

HANDREICHUNG:

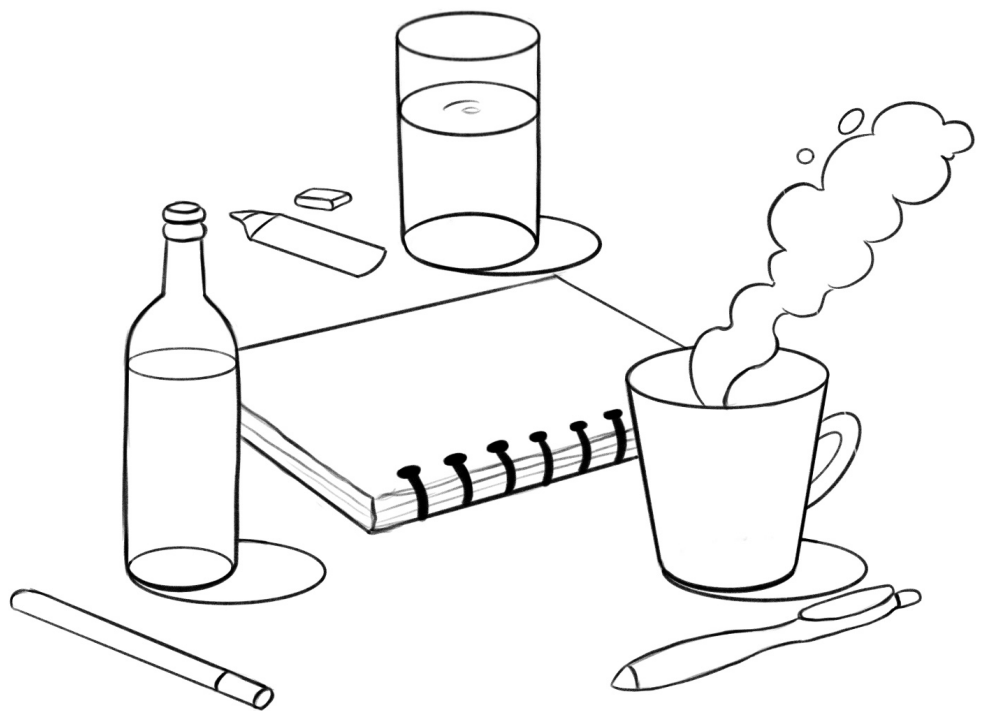
REFLEXION VON OTHERING

IM GEOGRAPHIE-
UNTERRICHT



BITTE BEACHTEN!

Bei dieser Version handelt es sich um eine ressourcenschonendere Printversion.
Bitte das Original zitieren.



IMPRESSUM:

Herausgeber: Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“, Hamburg

Verfasser:innen: Sonja Kanemaki, Katrin Singer & Martina Neuburger

Illustration: Meikey To

Layout: Katrin Singer

Vielen Dank für die Unterstützung und kritischen Anregungen: Corinna Humuza,

Luisa Nerlich, Marwa Zazai, Katharina Schmidt

2. Auflage, Januar 2024

INHALT :

1. MOTIVATION UND IDEE 1

2. POSITIONIERUNG 3

3. HISTORISCHE VERBÜNDETE?
Rassismus und Geographie 5

4. OTHERING. Zum „Anderen“ gemacht 8

5. VERLERNEN, WIE WIR LEHREN UND LERNEN. 11
Kritik an didaktischen Konzepten

6. LET'S GET STARTED. Orientierungshilfen für eine 14
rassismuskritische Unterrichtsgestaltung

A. Reflexion von eigenen Positionen und Stereotypen

▶▶ Materialkiste „Reflexion“

B. Kritische Betrachtung geographischer Unterrichtsmaterialien

▶▶ Materialkiste „Der koloniale Blick“

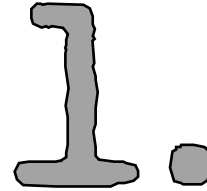
C. Contact Zones: Ausserschulische Lern- und Begegnungsorte in Hamburg

▶▶ Materialkiste „Contact Zones“

VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

24

MOTIVATION & IDEE



„RACE DOESN'T EXIST, BUT IT DOES KILL PEOPLE“ (Colette Guillaumin)

Dass Menschen aufgrund gewaltvoller ‚ANDERSMACHUNG‘ (OTHERING) zur Zielscheibe von Hass, Diskriminierung und → **Rassismus** werden, ist nicht neu. Vielmehr manifestiert sich an der aktuellen politischen Erklärungs- und Handlungsnot gegenüber der Chronologie rassistisch motivierter Attentate in Deutschland die seit Jahrzehnten verpasste Chance, Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie in der Gesellschaft sichtbar zu machen und zu bekämpfen – so auch im Fach Geographie und in den Klassenzimmern, in denen wir dieses Fach lehren. Deutschland blickt auf ein KOLONIALES UND AUCH NATIONALSOZIALISTISCHES ERBE zurück, welches auf grausamste Weise Menschen objektivierte und dehumanisierte, um eigene HERRSCHAFTSINTERESSEN durchzusetzen. Bis heute beeinflusst dieses rassistische Erbe, wie Menschen gesellschaftlich DEFINIERT UND IN EINE HIERARCHIE eingeordnet werden.

Auch ist nicht neu, dass junge Menschen, sei es in Kindergärten, Schulen oder Universitäten, über SOZIALISIERUNG UND WISSENSVERMITTLUNG lernen, wie das „Spiel“ der Definition und Abgrenzung funktioniert und wie Machtbeziehungen darüber hergestellt werden. Dabei wird Differenz und Anderssein mehrheitlich nicht als Bereicherung verstanden, sondern verbleibt im Definitionsbereich negativer Konnotationen. Die jeweiligen Mechanismen sind zuweilen subtil, manchmal auch offensichtlich und deutlich sichtbar. Menschen werden so im Laufe ihres Lebens kontinuierlich in hierarchische Systeme eingeordnet und darin erzogen. Hier zeigen sich Handlungsfelder für eine KRITISCHE LEHRE, in der wir als angehende oder bereits konsolidierte pädagogische Angestellte, Lehrer:innen und Dozent:innen Räume für KRITISCHE REFLEXION UND TRANSFORMATIVE WISSENSPRODUKTION für uns selbst und andere eröffnen können.

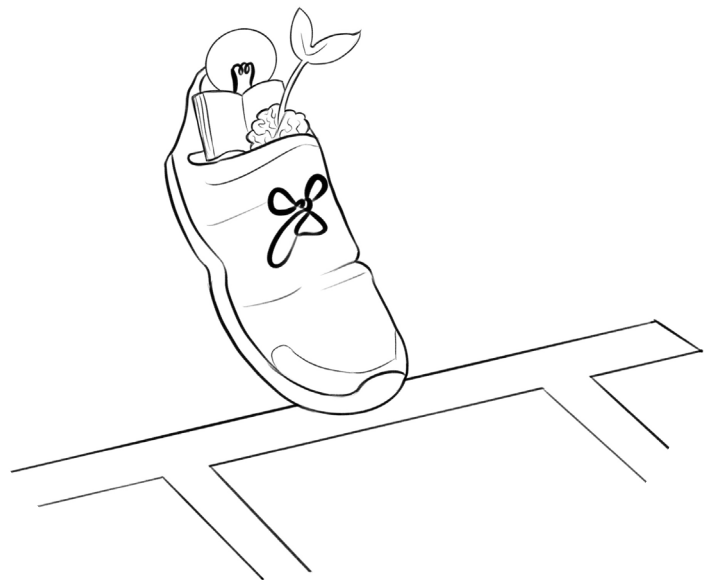
KULTURELLE VIELFALT im Klassenzimmer ist ein vielbeachtetes Thema in der Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen. Rassismuskritische Ansätze in der Pädagogik kritisieren jedoch, dass sich das Verständnis von Interkulturalität auf ein natio-ethno-kulturelles Unterscheidungsschema stützt. Damit gehen häufig STEREOTYPISIERUNGEN UND DISKRIMINIERUNGEN im Unterricht einher, von denen vor allem als „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“ markierte Menschen betroffen sind. Gerade im Geographie-Unterricht, wo Unterrichtsmaterialien Wissen über andere Menschen, Orte, Länder und Kulturen in Texten, Bildern, Grafiken und Karten vermitteln, ist die Gefahr einer Stereotypisierung besonders groß und kann gekoppelt mit einem unzureichenden Wissen der Lehrenden über rassistische Wirkungsweisen auch zur unintendierten Markierung und zum Ausschluss von Schüler:innen führen.

Als Teil der deutschen Bildungslandschaft stehen wir als Geograph:innen und Hochschuldozent:innen, die an der Universität Hamburg forschen und lehren, deshalb in der besonderen Verantwortung, unser Wissen und unsere Erkenntnisse, aber auch unsere Fragen und Lücken mit anderen Bildungseinrichtungen zu teilen. Wir glauben und hoffen, dass über VERNETZUNG UND WISSENSAUSTAUSCH widerständige Strukturen und gesellschaftliche Haltungen etabliert werden können, die allen For-

→ „Rasse“

Das Wort „Rasse“ ist im deutschen Sprachgebrauch bis heute stark in der problematischen Idee des biologisch definierbaren Unterschieds von Menschen verhaftet. Hierfür werden u.a. physiognomische Merkmale rassistisch geordnet und bewertet.

Der anglophone Terminus race hat in seiner Bedeutung schon eine Umwandlung erfahren, die im deutschsprachigen Kontext noch aussteht. Race wird hier als soziale Position angesehen, die verhandelbar, veränderbar und dynamisch ist. Race eröffnet eine Ebene für Analyse und Kritik. Das deutsche Wort „Rasse“ hat einen solchen Veränderungsprozess nicht erfahren und wird stark mit der NS-Ideologie Deutschlands in Verbindung gebracht.



men von Rassismus in unserer Gesellschaft, seien sie auch noch so institutionalisiert und normalisiert, entschieden entgegenzutreten.

Die Vielfalt der Arbeiten und des Engagements, die sich im Kontext von **ANTIRASSISTISCHER ARBEIT UND POSTKOLONIALEN THEORIEN** in den letzten Jahrzehnten herausbildeten, sind beachtlich. Dabei wurde und wird hervorragende und wertvolle Bildungsarbeit von Einzelpersonen, aber auch von unterschiedlichen Institutionen und Vereinen geleistet. Wir hoffen mithilfe dieser kleinen Handreichung, die Sichtbarkeit dieser Arbeiten, deren theoretische Konzepte und praktische Methoden für die **DEUTSCHSPRACHIGE GEOGRAPHIE IN SCHULEN** zu erhöhen und ihre Relevanz für unser Fach zu unterstreichen. Dabei möchten wir den Austausch zu Lehramtsstudierenden und bereits etablierten Lehrenden des Faches Geographie an deutschen Schulen, und hier vor allem zu denjenigen in der Stadt Hamburg, suchen und vertiefen.

Ziel ist es, die Heterogenität der Schüler:innen im (Schul-)Unterricht im Blick zu haben und zugleich geographische Konzepte in geeigneter Form erkenntnisreich, diskriminierungsarm und empowernd für alle Schüler:innen zu vermitteln. Durch ihre inhaltliche Fokussierung auf die **KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT GEOGRAPHISCHEN KONZEPTEN** und deren **HISTORISCHE GENESE**, und auf die **DIDAKTIK**, die diese Konzepte in den Bildungsalltag trägt, möchte diese Broschüre eine kleine Brücke zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, und somit auch zwischen Forschung und Lehre, schlagen.

In aktuellen Hamburger Schulbüchern sind bislang – basierend auf **GEOGRAPHISCHEN RAUM-KULTUR-KONZEPTEN** – stereotype Darstellungen von Menschen und Verhältnissen im Globalen Süden weit verbreitet. Diese Handreichung möchte sich in vier Teilen mit diesen Konzepten kritisch auseinandersetzen und andere Wege des Geographie-Machens, -Lehrens und -Lernens aufzeigen. Dabei schauen wir zunächst in die Geographiegeschichten und markieren hier Momente, die bis heute, oftmals unsichtbar, geographische Konzepte und Denkmodelle prägen, um diese dann in einem zweiten Schritt theoretisch zu dekonstruieren, indem wir die darin wirkenden Othering-Prozesse offenlegen. Darauf folgend befragen wir die aktuellen didaktischen Angebote, ob sie den Anforderungen, Othering-Prozesse im Unterricht aufzubrechen, standhalten können. Im vierten und letzten Schritt zeigen wir Wege des „learning by doing“ auf und stellen Hamburger Initiativen und Künstler:innen vor, die sich einer Dekolonisierung des Hamburger Stadtraumes verpflichten. Hier eröffnet sich Raum für spannende Kollaborationen, die einer ‚place-based education‘ und einem antirassistischen Zugang zu Wissen verpflichtet sein können.

POSITIONIERUNG UNSERE POSITIONIERUNG ALS VERFASSERINNEN DIESER HANDREICHUNG 2.

Wir können und möchten nicht über koloniale Kontinuitäten und rassismusrelevante Themen im Kontext von Postkolonialen Theorien schreiben, ohne uns als Verfasserinnen dieser Handreichung darin selbst zu verorten. Bezogen auf die vorliegende Arbeit können und wollen wir diese veröffentlichen, da wir als Wissenschaftlerinnen am Institut für Geographie der Universität Hamburg tätig sind. Hier sind wir Teil der Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ (AG KGGU), die sich kritisch mit Machtverhältnissen in unterschiedlichsten Forschungszusammenhängen beschäftigt. An einer deutschen Universität arbeiten zu können, haben wir nicht nur aufgrund unseres Könnens oder Intellekts erreicht, sondern auch aufgrund von weißen Privilegien, die uns u.a. Zugänge zu Schul- und Hochschulbildung ermöglichten und unsere darin gelernte Wissensproduktion als legitim ausweisen. Weiße Privilegien verstehen wir in diesem Kontext als eine Verflechtung gesellschaftlicher Sonder- und Zugangsrechte, die meist unsichtbar und subtil weiß markierten Personen zuteilwerden, ohne hinterfragt zu werden. Das wichtige im Verständnis von weißen Privilegien ist für uns, dass diese nur funktionieren können, wenn andere Menschen aufgrund von Race, Klasse, Geschlecht, Alter, Sprache oder durch die gesellschaftliche Wirklichkeit behindert und damit deprivilegiert und von Rechten ausgeschlossen werden.

Als weiße Akademikerinnen und Produzentinnen von wissenschaftlichem Wissen sprechen wir aus einer machtvollen Position heraus. Unser Sprechen nimmt Raum ein, der gleichzeitig anderen, teils marginalisierten Perspektiven Raum zur Artikulation nimmt. In diesem Geflecht aus Macht, Rassismus und Privilegien zeigt sich, wie grundlegend eine Auseinandersetzung mit strukturellen Diskriminierungsformen ist und wie wichtig das Verständnis für die eigene Verwobenheit darin ist. Hier sehen wir unterschiedliche Aktionsfelder des kontinuierlichen Ver/Lernens von weißen Strukturen und Identitäten, die wir allem voran in der Lehre, aber auch in unserer Forschungs- und Publikations-tätigkeit sowie in der Öffentlichkeitsarbeit ansiedeln. In all diesen benannten Aktionsfeldern ist es von Relevanz, unsere Perspektiven und Prägungen, die untrennbar von unserer Positionierung als weiße Wissenschaftlerinnen beeinflusst sind, zu reflektieren, als hegemoniale Struktur zu markieren und damit beginnend sie zu demontieren.

An der Universität Hamburg (oder an unserem Institut) sind Schwarze Personen und People of Color als Professor:innen und Akademiker:innen nach wie vor die absolute Ausnahme, Ansätze der rassismussensiblen (Bildungs-)Arbeit sind wenig vertreten und weit entfernt davon, institutionalisiert zu werden. Corinna Humuza war als Schwarze Geographin maßgeblich an der Konzipierung des Lehrlabors „Geographieunterricht rassismuskritisch gestalten – Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ beteiligt, das dieser Handreichung vorangeht. Viele Denkipulse und theoretischen Überlegungen hat sie, bevor sie das Institut verlassen hat, artikuliert und für die Hamburger Geographie vorangebracht. Ihre Inspirationen und ihr kritisch-komplexes Denken findet sich auch in dieser Handreichung wieder.

Für den hochschulbezogenen Wissensbestand hat das Fehlen von **→BIPoC** Perspektiven in (Hoch-)Schulen weitreichende und verheerende Konsequenzen. Wir sind davon überzeugt, dass diese theo-

→BIPoC
BIPoC ist die Abkürzung von Black, Indigenous, People of Color und bedeutet auf Deutsch Schwarz, Indigen und der Begriff People of Color, der nicht übersetzt wird. All diese Begriffe sind politische Selbstbezeichnungen. Sie sind aus einem Widerstand entstanden, der den Kämpfen gegen Unterdrückungen und für mehr Gleichberechtigung und Anerkennung verpflichtet ist.

retischen Perspektiven und Erfahrungen grundlegend sind, um den globalen Herausforderungen und Krisen unserer Zeit begegnen zu können. Es ist ein grundlegendes Dilemma, das sich hier auftut und das sich auch in dieser Handreichung durch die ausschließlich weiß positionierten Autorinnen widerspiegelt. Das Unwohlsein, das bei uns in diesen Zusammenhängen entsteht, ist grundlegend und darf noch lange nicht die endgültige Antwort auf die vorherrschenden Verhältnisse sein.

Die Mehrheit der hier zitierten theoretischen und inspirierenden Gedanken und auch die wunderbaren intersektionalen Illustrationen von Meikey To in dieser Handreichung sind Teil anti- bzw. dekolonialer Bewegungen, die auf aktivistische und theoretische Zusammenhänge zurückgehen und die sich jenseits der weißen Norm positionieren. Diese Perspektiven ins Zentrum des Lernens zu stellen, wenn es darum geht, Weißsein und Rassismus zu erkennen und aufzubrechen, ist voraussetzungsvoll. Dennoch bleiben wir Autorinnen in einem machtvollen gesellschaftlichen Raum verortet, machen Fehler (sowohl im Denken, als auch im Tun) und sind unterwegs auf einem dynamischen Weg des ‚Un/Doings‘ kolonialer Verhältnisse.

HISTORISCHE VERBÜNDETE? 3. RASSISMUS UND GEOGRAPHIE

Wenn über die Geschichte der deutschen Geographie als wissenschaftliche Disziplin geschrieben und gesprochen wird, fällt meist der Name Alexander von Humboldt (1769-1859), der mit der „physikalischen Geographie“ bzw. mit der „physischen Weltbeschreibung“ die Betrachtung des räumlichen Nebeneinanders zum Leitmotiv seines opulenten Werkes machte und damit als Begründer der Geographie gilt (Brogiato 2005). Diese Figur des reisenden weißen Mannes, der die ferne „exotische“ Welt „entdeckt“, dokumentiert und in Form von Bildern, Karten und Reiseberichten „nach Hause“ bringt, hatte in den Anfängen der Geographie und weit darüber hinaus eine große Bedeutung für das Selbstverständnis und die Beachtung der jungen Disziplin in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Die Reisenden legten in Form von Büchern, Zeitschriften und Vorträgen umfangreiche Landschaftsbeschreibungen, biologische und ökologische Detailstudien und ethnographische Darstellungen vor, die das Bild der fernen Regionen bis heute prägen.

Reisen und Expeditionen von Geograph:innen im 18. und 19. Jahrhundert finanzierten meist Regierungen von Kolonialmächten, Industrieunternehmen oder Handelshäuser aus ganz Europa und vor allem auch aus Hamburg, da sie durch die Erkundung der damaligen Kolonien wichtige Informationen über Rohstoffe, landwirtschaftliche Nutzungspotenziale und Menschen – ob zur Kontrolle feindlich gesinnter Gruppen oder zur Abschätzung des Arbeitskräftepotenzials – unter dem Deckmantel der Wissenschaftsförderung erhalten konnten (Gräbel 2015). Trotz der relativ kurzen Zeitspanne, in der Deutschland über eigene Kolonien verfügte, waren deutsche Geograph:innen vielfach in koloniale und imperialistische Interessen europäischer Länder verstrickt, da sie sich meist im Auftrag von unterschiedlichsten Akteuren aus ganz Europa – zunächst aus Spanien, später aus Großbritannien und den Niederlanden – auf den Weg nach Afrika, Asien und Lateinamerika machten (Zimmerer 2004).

Die **→Institutionalisierung der Geographie** in Deutschland als universitäre Disziplin Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts war Ausdruck des Bedeutungszuwachses der Geographie in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft. Im Zuge der imperialistischen Expansion der deutschen Wirtschaft war die Geographie zur Informationsbeschaffung und im neu gegründeten deutschen Nationalstaat ab 1870 als „Staatsbürgerkunde“ ein wichtiger Bestandteil des Bildungssystems. Entsprechend nahm die Zahl der Expeditionen zu, zahlreiche geographische Zeitschriften, Geographische Gesellschaften und Wissenschaftsorganisationen zu Afrika, Asien und Lateinamerika wurden gegründet, und Forschungsleistungen galten als nationale Errungenschaften im neu gegründeten Deutschen Reich.

Die Grundkonzeption der Geographie als ganzheitliche und empirische Wissenschaft, die Länder und Regionen holistisch beschreibt und ihre Ergebnisse durch Reisen generiert, wurde in dieser Zeit in Form von unzähligen Reise- und Expeditionsberichten angelegt. Die Landschafts- und Länderkunde als Paradigma der Geographie war geboren (Wardenga 1995). Dieses Konzept, das in den 1930er Jahren von Alfred Hettner (1859-1941) erstmals systematisch beschrieben wurde, sah für die Analyse eines zuvor definierten Raumausschnittes die systematische Abhandlung geographischer Erscheinungsformen – Geologie, Morphologie, Klima, Hydrographie, Böden, Vegetation, Siedlung, Landnutzung, Verkehr, politische Gliederung etc. – in eben diesem Raumausschnitt vor. Dabei wurde und wird

→Institutionalisierung der Geographie in Hamburg

1873:
Geographische Gesellschaft Hamburg e.V.

1908:
Kolonialinstitut,
Geographisches Seminar

1919:
Universität Hamburg

1964:
Deutsches
Übersee-Institut

2006 German Institute
for Global and Area
Studies (GIGA)

bis heute verschleiert, dass scheinbar neutrale Beschreibungen der Erdoberfläche, vor allem wenn es um Länder des Globalen Südens geht, immer mit konkreten Interessen – mit kolonialistischen und imperialistischen, später mit revisionistischen und in jüngerer Zeit mit entwicklungspolitischen – verbunden sind, die meist Stereotypen und strukturelle Rassismen reproduzieren. Die dargestellten Orte, Menschen und Begebenheiten spiegelten den „kolonialen Blick“ (Arndt et al. 2017) wider, den die deutschen Wissenschaftler:innen dadurch gewannen, dass sie bei ihren Reisen vielfach von Kolonialbeamt:innen, europäischen Handelsvertreter:innen und Siedler:innen informiert und geführt wurden (Gräbel 2015).

Obwohl die Verknüpfungen von Naturraum und Kultur vor allem in den 1930er und 1940er Jahren in Deutschland durch nationalsozialistische und rassistische Akteure für geopolitische Interessen missbraucht wurden, hat Albert Kolb (1906-1990) in den 1960er Jahren das Konzept der Kulturerdteile entwickelt, das auf ähnlichen Grundüberlegungen basiert. Das Kulturerdteilkonzept hob jedoch eher die vermittelnden, denn die trennenden Eigenschaften von Kulturräumen hervor (Popp 2003). Kolb verknüpfte in seinen konzeptionellen Ausführungen räumliche Kategorien und Landschaftselemente mit gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Dimensionen, beschrieb die Verbindungen zwischen Kultur und Raum jedoch sehr vage. Basierend auf dieser Idee unterteilte Kolb die Welt in zehn Kulturerdteile:

- 1 Sinischer oder ostasiatischer Kulturerdteil
- 2 Indopazifischer oder südostasiatischer Kulturerdteil
- 3 Indischer Kulturerdteil
- 4 Orientalischer Kulturerdteil
- 5 N*** Kulturerdteil
- 6 Abendländischer Kulturerdteil
- 7 Russischer Kulturerdteil
- 8 Germanisch-amerikanischer Kulturerdteil
- 9 Ibero-amerikanischer Kulturerdteil
- 10 Austral-pazifischer Kulturerdteil



Allerdings begründete Kolb diese Unterteilung nicht detailliert, sondern beschränkte sich auf sehr allgemeine Beschreibungen der Subkontinente, die er weder mit wissenschaftlichen Quellen, noch mit eigenen Beobachtungen belegen konnte. Dadurch liegt der Verdacht nahe, dass Kolb mit seinen Ausführungen damals dominante Erzählungen ÜBER die verschiedenen Regionen und Menschen – und damit vorherrschende Stereotype – reproduzierte, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Obwohl das Konzept der Kulturerdteile in der universitären Geographie nicht zuletzt aufgrund seiner zweifelhaften Wissenschaftlichkeit keine große Bedeutung erlangte, hat es in der deutschen Gesellschaft eine nicht zu unterschätzende Wirkmächtigkeit entwickelt. Dies hängt damit zusammen, dass Jürgen Newig, Geographie-Professor aus Kiel, das Konzept bei den großen deutschen Schulbuchver-

lagen einführte. Die sehr vagen Ausführungen von Kolb spitzte er in einer Weise zu, die eine problematische Essentialisierung des Konzeptes bedeutete. Er entwarf eine Weltkarte der Kulturerdteile und schrieb dadurch eine Verräumlichung von „Kultur“ fest. Im Gegensatz zu Kolb, der die fließenden Übergänge und Vermischungen der Kulturerdteile immer wieder hervorhob, suggerierte er damit, dass „Kultur“ in einer bestimmten Region fixierbar und verortbar wäre.

Obwohl das Konzept auf eurozentrischen und rassistischen Stereotypen basiert, wird es bis heute implizit oder explizit in Schulbüchern und -atlanten verwendet. Die Wirkmächtigkeit des Konzeptes äußert sich unter anderem darin, dass für Kontexte des **→Globalen Südens** vorwiegend Fotos zur Illustration verwendet werden, die leicht Stereotype verfestigen können, da Bilder nur EINE dargestellte Situation zeigen können. Für Darstellungen des Globalen Nordens werden hingegen vor allem grafische und numerische Darstellungen verwendet, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Realitäten abbilden können (siehe Teil III).

→ Globaler Süden – Globaler Norden

Die Bezeichnungen „Globaler Süden“ und „Globaler Norden“ verstehen sich nicht als strikt abgegrenzte geographische Gebiete, sondern als Begriffe, die auf einer unterschiedlichen Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung beruhen und die bestehende Hierarchien in der Wissenschaftsproduktion in Frage stellen. Dem Globalen Süden gehören Räume an, die im globalen System eine marginalisierte Position einnehmen. Den Globalen Norden kennzeichnet eine mit Privilegien bedachte räumliche Position. Globaler Süden und Globaler Norden sind in hierarchischen Abhängigkeitsverhältnissen miteinander verbunden.

OTHERING 4.

ZUM „ANDEREN“ GEMACHT

Die kolonialen, rassistischen und hierarchisierenden Blicke auf unterschiedliche Weltregionen, die in der Geographie vielfach in verwendeten Bildern und Karten auch heute noch durchscheinen, waren und sind ein Spiegelbild gesellschaftlich dominanter Diskurse. Dies gerät in den letzten Jahrzehnten immer stärker in die Kritik, die vor allem Theoretiker:innen und Praktiker:innen formulieren, die Post- und Dekoloniale Perspektiven nicht nur als Wissenschaftskritik, sondern auch als gesellschaftliche Haltung formulieren. Darüber hinaus widmen sich Postkoloniale Theorieproduktionen den komplexen Wirkungen, wie Rassismus, Privilegierung und Marginalisierung in global vernetzten und in lokal ausgestalteten Kontexten funktionieren. Sie legen in ihren multiskalaren Machtanalysen mit Nachdruck das Potential widerständiger bzw. antikolonialer Formen der Wissensproduktion für Bildungsinstitutionen offen, die sich einem gerechten sozialen Wandel verpflichten. Dabei wird entschieden abgelehnt, marginalisierte Positionen zu **essentialisieren** oder zu romantisieren. Viel mehr gilt es zu verdeutlichen, dass ein gesamtgesellschaftliches Lernen von der Marginalität aus ins gesellschaftliche Zentrum hinein grundlegend ist, um u.a. strukturell und individuell verankerte Ausschluss-, Diskriminierungs- und Rassismusmechanismen in Gesellschaften markieren und verneinen zu können.

Postkoloniale und Dekoloniale Theorien gingen und gehen aus antikolonialen und antirassistischen Kämpfen hervor und sind diesen bis heute verpflichtet. Ausgangspunkte ihrer kritischen Analyse sind dabei u.a. die Prozesse des Otherings. Othering ist ein machtvoller Prozess der Andersmachung, bei dem Menschen und Räume über eine Differenzlinie voneinander getrennt werden. Die Benennung einer Differenz wird als Begründung dafür herangezogen, diesen Menschen und Räumen weitere Eigenschaften zuzuschreiben und diese als gegeben zu begreifen und sie damit zu naturalisieren. Die Menschen, von denen das Othering ausgeht, homogenisieren die von einem definierten Selbst unterschiedenen Menschen und Regionen und ordnen sie hierarchisch unter sich und ihresgleichen ein. Othering beschreibt die damit subtil einhergehende Selbstbeschreibung, die in einer hierarchisch strukturierten Abgrenzung zum sogenannten Anderen vollzogen wird.

Die zentralen Gedanken zum Phänomen des Otherings werden meist mit dem Literaturtheoretiker Edward W. Said verbunden. Er publizierte im Jahr 1978 seine kritische Diskursanalyse mit dem Namen „Orientalismus“ (i.O. Orientalism). Dabei widmete er sich der kleinteiligen Wirkungsweise, wie koloniale Differenz über Othering hergestellt wird. Er zeigte auf, wie u.a. britische und französische Wissenschaftler:innen in der sogenannten ‚Orientalistik‘ die Idee des ‚Orient‘ erschufen, indem sie diesen als negative Projektionsfläche gegenüber einem als hochentwickelt bezeichneten europäischen Abendland, definierten. Said enttarnte den ‚Orient‘ als eine koloniale Idee Europas und zeigte damit auf, wie über einen westlichen Herrschaftsdiskurs komplexe gesellschaftliche Dynamiken und Räume objektiviert, exotisiert und extrem vereinfacht dargestellt werden. Er prägte den Begriff der ‚imagined geographies‘. Anhand geographischer Imaginationen zeigte Said auf, dass nicht nur Menschen, sondern auch ganze Kontinente und Gesellschaftssysteme zur Durchsetzung von kolonialen und später kapitalistischen Macht- und Territorialinteressen als ‚unzivilisiert‘, ‚unterentwickelt‘ und ‚rückständig‘ imaginiert wurden.

→ **Essentialisierung**
Zuschreibung einer homogenisierenden „natürlichen Essenz“ auf einen als anders markierten Kontext. Das können u.a. Individuen, Gruppen, Länder oder auch Wissenssysteme sein. Vielfalt, Geschichte, räumliche Kontexte und die Dynamik des Seins werden nivelliert und gewaltvoll objektiviert.

→ (Deutsche) **Kolonien**
Kolonien des Deutschen Reiches (ehemalig als „Schutzgebiete“ bezeichnet)

o Deutsch-Südwestafrika (heutiges Namibia) wurde 1884 von Kaufmann A. Lüderitz „erworben“, ab 1885 zum Deutschen Kolonialgebiet zugehörig. 1915 von der Südafrikanischen Union besetzt und 1918/9 durch den Versailler Vertrag offiziell dem Deutschen Reich aberkannt.

o Deutsch-Ostafrika (heutiges Tanzania, Sansibar (bis 1890), Ruanda, Burundi) wurde mit Hilfe der Deutsch-Ostafrikanischen Gesellschaft 1885 zum „Schutzgebiet“ erklärt, bis 1918/9

„Das Andere“ wurde durch diverse koloniale Praktiken immer wieder hergestellt. Auch die allgemein in Deutschland dominanten, meist rassistisch geprägten Vorstellungen von → **Kolonien** (s. S. 13) als scheinbar unbesiedelte bzw. ungenutzte Gebiete mit einer Bevölkerung, die aufgrund von Rückständigkeit und Lethargie das unendliche Potenzial der dort verfügbaren Ressourcen nicht nutzen könne, richteten das Augenmerk der Reisenden auf Motive, die diese mitgebrachten Denkweisen bestätigten. Bilder von einfachen „traditionellen“ Landwirtschaftstechniken, Häusern, Lebensweisen oder Bekleidung wurden entsprechend den „Einheimischen“ zugeordnet, während „moderne“ Bauten, Techniken und Konsummuster als europäische Errungenschaften bezeichnet wurden, so dass eine scheinbar unüberwindbare Hierarchie zwischen „uns“ und „den Anderen“ hergestellt wurde. Dieser kolonial geprägte Blick ist bis heute in Bildern – ob wissenschaftlich oder privat – zu finden, wenn in der fotografischen Praxis das „Exotische“, „Traditionelle“, „Authentische“ oder „Ursprüngliche“ gesucht wird.

Die Herstellung des imperialen Europas als ‚zivilisiert‘ und ‚modern‘ kann als machtvoller Prozess des Otherings betrachtet werden, der bereits mit der Kolonialzeit begann. Diese Inszenierung konnte nur gelingen, indem sich Europa vom ‚Rest‘ der Welt abgrenzte. Dafür wurden pseudowissenschaftliche Erkenntnisse präsentiert, die die geistige und körperliche Überlegenheit des westlichen Europas versteckte und unter dem Deckmantel „wissenschaftlicher Forschung“ weltweit verbreitete. Um die Herrschaft eines modernen kolonialen Europas anhaltend zu konsolidieren, wurden sukzessive die Wissensformen, die technischen und kulturellen Errungenschaften und politischen Systeme in den jeweiligen Ländern zerstört oder für unbrauchbar und nichtig erklärt. Die Zerstörungswut und Herrschaftsansprüche Deutschlands beispielsweise gipfelten in den deutschen Kolonien im ersten Genozid des 20. Jahrhunderts, den Deutschland an den Herero und Nama im heutigen Namibia verübte. Auf diese Weise wurde eine ‚rule of colonial difference‘ (Chatterjee 1993) eingeführt, die auf einer fundamentalen Differenz zwischen Kolonisator:innen und Kolonisierten aufbaute und bis heute in globalen Kontinuitäten nachzuzeichnen ist.

Die deutschsprachige Geographie hat dieses gewaltvolle System des Otherings vor allem durch ihre wissenschaftlichen Arbeiten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wesentlich mitgeprägt. Hier sind es vor allem die geographischen Regional- und landeskundlichen Studien, die die Beschreibung und Kategorisierung von Regionen (z.B. Geographische Lateinamerikaforschung) zum Ziel haben und Gefahr laufen, einen weißen europäischen Forscher:innenblick auf die Regionen zu reproduzieren, ohne diesen zu reflektieren und zu dekonstruieren.

Postkoloniale Studien verpflichten sich der Dekonstruktion von Othering-Prozessen und enttarnen sie als ein Narrativ, das die Benennung und Kategorisierung eines konstruierten Anderen beinhaltet, das wiederum über vergeschlechtlichte und ‚rassifizierte‘ Identitätszuschreibungen homogenisiert und hierarchisch abgewertet wird (Attia 2007, Bendix 2015, Kilomba 2008, Hall 1994). Die sogenannten Anderen, werden stetig etikettiert und beschrieben. Die beschreibende Norm bleibt dabei unsichtbar und unmarkiert. In diesen machtvollen und hegemonial wirkmächtigen Schattenbereichen

o Kamerun wird durch verschiedene „Schutzverträge“ ab 1884 zum deutschen Kolonialgebiet bis 1918/9

o Togo ab 1884 bis 1918/9

o Im Rahmen der europäischen Regelungen zur kolonialen Neuordnung der Welt, wurde 1885 dem Deutschen Kaiserreich der Nord-Osten-Neuguineas (Kaiser-Wilhelms-Land), das Bismarck-Archipel, die nordwestlichen Salomonen mit den Inseln Buka, Bougainville, Choiseul und Ysabel als deutsche Besitzungen zugesprochen.

o Samoa (Westsamoa) 1900 bis 1919, bereits vor 1900 bestehen hier Niederlassungen eines Hamburger Handelshauses

o Kiautschou (Tsingtao, VR China) seit 1897 „Pachtgebiet“, ab 1898 bis 1917 deutsches „Schutzgebiet“

o Deutsch-Somaliküste (1888 wieder aufgegeben)

o Deutsch-Witu (1890 wieder aufgegeben)

operiert Whiteness (Weißsein), das auf der ‚anderen Seite‘ des sogenannten Eigenen entsteht. Gehen wir von Whiteness als Struktur-definierenden Machtkomplex aus, wird diese abstrakte Formulierung konkret, wenn wir uns z.B. für den Kontext Deutschlands verdeutlichen, wer hier die politischen Entscheidungsträger:innen sind, wessen Wissen an Schulen und Universitäten vermittelt wird, für wen Bildungssysteme formuliert werden, wem eine gesellschaftliche Identifikation erlaubt und wem diese verweigert wird.

Weißsein ist nicht biologisch begründbar, es wurde und wird gesellschaftlich von einer privilegierten Gesellschaftsschicht hergestellt. Laura Digoh und Nadine Golly (2015) definieren Weißsein als „eine symbolische Position in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (ebd.: 58), in denen weiße Personen das Privileg genießen, als Individuum verstanden zu werden „(...) ohne dass (Un)Fähigkeiten, Fehlritte oder Eigenschaften auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z.B. Schwarzer Menschen) zurückgeführt werden“ (ebd.: 59).

Die Wirkmacht der unhinterfragten weißen Norm geht auf den Kolonialismus zurück, in dem im kolonialistischen Europa „Rassen“ erfunden wurden. Die Herstellung der Höherwertigkeit der „weißen Rasse“ diente dazu, weltweit ein koloniales Gewalt- und Herrschaftsregime zu installieren. Bis heute sind in Deutschland Privilegien an die Norm-Vorstellung eines sogenannten Durchschnittsdeutschen gebunden und ermöglichen diesen: dieser eine machtvollere gesellschaftliche Position als jenen, die gesellschaftlich als sogenannte Andere gelesen werden. Damit schreibt sich ein rassistisch-gesellschaftliches System weiter fort.

Auch wenn sich post- und dekoloniale Arbeiten von Kanonisierungen und hegemonialem Wissen kritisch distanzieren, gibt es hier Namen, die immer wieder genannt werden und als Vorreiter:innen in diesem Feld gelten. Dazu zählen für die postkolonialen Studien vor allem Frantz Fanon (1985), Edward W. Said (2009), Homi K. Bhabha (2000) und Gayatri Chakravorty Spivak (2008). Eine sehr gute deutschsprachige Einführung in die Philosophie des Denkens dieser Theoretiker:innen offerieren María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2020). Postkoloniale Arbeiten auf diese wenigen Namen zu reduzieren, wird jedoch denen nicht gerecht, die das Feld durch ihr Wissen, ihre Praktiken und Kämpfe intellektuell vorbereitet haben und auch weiterhin konzeptionell differenzieren. Ein Blick in die Literaturempfehlungen in dieser Broschüre geben darauf einen immer noch verkürzten, aber schon etwas erweiterten Einblick.

Für die deutschsprachige Geographie war es u.a. die Doktorarbeit von Julia Lossau aus dem Jahr 2002 (ebd. 2002), die eine breitere Sichtbarkeit von postkolonialen Perspektiven für die Geographie ermöglichte. Seitdem nimmt das Thema immer mehr Raum in der Humangeographie ein und wird oftmals von Nachwuchswissenschaftler:innen aufgegriffen. Diese bringen die Perspektiven und Diskussionen weiter voran, indem sie die globale Wirkmächtigkeit post-/kolonialer Verhältnisse u.a. für den deutschsprachigen Kontext und/oder für die deutschsprachige Geographie aufzeigen (aus unseren eigenen Reihen und online zugänglich sind dies: AG KGGU 2018 & 2019, Schmidt 2018, Singer 2019).

Preussischer (Brandenburg-Preussen) Kolonial„besitz“:

o Kolonie Gross Friedrichsburg (im heutigen Ghana gelegen) (1683-1717/21) von hier aus handelte die Brandenburgisch-Afrikanische Kompanie

o Insel St. Thomas ab 1685 von Dänemark gepachtet, diente als karibischer Stützpunkt des Deutschen Reiches

o Insel Arguin (vor Mauretanien gelegen) (1685-1721)

o Insel Vieques (heute zu Puerto Rico gehörig) (1689-1693)

o Ouidah (heutiges Benin) (um 1700)

VERLERNEN, WIE WIR LEHREN UND LERNEN KRITIK AN DIDAKTISCHEN KONZEPTEN 5.

Die in Teil I und II beschriebenen historischen und gegenwärtigen Prozesse sind zentraler Bestandteil von gesellschaftlichen Aushandlungen über Identitäten, Positionen und Machtbeziehungen. Diese schlagen sich auch und gerade im Schullalltag, in Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, von Schüler:innen untereinander, aber auch in Materialien, Lernkonzepten und scheinbar banalen Alltäglichkeiten nieder. Didaktische Konzepte unterliegen ebenfalls ständigen Veränderungen und können als ein Zusammenspiel aus Pädagogik, politischer Geschichte(sschreibung) und gesellschaftlicher Wissen(sproduktion) verstanden werden. Darüber hinaus sind das Unterrichtsgeschehen, die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und die Positionierung der Lehrkräfte eng verwoben mit den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten.

Entsprechend der zunehmenden Globalisierungstendenzen, die verbunden sind mit wachsender, globaler Vernetzung und internationaler Migration, verpflichten sich neuere Lehrangebote einer kulturellen Vielfalt und Globalität. Dazu zählen insbesondere die Konzepte der „Interkulturellen Pädagogik“, des „Interkulturellen Lernens“ und des „Globalen Lernens“. Allerdings zeigt ein kritischer Blick auf diese didaktischen Konzepte, dass sie die darin innewohnenden Othering-Prozesse meist nicht ausreichend reflektieren und aufbrechen, sondern sie oftmals reproduzieren. Vor diesem Hintergrund sollen die genannten didaktischen Konzepte kurz vorgestellt und hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen überprüft werden. Dabei kann es nicht darum gehen, die Didaktik der Geographie insgesamt in Frage zu stellen. Vielmehr sollen Leerstellen und Fallstricke identifiziert werden, die bei der Darstellung von Menschen und Regionen weit entfernter Kontexte im Geographieunterricht auftreten können.

Schon in den 1980er Jahren war die Interkulturelle Pädagogik angetreten, um das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen unterschiedlichster kultureller Herkunft zu fördern. Sie ging von der Annahme aus, dass sich durch die Ein- und Zuwanderung von Menschen verschiedener Herkunft klar abgrenzbare separate Einzelkulturen gegenüber stehen, deren Zusammenleben möglichst friedlich zu gestalten sei. Dem Geographieunterricht kam dabei die Rolle zu, Vorurteilen zu begegnen, Aufklärung zu betreiben und durch einen Perspektivwechsel Toleranz und harmonisches Miteinander zu fördern. Auch zum neueren Konzept des Interkulturellen Lernens findet sich in der Geographiedidaktik häufig der Vorschlag, nationale Selbst- und Fremdbilder im Unterricht zu behandeln.

Aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive besteht die Hauptkritik sowohl an der interkulturellen Pädagogik als auch am interkulturellen Lernen darin, dass sie von einem essentialistischen Kulturbegriff ausgehen und Menschen eine spezifische Kultur zuweisen. Damit werden Differenzen hergestellt, die Othering-Prozesse befördern und implizit oder explizit Hierarchien zwischen den betreffenden Menschen produzieren (detailliert beschrieben unter II.). Interkulturelles Lernen und entwicklungspolitischer Unterricht gehen in diesem Zusammenhang häufig von eurozentrischen Annahmen aus und schaffen es selten, eine differenzierte und multiperspektivische Darstellung im Unterricht aufzuzeigen.

Die Vermittlung anderskultureller Perspektiven bleibt in dem Schema „Wir“ und „die Anderen“ verhaftet, in dem die Wahrnehmung von kultureller Differenz gestärkt wird, anstatt Gemeinsamkeiten hervorzuheben.

In den vergangenen Jahren haben sich unterschiedliche Studien mit offenen und subtilen Praktiken der Diskriminierung im Schulalltag beschäftigt (z.B. sprachliche Differenz zum Aufhänger für Stigmatisierung und Benachteiligung (siehe u.a. Gomolla 2011)). Durch ethnische Zuschreibungen werden Schüler:innen mit „Migrationshintergrund“ zu „Fremden“ gemacht. Zudem haben die Leistungsvergleichsuntersuchungen wie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und die „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) in den letzten Jahren herausgestellt, dass das deutsche Schulsystem Schüler:innen mit „Migrationshintergrund“ diskriminiert (siehe u.a. Fereidouni 2011). Institutionelle Diskriminierung an Schulen (siehe u.a. Gomolla 2009) ist zu einem wichtigen Thema avanciert. Die als „Menschen mit Migrationshintergrund“ markierten Schüler:innen werden durch diese pädagogischen Konzepte in den Klassenzimmern zwar sichtbar gemacht. Es werden jedoch Minderheiten stetig beschrieben, eingeordnet und etikettiert und einer weißen Normgesellschaft gegenübergestellt, ohne diese selbst zu definieren und sichtbar zu machen oder die vielen Gemeinsamkeiten hervorzuheben. Durch dieses Vorgehen führen die differenzbasierten Methoden zu einer Verstärkung der Gegensätze, zur Ausgrenzung der als „anders“ markierten Schüler:innen und einer Anerkennung positiver Differenz. Auch bleiben die strukturellen, ökonomischen und politischen Ursachen für Diskriminierung, Ungleichheit und Rassismus in den Konzepten des Interkulturellen Lernens weitgehend unberücksichtigt.

Das Konzept des Globalen Lernens ist aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen und versteht sich seit den 1990er Jahren als eine pädagogische Antwort auf die Entstehung einer globalisierten Gesellschaft, die Schüler:innen in ihrem Denken und Handeln bestimmen. Pädagogisches Ziel ist es, Schüler:innen für die globalen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge zu sensibilisieren, um so verantwortliches Handeln für eine gerechte und partnerschaftliche Entwicklung aufzuzeigen. Insbesondere die Verantwortung des Globalen Nordens für die Entwicklungsdefizite im Globalen Süden sowie die gegenseitigen Verflechtungen sollen in den Blick genommen werden.

Im Bemühen, Perspektiven aus „anderen“ Regionen mit in die Unterrichtsmaterialien zu integrieren, nutzt das Globale Lernen häufig die Darstellung individueller Geschichten und konkreter regionaler Kontexte, in denen die Unterschiedlichkeit deutlich werden soll. Damit wird wiederum – ähnlich wie beim Interkulturellen Lernen – eine Differenz mit impliziten Hierarchien hergestellt. Insbesondere die Aufforderung an die Schüler:innen, eine Lösung für die vorgestellten Probleme des Globalen Südens zu entwickeln, wie sie häufig in den Materialien des Globalen Lernens am Ende einer Unterrichtseinheit zu finden ist, deutet darauf hin, dass grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass die Lösungskompetenz im Globalen Norden liege, während der Globale Süden Empfänger entsprechender Hilfen sei. Zudem können durch lebensweltliche individualisierte Darstellungen (auch subtil wirkende) Prozesse der Romantisierung und Exotisierung „anderer“ Lebensrealitäten nicht aktiv aufgebrochen und

thematisiert werden. Dadurch, dass in den Materialien des Globalen Lernens der Blick auf die Länder des Globalen Südens gerichtet ist und die Auseinandersetzung mit „anderen“ Kulturen und Lebensweisen auf das verantwortungsbewusste Handeln im Globalen Norden reduziert wird, bleibt für die Lernenden wenig Raum, sich aus dominanten Wissensstrukturen herauszubewegen und Machtverhältnisse infrage zu stellen. Ganz im Gegenteil wird so immer wieder eine Trennlinie zwischen Lernenden und jenen, über die gelernt werden soll, gezogen.

Im Umgang mit Schul- und Unterrichtsmaterialien, die Stereotypisierungen eher reproduzieren und Othering-Prozesse verstärken, ist es notwendig, die implizit oder explizit genannten Hierarchisierungen aufzudecken, geschichtliche Auslassungen zu benennen und eurozentrisches Wissen als gewachsenen Komplex aus Diskursen, Methoden, Praktiken, Institutionen und Alltagswissen sichtbar zu machen, um die Voraussetzung zu schaffen, die historisch gewachsenen globalen Verhältnisse und ihr gegenwärtiges Wirken und Fortbestehen zu verstehen.

Diese Bemühungen um ein globales Verständnis komplexer Problemlagen und deren Darstellung in didaktischen Materialien für den Schulunterricht, wie sie sich in der Interkulturellen Pädagogik und im Interkulturellen Lernen sowie im Globalen Lernen ausdrücken, stoßen vielfach an die Grenzen struktureller Rassismen und historisch verfestigter Stereotypisierungen. Die kritische Reflexion und Dekolonisierung der Geographie in Universität und Schule ist kein leichtes Unterfangen, denn das System kolonialen Denkens und Einordnens von Menschen ist über 500 Jahre alt. Die Wirkungsweisen davon zu erkennen und zu bekämpfen, steht in vielerlei Hinsicht noch am Anfang. Gleichwohl wollen wir im Folgenden versuchen, einige Hinweise für die rassismuskritische Gestaltung des Geographie-Unterrichts zu geben.

LET'S GET STARTED: ORIENTIERUNGSHILFEN FÜR EINE RASSISMUSKRITISCHE UNTERRICHTSGESTALTUNG 6.

Nach den theoretisch-konzeptionellen Einführungen möchten wir im Folgenden zur Entwicklung eines eigenen Weges des „learning by doing“ einladen. Zunächst – als essentielle Basis für das weitere Vorgehen – wollen wir zur Reflexion der eigenen Position und zur Aufdeckung eigener Stereotype anregen. Darauf aufbauend wird der kritische Umgang mit Unterrichtsmaterialien erprobt. Schließlich versuchen wir einen Standortwechsel und stellen Lernorte außerhalb des Universitäts- und Schulgebäudes vor. Im Anschluss an einige Erläuterungen zu den jeweiligen Themen stellen wir in einer Materialkiste verschiedene Angebote zur Verfügung, die für die intensivere Beschäftigung sowie für die Umsetzung der jeweiligen Schritte hilfreich sein können.

A REFLEXION VON EIGENEN POSITIONEN UND STEREOTYPEN

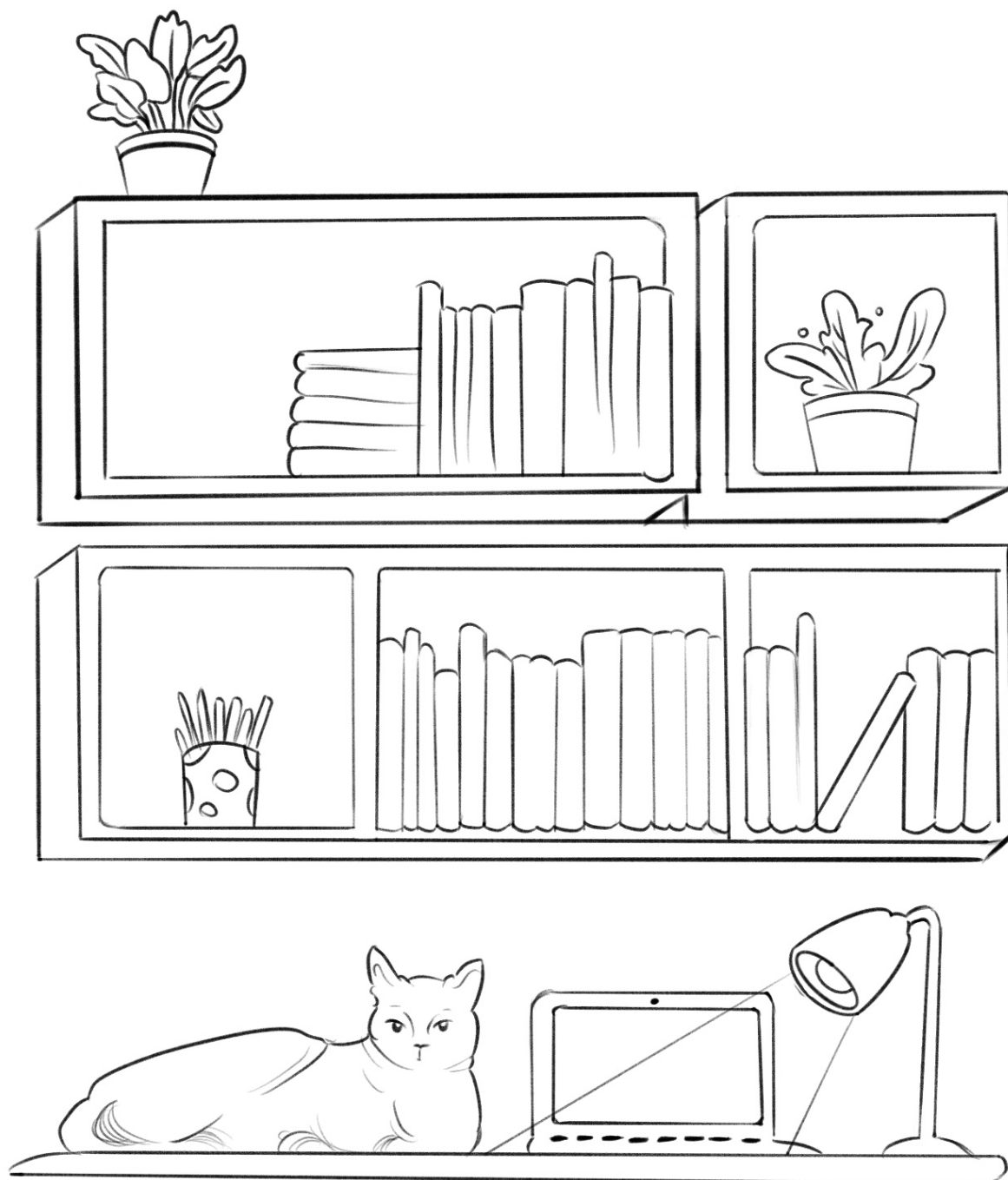
Sich der Herausforderung der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu stellen, ist ein notwendiger erster Schritt in einem langwierigen Prozess. Für Menschen, die als weiß gelesen werden, bedeutet dies, sich mit der eigenen persönlichen Positionierung auseinanderzusetzen, um die eigene ungewollte Verstrickung im herrschenden rassistischen Machtgefüge zu sehen und zu verstehen, gelernte Annahmen und Vorstellungen zu überdenken und den eurozentrischen Blick auf die Welt zu „verlernen“.

Ein Hinterfragen von Privilegien, unbewussten Kategorisierungen und machtvollen Zuschreibungen kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Wir möchten einige Orientierungshilfen für diesen Schritt geben, die auf den verschiedenen Ebenen eine Auseinandersetzung mit den für Rassismus relevanten Themen zulassen. Durch das Kennenlernen rassismuskritischer Theorien und Konzepte und die damit einhergehende Reflexion über ihre Bedeutung für die eigene Position können sich Lehrende eigenständig eine rassismuskritische Perspektive erarbeiten, die weit über die alltägliche Unterrichtspraxis hinaus relevant ist.

In der Materialkiste „Reflexion“ finden sich Texte und Videodateien sowie Beiträge, die auf dem Weg der Selbstreflexion unterstützen können. Wir bitten Sie immer auch kritisch auf die Quellen zu blicken und sensibel dafür zu sein, wer hier zu welchem Thema wie über wen spricht.

UNSERE DRINGENDE EMPFEHLUNG:

Sich mit rassismuskritischen Inhalten und Konzepten zu beschäftigen, ist elementar und wichtig! Wir empfehlen basierend auf unserer eigenen Erfahrung, Workshops zum Thema Weißsein, Rassismus und Empowerment zu besuchen. Durch die angeleitete Reflexion wird Raum für die rationale und emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema geschaffen. Die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse und tradierte Markierungs- und Ausschlusspraktiken können so erkannt und verlernt werden. Der Einsatz machtkritischer Methoden aus der Antidiskriminierungs- und politischen Bildungsarbeit vermittelt außerdem eine diskriminierungssensible Unterrichtspraxis, die auch im Schulunterricht angewendet werden kann. Wünschenswert ist es, dass sowohl in den diversen Bildungsinstitutionen die Einbeziehung dieser Themenkomplexe verstärkt angeregt wird, als auch die verschiedenen Curricula aus dem Verständnis einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Bildung für alle zu überarbeiten.



MATERIALKISTE
REFLEXION

exit RACISM rassismuskritisch denken lernen, Tupoka Ogette, 2017.

Tupoka Ogette beschreibt in ihrem Buch einzelne Schritte zur Selbstreflexion. Ausgestattet mit Erklärungstexten, Fragen zur Selbstreflexion und Übungen bildet das Buch einen sehr guten Einstieg.

Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Herausgeber), 2011.

Das erkenntnisleitende Ziel von »Wie Rassismus aus Wörtern spricht« besteht darin, herauszuarbeiten, wie weiße Europäer*innen kolonialistisches und rassistisches Denken erschaffen und es in Wissensarchiven und ihren Begriffen konserviert haben, durch welche es bis heute wirkmächtig ist.



Connecting the Dots (<https://www.glokal.org/publikationen/connecting-the-dots/>)

Die Broschüre von glokal e.V. deckt über verschiedene methodische Schritte Leerstellen in der eurozentrischen Geschichtsschreibung auf und macht deutlich, wie wirkmächtig diese Lücken bis heute sind.



Interview mit Daniel Gyamerah (<https://www.youtube.com/watch?v=zD5DSAMAOSA>)

Daniel Gyamerah spricht im Interview über Wirkungen von strukturellem Rassismus im schulischen Bildungssystem.

B KRITISCHE BETRACHTUNG o GEOGRAPHISCHER UNTERRICHTSMATERIALIEN

Es gibt eine große Anzahl an geographischen Schulbüchern und Karten, in denen diskriminierendes Wissen und Stereotype bis heute reproduziert werden. Vereinzelt Versuche, nicht-weiße Erzählungen und Formen von Wissen in Schulmaterialien einzubinden, sind eher selten. Materialien, die diskriminierungsfrei, rassismuskritisch, empowernd – unabhängig von race, class und gender – sind und möglichst viele gesellschaftliche Perspektiven und Positionierungen abbilden, zielen darauf ab, die eigene pädagogische Praxis „über andere“ zu transformieren, indem ein Unterricht für alle – ohne Ausschlüsse – ermöglicht wird und Identifikationsmöglichkeiten für eine heterogen zusammengesetzte Schüler:innenschaft angeboten werden. Indem neue Formen von Vorstellungen, Bildern, Karten und anderen Materialien den Schüler:innen präsentiert werden, wird die EINE Erzählung über Geschichte, Entwicklung und Zukunft ersetzt durch einen Strauß vieler verschiedener Erzählungen, die vielfältige Möglichkeiten bieten, die Sicht auf Welt neu zu denken und zu kreieren.

Für den Geographieunterricht gilt es, politische und ökonomische Gegensätze erkennen zu können und kritisch zu durchschauen, wie diese durch die Vorstellung vermeintlicher kultureller Differenzen legitimiert werden. Dies setzt das Wissen über postkoloniale Ansätze und eine rassismuskritische Kompetenz voraus, um Erklärungen für die Ursachen von sozialer und politischer Ungleichheit zu finden und über das Mittel der Dekonstruktion von Raum und Weltbildern geographische Unterrichtsmaterialien sensibler gestalten zu können.

Bildung hat die Aufgabe, kritisch-reflexives Denken anzuregen, um es zu ermöglichen, ein zeitgemäßes, problembewusstes und flexibles geographisches Weltbild zu entwickeln. Wichtig ist dabei, an die eigene Lebenswirklichkeit und an den Erfahrungshorizont der Lernenden anzuschließen. Die Herausforderung für Lehrende besteht außerdem darin, alternative Lern- und Unterrichtsmaterialien aufzuspüren, die von verschiedenen Vertreter:innen der rassismus- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit bereits erarbeitet wurden. Zudem bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Unterrichtsmaterialien für den Geographieunterricht, wobei gerade die Geographie als visuelle Wissenschaft mit zahlreichen Bildern und Karten arbeitet.

Um durch die Verwendung der Darstellungen in Schulmaterialien nicht den „kolonialen“ Blick zu reproduzieren, können folgende Fragen an das Unterrichtsmaterial gestellt werden:

- Wie werden implizit oder explizit Hierarchien zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden hergestellt? Welche Effekte ergeben sich hieraus?
- Wie werden Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten thematisiert und dargestellt? Werden diese in einen historischen Kontext eingebettet?
- In welcher Form werden Menschen und Regionen homogenisiert bzw. konstruiert und welche Rolle wird ihnen zugewiesen? Wer gilt als wissend, handelnd, aktiv, lethargisch, visionär, innovativ, technisch rückständig, traditionell etc.?
- Inwieweit wird den Menschen und Regionen eine eigene Geschichte zugestanden? Inwieweit werden historische Prozesse in den beschriebenen Regionen und gesellschaftliche Dynamiken

berücksichtigt auch und gerade bevor europäische Akteure auftreten?

- Inwiefern wird das Europäische – Wirtschaftswachstum, Privateigentum, Einkommen, Familie etc. – als Norm und unhinterfragtes Ziel der Entwicklung in anderen Regionen betrachtet?
- Welches Wissen und welche Erkenntnistheorien, Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung werden dargestellt und wertvoll anerkannt? (Wissenschaft, formelle Bildung, Handwerk, orale Erzähltraditionen etc.)
- Welches Erscheinungsjahr hat das Material (Schulbuch, Arbeitsblatt etc.)?
- Wer verbirgt sich hinter der Autorenschaft?
- Wer spricht über wen? Wer spricht für wen?
- Wer hat Zugang wozu und warum? (Arbeit, Bildung, Wohnraum, Aktivitäten)

Weitere Instrumente und Methoden zur Analyse von Schulbuchmaterialien finden sich hier in der Materialkiste „Der koloniale Blick“.



MATERIALKISTE

„DER KOLONIALE BLICK“

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien (https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf)

Die Broschüre gibt konkrete Anhaltspunkte, wie Unterrichtsmaterialien auf Rassismen und Stereotypen befragt werden können und zeigt Wege des Umgangs damit auf.



Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, global e.V. (https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf)

Die Broschüre von global e.V. analysiert entwicklungspolitische Bildungsmaterialien, um zu zeigen, inwiefern durch verschiedene Darstellungen und Texte postkoloniale Machtverhältnisse thematisiert oder vernachlässigt werden.



Standhalten - rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik mit Kurzfilm, Marcin Michalski, Ramses Michael Queslati (Hg) (<https://li.hamburg.de/fortbildung/themen-aufgabengebiete/menschenrechtsfeindlichkeit-demokratiefeindlichkeit/standhalten-581878>)

Die Publikation „standhalten“ bietet rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer sowie einen Kurzfilm.



Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich – Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht, Karim Fereidooni (<https://schwarzkopf-stiftung.de/bildung-und-reisen/materialien/rassismuskritik-fuer-lehrerinnen-und-peers-im-bildungsbereich/>)

Die Broschüre gibt einen Überblick über die Notwendigkeit von rassismuskritischer Bildung und liefert praxisnahe Beispiele zur Einbettung in die eigene Arbeit.



Interview mit Aylin Karabulut „Rassismus ist institutionell verankert“ (<https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/rassismus-im-alltag-ungleichheits-forscherin-aylin-karabulut-hat-in-schulen-geforscht>)



C CONTACT ZONES: o AUSSERSCHULISCHE LERN- UND BEGEGNUNGSORTE IN HAMBURG

Contact Zones werden als Lernorte verstanden: Sie funktionieren durch die Begegnung mit außer-universitären und außerschulischen Organisationen und Personen, die das Gelernte anwenden und umsetzen.

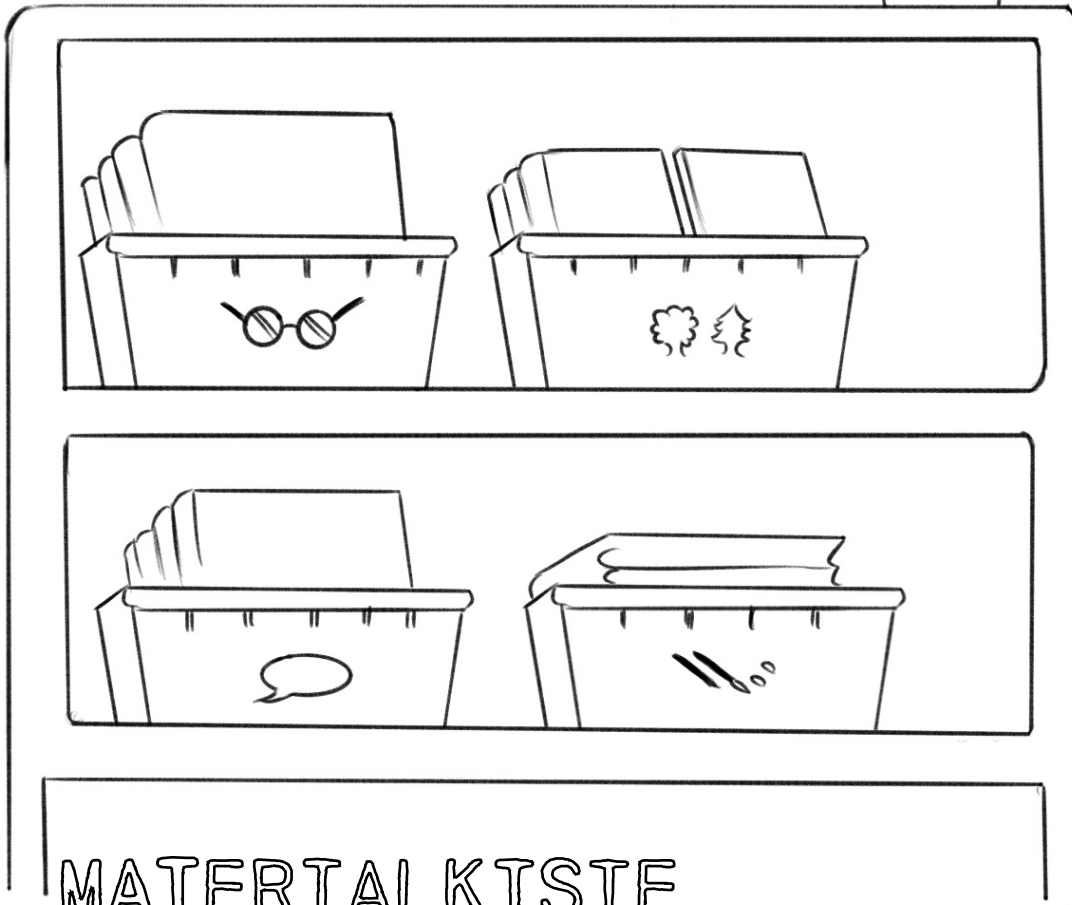
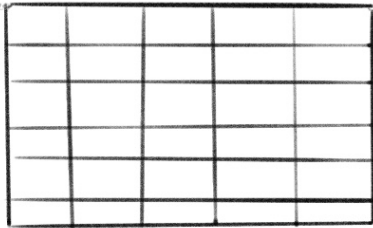
In dieser Handreichung stellen wir Orte der Begegnung vor, an denen marginalisiertes Wissen sichtbar und wahrnehmbar wird. Die eigene Erfahrung im gemeinsamen Erleben von Raum, um alternative Formen von Wissen zu bereichern, ist elementar für ein differenziertes und kritisches Verständnis von Raum. Hamburger Initiativen und Künstler:innen befassen sich auf gesellschaftlicher und künstlerischer Ebene kritisch mit den Prozessen des Otherings im städtischen Raum. Durch verschiedene Interventionen versuchen diese Gruppen

1. das koloniale Erbe der Stadt Hamburg in die städtische Erinnerungskultur mit einzuschreiben und sie dadurch sicht- und verhandelbar zu machen.
2. über Kunst und Illustration Imaginationen zu schaffen, die frei(er) von stereotypen Zuschreibungen sind, und ein positives und empowerndes Differenzverständnis über das Medium der Visualität herzustellen.
3. über Bildungsangebote und Wissensarchive Formen und Sichtweisen aus BIPOC und anderen marginalisierten Perspektiven sichtbar zu machen.

In der Materialkiste „Contact Zones“ befindet sich eine kleine Auswahl von Beispielen. Wir bemühen uns, sie in Zukunft zu ergänzen und freuen uns über weitere Hinweise auf Orte, an denen rassismuskritisches Wissen erfahrbar gemacht werden kann.



8b



CONTACT ZONES

Folgende Initiativen bieten Informationen und Hinweise zum kolonialen Erbe in Hamburg und themenbezogene Stadtrundgänge an:



Hamburger Bildungsserver – Unterrichtsmaterialien, Linkliste (<https://bildungsserver.hamburg.de/schulfaecher/gesellschaftswissenschaften/geschichte/kolonialismus>)

Auf diesem Portal finden sich zahlreiche Links zu postkolonialen Bezügen in Hamburg. Viele der hier dargestellten Orte eignen sich für die Thematisierung im Unterricht oder für einen Besuch mit Schulklassen.



Arbeitskreis HAMBURG POSTKOLONIAL (<http://www.hamburg-postkolonial.de/>)

Der Arbeitskreis ist ein freier Zusammenschluss von Engagierten aus verschiedenen Bereichen, der die Kolonialgeschichte der Stadt Hamburg und des Unterelberaums kritisch erforscht und deren Kontinuitäten offenlegt.



DECOLONIZING HAMBURG (<https://hpostkolonial.wordpress.com/about-postkoloniales-in-hamburg/>)

Auf diesem Blog gibt es Nachrichten, Aktionen und Veranstaltungshinweise rund um das Thema Postkolonialismus in Hamburg



ARCA e.V. – afrikanisches Bildungszentrum in Hamm (<https://arca-ev.de/projekt/fasiathek-schwarze-praesenzbibliothek/>)

Ein Projekt des ARCA ist die Fasiathek, ein Lernort für Schüler:innen, Student:innen und Erwachsene. Hier sind alle Bürger:innen herzlich eingeladen, sich mit der Geschichtsschreibung aus der afrikanischen Perspektive - Schwarzer/afrikanischer, afrodeutscher, afrodiasporischer - auseinanderzusetzen.



Each One Teach One e.V. (<https://www.eoto-archiv.de/>)

Each One Teach One (EOTO) e.V. ist ein Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt in Berlin. Im Zentrum des Vereins steht die Bibliothek mit ca. 7000 Büchern, in dem Schwarze, Afrikanische und Afrodiasporische Menschen den Diskurs um Literatur und Kultur gestalten

VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

A

Arbeitsgruppe Kritische Geographien Globaler Ungleichheiten (AG KGGU) (Hrsg.) (2019): **Dekoloniale Geographien**. Feministisches Geo-RundMail, N°80, Themenheft.

Arbeitsgruppe Kritische Geographien Globaler Ungleichheiten: **C/Artographies of Positionality. Or how we try to situate ourselves as a Working Group in Academia**. In: Kritische Karten Kollektiv (Hrsg.): This is not an Atlas. Bielefeld: transcript, S. 294-299 (abrufbar unter: <https://notanatlaser.org/book/>).

Apraku, Josephine; Müller, Rita & Nixon, Christopher: **Bookazine - grenzenlos**. Berlin: KOCCOC.

Arndt, Susan; Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada & Piesche, Peggy (Hrsg.) (2017): **Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland**. Münster: Unrast Verlag.

Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): **Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk**. Münster: Unrast Verlag.

Attia, Iman (Hrsg.) (2007): **Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und anti-muslimischem Rassismus**. Münster: Unrast Verlag.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): **Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora**. Hamburg/Berlin (abrufbar unter: <https://www.elina-marmer.com/rassismuskritischer-leitfaden/>).

B

Bhabha, Homi K. (2000): **Die Verortung der Kultur**. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bendix, Daniel (2015): **Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive**. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14-25.

Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e. V. (2012): **Wer ändert einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik// Empowerment//Globaler Kontext**. Berlin.

Broggiato, Heinz Peter (2005): **Geschichte der deutschen Geographie im 19. und 20. Jahrhundert – ein Abriss**. In: Schenk, Winfried & Schliephake, Konrad (Hrsg.): Allgemeine Anthropogeographie. Perthes GeographieKollektiv. Gotha, Stuttgart (Klett-Perthes). S. 41-81.

Bönkost, Jule (2020): Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers. (abrufbar unter: <https://repository.gei.de/handle/11428/314>)

C

Castro Varela, María de Mar & Dhawan, Nikita (2020): **Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung**. Bielefeld: transcript.

Chatterjee, Partha (1993): **The Nation and its Fragments**. Princeton: Princeton University Press.

Conrad, Sebastian; Randeira, Shalini (Hrsg.) (2002): **Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften**. Frankfurt am Main: Campus.

Crampton, Jeremy W. & Krygier, John (2006): **An introduction to critical cartography**. In: ACME - An International E-Journal for Critical Geographies, 4 (1), S. 11-33.

D

Digoh, Laura & Golly, Nadine (2015): **Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich**. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, S. 54-71.

F

Feridooni, Karim & Simon, Nina (2020): **Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflektionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung**. Wiesbaden: springer VS.

Fanon, Frantz (1985): **Schwarze Haut, weiße Masken**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

G

Geographische Gesellschaft (o.J.) (abrufbar unter: <https://www.ggh.uni-hamburg.de/>).

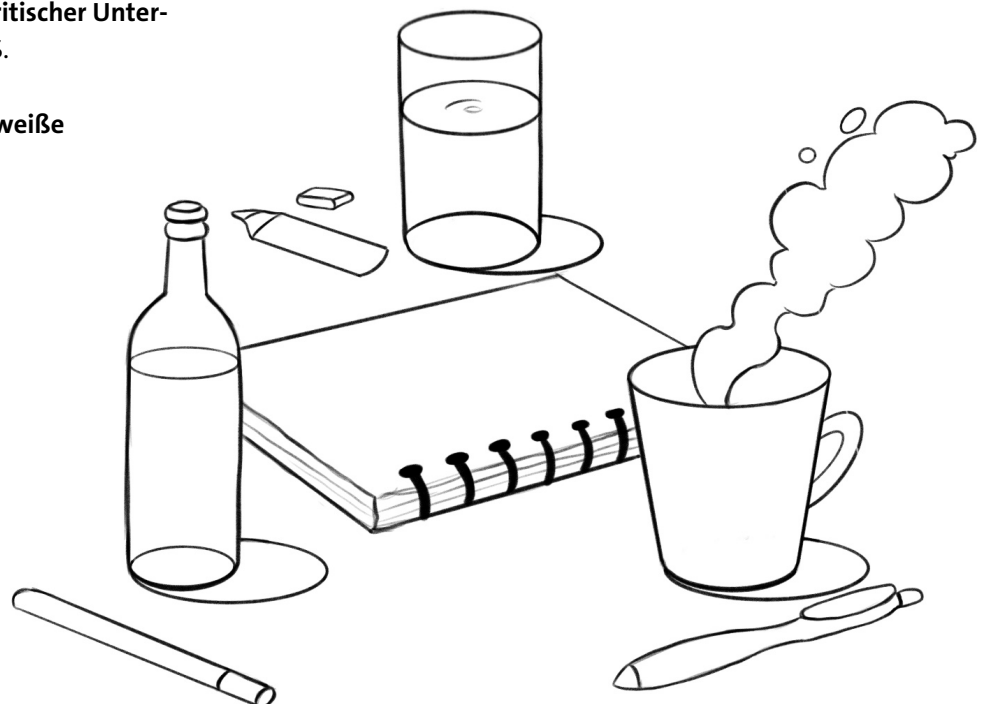
GIGA (o.J.): Finanzierung Geschichte und Standort (abrufbar unter: <https://www.giga-hamburg.de/de/das-giga>).

glokal e.V. (o.D.): **Connecting the dots. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand**. Berlin (<https://www.connecting-the-dots.org/>).

glokal e. V. (2013): **Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet**. Berlin (abrufbar unter: <https://www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen/>).

glokal e.V. (2013): **Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland**. Studienherausgeber_innen: Glokal e.V., 1-61 (abrufbar unter: <https://www.glokal.org/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>).

Gomolla, Mechthild (2009): **Institutionelle Diskriminierung**. Berlin: Suhrkamp.



Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.
Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräbel, Carsten (2015): **Die Erforschung der Kolonien. Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884-1919.** Bielefeld: transcript.

H

Hall, Stuart (2012): **Rassismus und kulturelle Identität.** Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.

Hooks, Bell (1994): **Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.** New York: Oxon.

I

Iz3w (2012): **Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten,** 329 (1-22).

K

Kilomba, Grada (2008): **Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism.** Münster: Unrast Verlag.

Kössler, Reinhart & Melber, Henning (2012): **Vergangenes in der Gegenwart. Kontinuitäten des Deutschen Kolonialismus.** In: iz3w 275, S. 22-25.

Kolb, Albert (1962): **Die Geographie und die Kulturerdteile.** In: Leidlmair, Adolf (Hrsg.): Hermann von Wissmann-Festschrift. Tübingen: Geographischen Institut der Universität Tübingen. S. 42-49.

Koller, Christian (2017): **Kolonialgeschichte und ihre Folgen im Überblick. Deutschland.** In: Götttsche, Dirk; Dunker, Acel & Dürbeck, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart. S. 399-402.

L

Lossau, Julia (2002): **Die Politik der Verortung: Eine postkoloniale Reise zu einer ANDEREN Geographie der Welt .** Bielefeld: transcript.

M

Marmar, Elina & Sow, Papa (2025): **Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.** Weinheim: Beltz Juventa.

Melter, Klaus & Mecheril, Paul (2009): **Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und -forschung.** Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.

Michalski, Marcin & Oueslati, Ramses Michael (Hrsg.) (2016): **„standhalten“ – Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer mit Kurzfilm.** Hamburg (abrufbar unter: http://www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web.pdf.pdf).

O

Ogette, Tupoka (2017): **exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen.** Münster: Unrast.

P

Pädagogisches Zentrum Aachen e.V. (Hrsg.) 2017: **Schwarzes Europa: Legenden die uns verborgen blieben - Schwarze Jugendliche auf den Spuren ihrer Geschichte.** Ein Jugendbuch. Münster: edition assemblage.

Popp, Herbert (2003): **Kulturwelten, Kulturerdteile, Kulturkreise - Zur Beschäftigung der Geographie mit einer Gliederung der Erde auf kultureller Grundlage: Ein Weg in die Krise?** In: Popp, Herbert (Hrsg.): Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion - das Beispiel Afrikas: wissenschaftlicher Diskurs - unterrichtliche Relevanz - Anwendung im Erdkundeunterricht. Bayreuther Kontaktstudium Geographie, 2. Bayreuth: Naturwissenschaftl. Ges. Bayreuth e.V., . S. 19-42.

S

Sabel, Anna & Karadeniz Özcan (2021): **Die Erfindung des muslimischen Anderen. 20 Fragen und Antworten, die nichts über Muslimischsein verraten.** Münster: Unrast Verlag.

Said, Edward W. (2009): **Orientalismus.** Frankfurt am Main: Fischer.

Schmidt, Katharina (2018): **Ordinary Homeless Cities? Geographien der Obdach- und Wohnungslosigkeit in Rio de Janeiro und Hamburg.** Dissertationsschrift. Institut für Geographie, Universität Hamburg (abrufbar unter: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/7788/1/Dissertation.pdf>).

Schröder Birte (2019): **Zugehörigkeit und Rassismus.**

Orientierung von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. Bielefeld: transcript Verlag.

Singer, Katrin (2019): **Confluencing Worlds.** Skizzen zur Kolonialität von Kindheit, Natur und Forschung im Callejón de Huaylas, Peru. Dissertationsschrift. Institut für Geographie, Universität Hamburg (abrufbar unter: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6315/1/Dissertation.pdf>).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): **Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.** In: Wien: Turia + Kant.

Steyerl, Hito & Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.) (2003): **Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik.** Münster: Unrast-Verlag.

W

Wardenga, Uta (1995): **Geographie als Chorologie. Zur Genese und Struktur von Alfred Hettners Konstrukt der Geographie.** Erdkundliches Wissen, 100. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Z

Zimmerer, Jürgen (2004): **Im Dienste des Imperiums. Die Geographen der Berliner Universität zwischen Kolonialwissenschaften und Ostforschung.** In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7, S. 73-100.