Chancen zu schaffen – auch durch international vernetztes Lernen.

Doch bevor ich auf den Schwerpunkt dieser Fachtagung eingehe, erlauben Sie mir einige persönliche Bemerkungen, auch zu den jüngsten Ereignissen. Nachdem ich vor zwei Wochen damit begonnen hatte, Überlegungen zur Vielheit und Einheit religiösen Glaubens – oder auch humanistischer Überzeugungen – anzustellen und Materialien zusammenzustellen, schloss ich abends etwas früher als sonst meinen Computer und wachte am nächsten Morgen auch früher als sonst auf. Es war der Morgen des 14. November, und ich schaltete das Radio ein.

Die Nachrichten mit den Schreckensmeldungen aus Paris erschienen mir zunächst völlig

unwirklich, unvorstellbar. Doch kein Zweifel: schon wieder hatten Gewalt und Terror die Welt in einer Weise verändert, die wir bisher nicht kannten, oder die sich bisher nur weit weg von uns abgespielt hatte. Einigkeit zeigte sich weltweit in der Verurteilung der Terroranschläge – doch was die Analyse der Ursachen und Hintergründe angeht, gibt es Diskrepanzen. Ist es ein „Krieg“ gegen die liberalen Systeme des Westens, gegen die libertäre Lebensweise, die freiheitlichen Demokratien, den Individualismus und vielleicht den Hedonismus? Gegen die Verdrängung religiösen Glaubens und seiner Äußerungen aus dem öffentlichen Leben?

Nicht nur, und vielleicht nicht zuvorderst. Denn die Hydra des Terrors, die in Syrien und dem Irak wütet und von mehreren Ländern bekämpft wird, versucht sich zu wehren und ihren Schrecken in möglichst viele Weltgegenden zu tragen. Und da sind auch die Konflikte innerhalb der sogenannten „islamischen Welt“ – einer islamischen Welt, die nie eine homogene war, die immer in Vielheit existierte. Aber die heute beobachtete Intoleranz, mit der einzelne Gruppen die „absolute Wahrheit“ für sich reklamieren, hat eine Sprengkraft, die die Vielfalt islamischer Kulturen unmittelbar bedroht. Differenzen gab es schon seit den Anfängen des Islam, und man konnte damit umgehen. Bezeichnend dafür ist ein überlieferter Ausspruch des Propheten Muhammad: „Meinungsverschiedenheiten sind eine Gottesgnade für meine Gemeinschaft.“

Wenn ich dieses ebenso realistische wie optimistische Prophetenwort betrachte, kann ich nicht umhin, auf die heutige Zerrissenheit des muslimisch geprägten, kulturellen und geographischen Raumes einzugehen. Dort ist heute ein Kristallisationspunkt der Frage nach Einheit und Vielheit des Glaubens. Bevor ich daher auf Einheit und Vielheit in den Beziehungen zwischen anderen Religionen, vor allem den abrahamitischen, eingehe, ist ein kurzer Blick auf

die historische Entwicklung des Islam angebracht.

Denn so fruchtbar auch der Diskurs und Disput später im sogenannten „Goldenen Zeitalter des Islam“ (etwa vom 8./9. bis ins 13. Jh.) war, so sehr unterschiedliche Meinungen die islamische Philosophie, die damals gängigen Wissenschaften und den Austausch mit anderen Kulturen förderten – so kam es dennoch in Glaubensdingen schon früh zu Konflikten. So wirkt die Spaltung in Sunniten und Schiiten bis heute dramatisch nach (- es war mehr als eine Auseinandersetzung um die Nachfolge des Propheten – es wurde ein Richtungsstreit). Konnte man im 20. Jahrhundert eine Annäherung islamischer Lehrmeinungen beobachten und in mancher Hinsicht vielleicht sogar von einer „islamischen Ökumene“ sprechen, so haben sich vorgeblich religiöse Differenzen im 21. Jh. dramatisch zugespitzt.

In der ersten Hälfte des 20. Jh. standen die Bestrebungen um Unabhängigkeit von Kolonial- und Mandatsmächten und die Konsolidierung der neuen Nationalstaaten im Vordergrund. Islamische Bewegungen, die damals entstanden, wollten den schmerzlich empfundenen Entwicklungsrückstand gegenüber dem Westen aufholen – durch Bildung, auch Frauenbildung, aber auch durch Rückkehr zum „wahren Islam“. Denn die Abkehr von den islamischen Idealen und der geistigen Dynamik der Frühzeit wurde als wesentlicher Grund für die Misere der sogenannten „islamischen Welt“ gesehen. Und darin waren sich Sunniten und Schiiten weitgehend einig.

Doch in manchen Teilen des islamisch geprägten Raumes löste dieses Bedürfnis nach Rückkehr zum angeblich „wahren Islam“ eine verhängnisvolle Dynamik aus. Es entstanden Bewegungen, die sich im Strudel politischer Ereignisse radikalisierten. Besonders verhängnisvoll war dies dort, wo Bildung fehlte!

Erinnern wir uns an die Mujahedin in Afghanistan – jene Kämpfer, die zuerst vom Westen bewaffnet und oft als Helden gefeiert, die Sowjetunion zum Rückzug zwangen, die sich

danach jedoch gegenseitig in Richtungs- und Machtkämpfen zerfleischt und das, was von den Städten ihres Landes übrig war, in Schutt und Asche legten.

Aus ihnen gingen die Taliban hervor – fanatisierte Koranschüler ohne wirkliche religiöse und allgemeine Bildung, die im Namen eines pervertierten Islams das Land eroberten und sich dabei auch von Machtinteressen im Hintergrund benutzen ließen und lassen.

Den weiteren Verlauf kennen wir: es folgte 9/11 und der „Kampf gegen den Terror“, der im Irak einen ebenso schrecklichen Austragungsort fand. Unter den Muslimen des Zweistromlandes wurden Gräben aufgerissen, und nach dem Sturz des Diktators Saddam H. gerieten traditionelle Macht- und Einflussphären ins Wanken. Die vom Westen angepeilte, demokratische „Neuordnung des Nahen Ostens“ hatte nicht funktioniert. Dann kam der „arabische Frühling“ – Aufstand der Frustrierten, angetrieben von der Hoffnung, die Despoten zu überwinden. Doch die Despoten kamen in neuer Gestalt zurück, und die Monarchen gingen erst gar nicht, sondern beruhigten die demonstrierenden Unzufriedenen in ihrem Volk mit einigen finanziellen Zuwendungen und kosmetischen Reformen.

Auf der Strecke blieb der Glaube – der Glaube an das Gute, der Respekt vor der Vielfalt der Glaubensäußerungen, der Meinungen und Lebensentwürfe.

Um diesem Verlust entgegenzuwirken, sind Initiativen und Projekte wie CIL so bedeutsam. Das sage ich aus meiner Sicht als Muslimin, weil ich dieses gemeinsame Lernen von ChristInnen und MuslimInnen durch CIL kennen und schätzen gelernt habe – diese offene Bereitschaft, voneinander zu lernen, auch wenn man nicht immer einer Meinung ist und auch wenn Bezüge zur Vergangenheit schmerzhaft sein mögen. Gemeinsames Lernen – auch an sozialen Fragen und Projekten – ist mehr als interreligiöser Dialog. Beim Lernen geht es nicht nur darum, den anderen besser zu verstehen – es geht vor allem darum, ein gemeinsames Lern- und Bildungsziel zu erreichen.



Die Einheit des Glaubens manifestiert sich in der Haltung oder Überzeugung gläubiger Menschen, dass Religion eine positive Richtung im Leben vorgeben kann – d.h. dass Religion, das Bedenken einer oder die Rückbindung an eine transzendente Kraft, eine gewisse Energie spenden und Handlungsimpulse setzen kann. Dabei liegt es am Gewissen und in der Verantwortung jedes Menschen, diese Kraft konstruktiv und nicht destruktiv wirken zu lassen.

Die Vielheit des Glaubens heißt, zu respektieren, dass man die positive Richtung genauso gut als Christin oder Christ, als Jude oder Jüdin, als Muslimin oder Muslim, und ebenso als Gläubige/r anderer Religionen einschlagen kann. Zur Vielheit des Glaubens gehört auch, dass Minderheiten Schutz und Achtung ihrer Rechte verdienen – nicht als unreflektierten Kulturrelativismus, sondern im Sinne des Grundsatzes, dass die Freiheit des Einen die Rechte von Anderen nicht verletzen darf. Wenn wir diesem Grundsatz auch die Prinzipien vernünftigen Respekts, der Menschlichkeit und des Mitgefühls hinzufügen, müssten Einheit und Vielheit keinen Widerspruch darstellen und keinen Gegensatz bilden.

Allerdings bedarf es einer großen Anstrengung (auch international) vernetzten Lernens, um diesem Ziel näher zu kommen.

Lernen ist ein Wert an sich, eine Betätigung, die Befriedigung verschafft und Selbstwertgefühl verleiht. Lernen ist nicht altersgebunden und darf auch nicht an Geschlecht oder soziale Schicht gebunden sein. Ich möchte in diesem Zusammenhang an den großen islamischen Universalgelehrten Al-Biruni erinnern, der im Gebiet des alten Choresm in Zentralasien und später des heutigen Afghanistans lebte, Indien bereiste und sich in der Astronomie, Geografie, Ethnografie, Rechtswissenschaft und Philosophie seiner Zeit betätigte. Als er in hohem Alter auf dem Sterbebett lag und von einem anderen Gelehrten besucht wurde, erkundigte er sich bei diesem nach einer komplizierten Erbschaftsregelung im islamischen Recht. Er staunt fragte der Besucher, warum es Al-

Biruni in seinem kritischen Zustand noch kümmern, dies zu erfahren. „Ist es besser, dass ich mit diesem Wissen ins Jenseits gelange, oder dass ich in die andere Welt gehe, ohne dies gewusst zu haben?“, entgegnete Al-Biruni. Der Besucher gab ihm daraufhin die gewünschte Information. Als er ihn verließ und noch nicht weit vom Haus entfernt war, hörte er hinter sich das Wehklagen der Angehörigen - Al-Biruni hatte diese Welt verlassen. Sein Verhalten wird oft als Beispiel für lebenslanges Lernen zitiert, für den Wert von Wissen an sich. Im Sinne einer Weiterentwicklung gilt es natürlich auch, Anwendungsgebiete für das Erlernte zu erschließen. Denn gerade in vielen aufstrebenden Schwellenländern gibt es eine relativ gut ausgebildete Jugend, die ihre erworbenen Kenntnisse sinnvoll anwenden möchte. Findet sie keine Zukunftsperspektiven, sind Unruhen und weitere Flüchtlingsströme vorprogrammiert. Lernprogramme müssen daher mit wirtschaftlichen und sozialen Maßnahmen zur fairen Entwicklung einhergehen. Nicht nur große Programme, sondern auch kleine Schritte sind dafür sinnvoll und sind in jedem Fall die Anstrengung wert! Und die Herzensbildung darf keinesfalls vergessen werden! Unter Herzensbildung verstehe ich schlichtweg die Liebe zur gesamten Schöpfung, und verantwortungsbewusstes, ethisches Handeln in diesem Sinne. Auch deshalb möchte ich CIL meine Wertschätzung für die geleistete Arbeit ausdrücken und bedanke mich für die Lernerfahrungen und Begegnungen, die ich durch CIL machen konnte. Ich danke auch für die inspirierenden, interreligiösen Glaubenserlebnisse, die mir auf Reisen mit CIL zuteil geworden sind und wünsche ein weiteres, erfolgreiches, international angelegtes Lernen!

Lise J. Abid  
Wien, im November 2015

Hintergrundliteratur:

Lise J. Abid, Journalistinnen im Tschador: Frauen und gesellschaftlicher Aufbruch im Iran, Brandes & Apsel Verlag, 2001, ISBN-3-86099-212-0