

Eberth, Andreas

Decolonizing geography education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-200*



Quellenangabe/ Reference:

Eberth, Andreas: Decolonizing geography education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335873 - DOI: 10.25656/01:33587; 10.35468/6177-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335873>

<https://doi.org/10.25656/01:33587>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Andreas Eberth

Decolonizing Geography Education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik

Abstract

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen des Verfassers in der Hochschullehre wird reflektiert, inwiefern post- und dekolonialen Perspektiven in der Geographiedidaktik sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht Bedeutung zukommt. Dazu werden entsprechende Bezüge skizziert, ein Seminarkonzept vorgestellt und mögliche Implikationen für zukünftige Forschung und Lehre im Bereich Lehrer*innenbildung vorgeschlagen.

Keywords: Geographiedidaktik, Postkolonialismus, Lehrer*innenbildung

1 Prolog

Im Rahmen einer geographischen Exkursion nach Kenia mit Studierenden der Leibniz Universität Hannover im Studiengang *Erdkunde Master Lehramt an Gymnasien* im Jahr 2019 wurde die Bedeutung der intensiveren Thematisierung postkolonialer Perspektiven im Geographiestudium geradezu palpabel. Insbesondere durch den Besuch einer Rosenfarm im *Flower Business Park* in der Stadt Naivasha in Zentralkenia, wo Rosen als Schnittblumen zum Verkauf auf dem europäischen Markt kultiviert werden, erkannten die Studierenden Verschränkungen zwischen Kolonialismus, Kapitalismus, Rassismus und Sexismus sowie das eigene Eingebundensein in kapitalistische Machtstrukturen und neokoloniale Praktiken (zur ausführlichen Beschreibung und bildungstheoretischen Analyse dieser und anderer Situationen im Rahmen dieser Exkursion siehe Eberth 2025). Dies war für mich einer der Ausgangspunkte, um über die Bedeutung postkolonialer Perspektiven im Kontext Globalen Lernens und eine rassismuskritische geographische Bildung nachzudenken. Im Folgenden skizziere ich Grundlagen möglicher Kolonialitäten im Bereich geographischer Bildung und formuliere Prolegomena für eine entsprechende Adaptation der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Wenngleich dies mit engem Bezug zur Geographie erfolgt, wird deutlich werden, dass und inwiefern die zentralen Überlegungen auch für andere Fächer bzw. Fachdidaktiken und die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen übertragbar sind.

2 Einleitung: Die Geographie als wissenschaftliche Disziplin im Spiegel kolonialer (Dis-)Kontinuitäten

„Die Verwicklungen zwischen Geographie und Kolonialpolitik kommen [...] nicht nur im Werk prominenter FachvertreterInnen zum Ausdruck. Vielmehr trug das geographische Wissen auf sehr vielfältige Weise dazu bei, koloniales Land zu ‚entdecken‘ und zu unterwerfen. Dazu trugen die Praktiken des Kartierens und Kartographierens ebenso bei wie territoriale Restrukturierungen durch die koloniale Raum- und Stadtplanung; mehr oder weniger willkürliche Grenzziehungen ebenso wie Um- und Neubenennungen geographischer Gegebenheiten, die damit der Deutungsmacht der Kolonialherren unterworfen wurden“ (Lossau 2012, S. 358).

Die Geographie als wissenschaftliche Disziplin steht in vielfältiger Weise in kolonialer Tradition (Gräbel 2015). In der Zeit des Kolonialismus nahmen beispielsweise kolonialgeographische Expeditionen (vgl. Michel 2019) und Geographische Gesellschaften (vgl. Wardenga 2019) eine unterstützende Rolle im politischen Kolonialismus ein. „Insofern begrüßten viele Geographen auch das Weltmachtstreben Wilhelms II. und die deutsche Kolonialpolitik und engagierten sich aktiv in den [...] kolonialen Vereinen“ (Brogiato 2005, S. 64). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges erfolgte freilich eine andere Ausrichtung der Geographie als wissenschaftlicher Disziplin und insbesondere im Nachgang des auf dem Kieler Geographentag 1969 eingeleiteten Paradigmenwechsels wurden Grundlagen zur Entwicklung einer zeitgemäßen Geographie gelegt. Im Zuge des *cultural* und *spatial turns* (vgl. Bachman-Medick 2014) wurden etwa mit der am Poststrukturalismus orientierten Neuen Kulturgeographie sodann kritisch-reflexive Zugänge in der Humangeographie etabliert. Exemplarisch kann dies entlang diverser Ansätze einer kritischen Kartographie illustriert werden, wo postkoloniale Perspektiven aufgegriffen werden und dekoloniale Reflexionen auszumachen sind (u.a. Akerman 2017; kollektiv orangotango+ 2018; Michel 2021).

Vor dem Hintergrund dieses hier nur skizzierten Erbes erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplingeschichte und ein Aufspüren möglicher Kolonialitäten bzw. Persistenzen kolonial geprägter Denkmuster unbedingt notwendig (siehe dazu Schlottmann & Wintzer 2019, S. 298ff.) und findet in der Fachwissenschaft auch statt (u.a. Bauriedl 2019; Bauriedl & Carstensen-Egwuom 2023). So trägt „jede Fachdisziplin aufgrund ihrer tradierten Identität Verantwortung [...], also aufgrund dessen, was sie im Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen ausmacht, und wie sie sich von dort her an der gesellschaftlichen Wissensbildung beteiligt“ (Dickel 2021, S. 8). Bedeutsam ist insofern eine reflektierte Haltung „im Hinblick auf die Geschichte der Geographie sowie auf das eigene Forscherinnen- und Forscherleben, [was] eine wesentliche Voraussetzung ist, um auf verantwortungsvolle Weise Geographin oder Geograph zu sein“ (ebd., S. 17).

In diesem Beitrag wird der Fokus auf die Geographiedidaktik und die Schulgeographie und damit auch auf die Lehrkräftebildung gerichtet. Die Frage der Verantwortung erscheint hier von besonderer Bedeutung, da gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Schulunterricht gleichsam Weltbilder geprägt werden. Die folgenden Ausführungen werden entlang der Annahme entfaltet, dass es Geographieunterricht ebenso vermag, Stereotype und Vorurteile zu (re-)produzieren wie auch kritisch-reflexive Auseinandersetzungen zu fördern (Schröder & Carstensen-Egwuom 2020, S. 351).

Am Beispiel des sog. ‚Afrika‘-Bildes, das im Unterricht vermittelt wird, wird die Problematik zunächst exemplarisch näher erläutert, bevor Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften entwickelt werden.

3 Geographische Bildung aus postkolonialen Perspektiven reflektiert

Diverse Forschungsarbeiten weisen auf die Persistenz eines einseitigen ‚Afrika‘-Bildes hin, das in Deutschland reproduziert und vermittelt wird. Dies gilt sowohl für mediale Darstellungen und gesellschaftliche Debatten (u.a. Bitala 2011; Tatah 2014; Mbembe 2017; Sarr 2020) als auch für die Darstellung in Unterrichtsmaterialien wie insbesondere Schulbüchern (vgl. Marmer & Sow 2015; Schrüfer et al. 2016; Eberth 2019, 200ff.). Die Darstellungen sind von Othering als einem Herstellen von vermeintlich Anderem und dadurch einem Verändern geprägt (vgl. Kersting 2011, S. 7; Eberth & Heilen 2020) und durch die Reduktion auf entweder romantisierende landschaftsbezogene Idylle oder den Ausdruck gesellschaftlichen Leids (Kriege, Hunger, Katastrophen, Krankheiten) charakterisiert (vgl. Tatah 2014; Henze & Overwien 2009). Othering umfasst dabei auch immer ein Selfing, das Herstellen von Selbstbildern, die hier durch kolonial tradierte, binäre Oppositionen zwischen ‚Afrika‘ und ‚Europa‘ sowie damit einhergehend zwischen *Weiß* und Schwarz mit Kategorien wie entwickelt/unterentwickelt, rational/irrational, demokratisch/undemokratisch konstruiert werden (vgl. Ziai 2013).

Derartige ‚Afrika‘-Bilder (re-)produzieren Vorurteile und Stereotype. Untersuchungen zu den Vorstellungen von Schüler*innen in Deutschland von ‚Afrika‘ zeigen seit Jahren, ja Jahrzehnten, eine entsprechende Persistenz (u.a. Tröger 1993; Arndt 2006). Am Beispiel des Geographieunterrichts zeigen Studien, dass einer der Gründe dafür darin liegt, dass es trotz engagierter Ansätze wie u.a. im Bereich des Globalen Lernens keinen deutlichen Fortschritt bezüglich der unterrichtlichen Vermittlungspraxis und in diesem Zusammenhang einen Mangel an adäquatem Unterrichtsmaterial gibt (vgl. Schrüfer et al. 2016, S. 91; Schwarze 2018). Diesbezüglich ist insbesondere die nach wie vor im Unterricht etablierte Anwendung von problematischen Begriffen und Konzepten zu nennen. So ar-

beiten Mönter und Lippert (2016, S. 97) heraus, dass der Begriff ‚Entwicklungsland‘ in geographischen Unterrichtsmaterialien dominiert und eine Analyse des Entwicklungsstands der Staaten der Erde nach dem Human Development Index (HDI) gängig ist (vgl. Eberth & Hoffmann 2023), was auch in aktuellsten Auflagen von Schulbüchern deutlich wird (vgl. Koch et al 2022). Neben der Problematik der Aussagekraft des Indexes sind weitere Schwierigkeiten zu benennen. Auf Ansätze des post-development (vgl. Neuburger & Schmitt 2012) und einer Kritik an eurozentrischen Epistemologien (vgl. Mignolo 2012) und Perspektiven (vgl. Dhawan 2016) reagierend, wird der Entwicklungsbegriff inzwischen, wenn überhaupt, nur noch in Anführungszeichen gesetzt und die Klassifikation anderer Staaten als ‚Entwicklungsländer‘ als hegemoniale Praxis westlicher Industrieländer im Sinne einer Erhöhung der eigenen Perspektive und Abwertung der anderen als vermeintlich ‚unterentwickelt‘ kritisiert (Korf & Rothfuß 2016, 164f.; Ziai 2016). So werden Differenzlinien konstruiert zwischen einem sich entsprechend überhöhenden dominierenden ‚Westen‘ (oder ‚Globalen Norden‘) und dem zurückliegenden ‚Globalen Süden‘.

Nicht zuletzt durch die Sustainable Development Goals wird dies fragwürdig, da im Verständnis dieser und unter Berücksichtigung ökologischer Aspekte gerade die Industrieländer als ‚Entwicklungsländer‘ verstanden werden können. Ein derartiges Sprechen über globale Ungleichheiten führt bisweilen nicht nur zum Herstellen von Andersartigkeit, sondern auch zum Abwerten anderer Länder bzw. Gesellschaften und Lebensstile bei gleichzeitiger Aufwertung der eigenen Perspektive. Ein konkretes Beispiel, wie sich dies im Bildungsbereich zeigt, ist die folgende Überschrift eines Artikels in der Zeitschrift ‚geographie heute‘: „Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann“ (Stein 2019). Hier wird impliziert, dass Schulunterricht in Deutschland einen ganzen Kontinent verändern könne. Auch darin wird die Erhöhung der eigenen Stellung deutlich als jemand, der offenbar die Fähigkeit hat, Veränderungen zu vollbringen, über jemanden, der offenbar nicht aus eigener Kraft Veränderungen herbeiführen kann oder will. Daher bedarf es der klaren kritischen Reflexion eigener Haltungen und Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart mit Blick auf die globale Hegemonie (definiert als die Macht, lokale ethnozentrische Perspektiven auf globaler Ebene durchzusetzen, zu normalisieren und zu naturalisieren; vgl. Eberth & Röhl 2021). Wie das Beispiel des Entwicklungsbegriffs zeigt, ist eine kritische Reflexion der (Fach-)Sprache aus poststrukturalistischer Perspektive bzw. ein entsprechend sprachsensibler Umgang mit Blick auf Semantik daher wichtig (vgl. Castro-Varela & Khakpour 2019). Auch visuelle Darstellungen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sollten im kritisch-reflexiven Sinne bearbeitet werden (vgl. Marmer & Sow 2015; Eberth 2019).

Die Überhöhung der eigenen Position geht mit der fehlenden Repräsentation u.a. Schwarzer Menschen einher oder im Sinne subalternisierender Prozeduren einem

Verweis von Menschen z.B. aus den Staaten Afrikas auf eine weniger machtvolle und mit weniger Handlungsfähigkeit versehene Position im Diskurs (vgl. Tietje 2019, 155; Eberth 2020); dies kann als rassistisch bezeichnet werden, denn „racism also involves the manipulation of power to mark ‚white‘ as a location of social privilege“ (Kobayashi & Peake 2000, S. 393). Unterschiede markieren, mit dem Zweck der Abgrenzung gegenüber anderen, um soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die der eigenen Gruppe einen privilegierten Zugang zu Ressourcen sichert und andere Gruppen vom Zugang zu Ressourcen ausschließt – dies ist eine der gängigen Definitionen von Rassismus (vgl. Hall 2004; vgl. Rommelspacher 2011). Den Aspekt der Machtverhältnisse betont Rommelspacher besonders, wenn sie Rassismus definiert als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. [...] In diesem Sinne ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*“ (2011, S. 29; Hervorhebungen im Original). Im Bereich schulischer Bildung kommt Rassismuskritik daher eine besondere Bedeutung zu. Diese wird verstanden als das „zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter 2010, S. 172). Damit einher geht die Bedeutung der Benennung bestehender Kolonialitäten, auch wenn deren Überwindung als äußerst herausfordernd erachtet wird (Abdi & Schultz 2012, S. 167); nicht zuletzt auch deshalb, weil es darum geht, „den Blick auf die Welt zu verändern, die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster zu verändern“ (Eribon 2018, S. 65). Postkoloniale Perspektiven können helfen, in eurozentrische Narrative zu intervenieren und hegemoniale Strukturen zu transformieren (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 17). Ins Zentrum des Interesses sollten daher zunächst koloniale Denkmuster bzw. Weltbilder rücken sowie die Frage, welcher Einfluss einer kolonialen Prägung zur Entwicklung unserer Denk- und Weltbilder zukommt (vgl. Schröder 2019, 35). Es bedarf daher auch einer Überprüfung der durch Lehrpläne und Curricula legitimierten Lerninhalte aus Perspektiven epistemischer Gewalt (vgl. Brunner 2020). Die Schulung eines kritisch-reflexiven Denkens ist dazu notwendig, um einerseits nicht nur abstrakt zu reflektieren, sondern tatsächlich in eine reflexive Auseinandersetzung einzutreten, und andererseits kolonial geprägte Denkmuster nicht bloß zu ersetzen, sondern im Sinne der Mündigkeit über kritisch-reflexive und emanzipatorische Fähigkeiten zu verfügen (vgl. Idahosa & Bradbury 2020).

4 Ein Beispiel zum Versuch postkolonialer Sensibilisierung und rassismuskritischer Bildung in der 1. Ausbildungsphase von Geographielehrer*innen

Durch die im Prolog dieses Beitrags skizzierten Erfahrungen konnte ich ermes- sen, wie wichtig eine intensivere Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven und rassismuskritischer Bildung in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräf- ten wäre. Bislang sind entsprechende Angebote an Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum kaum strukturell verankert. Auch eine strukturierte empirische Forschung in entsprechenden Verbundprojekten steht im deutsch- sprachigen Raum noch am Beginn. Um ein unmittelbar umsetzbares Angebot zu schaffen, schien es daher sinnstiftend zu sein, zunächst innerhalb des strukturell vorgegebenen Rahmens zu agieren. Daher wurde ein Seminar mit dem Titel *Ras- sismuskritische geographische Bildung und postkoloniale Perspektiven im Kontext Glo- bales Lernens* angeboten, das einem regulären Modul zur Unterrichtsplanung und -reflexion zugeordnet wurde bzw. für dieses Modul anerkannt werden konnte. In Tabelle 1 werden die Schwerpunkte der einzelnen Seminarsitzungen ersichtlich. Dabei wird deutlich, dass diese durchaus theorieorientiert sind und es kaum mög- lich ist, ihrer jeweiligen Bedeutung in nur einem Seminar gerecht zu werden.

Tab. 1: Übersicht über die thematischen Schwerpunkte der einzelnen Semi- narsitzungen

1	Einführung, Organisatorisches
2	Rassismus und rassismuskritische Bildung
3	Critical Whiteness
4	Intersektionalität und geographische Bildung
5	Kolonialismus – Kolonialität – Dekolonisierung – Neokolonialismus
6	Postkoloniale Theorie
7	Epistemische Gewalt
8	Verlernen lernen – Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven im Kontext Globa- len Lernens
9	Kritische Analyse von Unterrichtsmaterialien
10	Entwicklung von Gelingensbedingungen zur Konzeption rassismuskritischer und machtsensibler Unterrichtsmaterialien
11	Geographische Imaginationen und Raumkonstruktionen reflektieren lernen
12	Länderklassifikationen mittels kritischen Denkens dekonstruieren
13	Kritische Kartographie und Counter Mapping
14	Evaluation und Abschlussreflexion

Gleichwohl verdeutlichten die Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden, dass diese Schwerpunkte ihnen größtenteils neu waren und sie – auch über die Seminarzeit hinausgehend – zu intensiven reflexiven Auseinandersetzungen geführt haben. Insofern wurden „nicht länger nur die Anderen zum Thema [...], sondern auch die Kategorie des ‚Eigenen‘ in ihren relationalen Bezügen“ (Schröder 2016, S. 24). Dies ermöglichte es, „die privilegierte Situiertheit derjenigen zu thematisieren, die in Deutschland als legitim zugehörig gelten“ (ebd.). Durch die Komposition der Schwerpunkte der einzelnen Seminarsitzungen wurde auch deutlich, dass postkoloniale Perspektiven und rassismuskritische Bildung sowohl auf einer fachlichen Ebene in Bezug auf geographische Fachinhalte wie auch auf einer persönlichen bzw. pädagogischen Ebene von Relevanz sind (vgl. Eberth & Lippert 2023).

Ein Seminar in dieser Form bleibt allerdings bestenfalls ein Mosaikstein in einem größeren noch zu gestaltenden Mosaik. Es müssen daher Limitationen betont und notwendige Alternativen bzw. Erweiterungen eruiert werden. Auch wenn die Themenwahl bereits als vielfältig erscheint, müssten Bezüge zu anderen Lehrveranstaltungen, etwa zu Feministischen Geographien oder Postwachstumsgeographien hergestellt werden, um intersektionale Verschränkungen noch stärker zu verdeutlichen und reflektieren zu können. Zudem bedarf es unbedingt einer Öffnung der Universität als Institution im Sinne einer Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Gruppen wie u.a. der Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland. Aber auch eine derartige temporäre Integration entsprechender Perspektiven auf (zumeist bescheidener) Honorarbasis darf nicht die strukturelle Ungleichheit bzw. den strukturellen Rassismus der Hochschullandschaft im deutschsprachigen Raum verschleiern, die nach wie vor primär *weiß* geprägt ist. So gilt es auch offenzulegen, dass auch ich als *weißer* CIS-Mann und Dozent dieses Seminars nicht in hinreichender Weise Privilegien im Sinne einer Umverteilung und Eröffnung von Möglichkeitsräumen genutzt habe. Das hier vorgestellte Seminarkonzept ist also weit davon entfernt, als Best-Practice-Beispiel gelten zu können. Vielmehr kann es einen Eindruck meines eigenen Entwicklungsweges als Dozent in der Fachdidaktik Geographie vermitteln. Um postkoloniale Perspektiven nicht nur zu thematisieren, sondern tatsächlich annähernd eine Dekolonisierung des Studiums anzubahnen, bedarf es viel weitergehender struktureller Veränderungen und einer (postkolonialen) Reflexion des Bildungsbegriffs.

5 Implikationen für die Lehrer*innenbildung: Zur Notwendigkeit einer postkolonialen Reflexion des Bildungsbegriffs

Es gibt zahlreiche Ansätze, die sich für eine postkoloniale Reflexion des Bildungsbegriffs eignen und Anregungen zu einer Dekolonisierung von Bildung geben (im Überblick siehe Battiste 2013). Beispielhaft können indigene Zugänge (Smith et al. 2019) wie *Land Education* (McCoy et al. 2016) und *Place-based Education* (Tippins et al. 2010) genannt werden. Im Folgenden werden zwei Zugänge skizziert, die erahnen lassen, was eine *andere* Bildung und damit auch eine *andere* Ausbildung von Lehrkräften bedeuten kann.

• Bildung als Praxis der Freiheit: Paulo Freire

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire betont die Bedeutung der Bildung eines kritischen Bewusstseins (portug. conscientização). Er sieht kritisches Bewusstsein als gleichbedeutend mit einer Vertiefung der Haltung des Wahrnehmens (vgl. Freire 1973, S. 91). Dies beinhaltet eine Verbreiterung der Wahrnehmung, auch in Bezug auf das kritisch-reflexive Betrachten des eigenen Handelns (ebd., S. 96). Eigenes Handeln wie auch das Selbst werden zum Gegenstand von Reflexion. Kritisches Denken geht dabei von der grundlegenden These einer „unlöslichen Solidarität zwischen Welt und Mensch“ (ebd., S. 75) aus, die eine Spaltung nicht zulässt. Vom Standpunkt seines Konzepts einer befreienden Bildungsarbeit betont er die Bedeutung, „dass die Leute das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren eigenen Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden“ (Freire 1973, S. 104). Die Beziehungen der Menschen mit der Welt sind also zentral (ebd., S. 66). In der Erkenntnis, Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als „Wirklichkeit im Prozess [zu] sehen, in der Umwandlung“ (ebd., S. 67), eröffnen sich Möglichkeitsräume für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Blicks auf die Welt, den eigenen Weltbildern.

• Teaching to transgress: bell hooks

Die Bedeutung kritischen Denkens betont auch bell hooks aus den Perspektiven des Schwarzen Feminismus.

„Sadly, childrens’s passion for thinking often ends when they encounter a world that seeks to educate them for conformity and obedience only. Most children are taught early on that thinking is dangerous. Sadly, these children stop enjoying the process of thinking and start fearing the thinking mind. [...] Engaged pedagogy is a teaching strategy that aims to restore students’ will to think, and their will to be fully self-actualized. The

central focus of engaged pedagogy is to enable students to think critically. [...] critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things – finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child – and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most. [...] The most exciting aspect of critical thinking in the classroom is that calls for initiative from everyone, actively inviting all students to think passionately and to share ideas in a passionate, open manner” (hooks 2010, S. 7ff.).

Um Bildungsangebote in entsprechender Weise zu gestalten, fordert bell hooks „a rethinking of ways of knowing, a deconstruction of old epistemologies, and the concomitant demand that there be a transformation in our classrooms, in how we teach and what we teach” (hooks 1994, S. 29f.). Dies erfordert geradezu eine Revolution, um Kolonialitäten und Rassismen im Bildungsbereich zu überwinden (ebd.).

Es liegen zahlreiche weitere Konzepte, Theorien und Zugänge vor, die wichtige Orientierungen bieten, um Prozesse der Dekolonisierung im Bildungsbereich zu gestalten. Damit dieser Weg in der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum engagierter als bisher beschritten wird, bedarf es der stärkeren Integration entsprechender Ansätze in die jeweiligen Curricula. Darüber hinaus wird aber auch die atmosphärische Gestaltung von Lernräumen bedeutsam. Reflexivität, etwa im Sinne einer *Critical Whiteness*, erfordert Lernräume, die ein Zweifeln zulassen und eine offene Auseinandersetzung mit Unsicherheiten ermöglichen. Sowohl auf der Peer-Ebene als auch hinsichtlich der Beziehung zwischen ‚Lernenden‘ und ‚Lehrenden‘ bedarf es Möglichkeitsräumen des gemeinsamen Begleitens und nicht des Leistungsdrucks.

Neben der Ausbildung von Lehrkräften im Hochschulbereich kommt hier auch der Fortbildung von Lehrkräften als 3. Phase eine Schlüsselrolle bezüglich des Transfers in die Schulpraxis zu. Denn die „kritischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsdiskurse aus dem globalen Süden wie inzwischen auch aus dem globalen Norden finden sich in den Schulbüchern nirgendwo wieder. [...] In den untersuchten [...] Unterrichtsmaterialien zeichnet sich ein kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen ab. Trotz der vereinzelten Versuche, andere Perspektiven einzubringen, bleibt die Mastererzählung in den Büchern ungebrochen weiß“ (Marmer et al. 2015, S. 120, 124). Es kommt also auf die Lehrkräfte und ihren pädagogischen Umgang mit Dynamiken in der Klassengemeinschaft einerseits und andererseits einer kritischen Reflexion von Fachinhalten und Unterrichtsmaterialien an, denn auch mit rassismuskritischen Schulbüchern können im Unterricht Rassismus und Kolonialitäten reproduziert werden und umgekehrt kann auch mit problematischen Materialien ein kritisch-reflexiver Unterricht stattfinden (Bönkost 2020).

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag konnten am Beispiel der Geographiedidaktik nur wenige Facetten skizziert werden, die aber bereits die Bedeutung rassismuskritischer Bildung und postkolonialer Perspektiven im Kontext Globalen Lernens verdeutlichen. Im Prolog wurde bereits betont, dass gerade in diesem Zusammenhang eine intersektionale Betrachtung im Sinne einer Verschränkung verschiedener Differenzkategorien bedeutsam ist. Wenn dies in der Lehrkräftebildung wirklich ernst genommen werden will, dann reichen einzelne entsprechend akzentuierte Lehrveranstaltungen nicht aus. Vielmehr bedarf es grundlegend des Hinterfragens vermeintlich etablierter Lerninhalte entlang des Ansatzes der epistemischen Gewalt und einer Reflexion des Bildungsverständnisses. Arbeiten von Paulo Freire, bell hooks und vielen anderen offerieren inspirierende Optionen, um Orte der Bildung – wie Schulen, Hochschulen und Universitäten – zu kritisch-emanzipatorischen Möglichkeitsräumen umzugestalten, wo reflexiv Selbst- und Weltverständnisse thematisiert und Ungleichheitsverhältnisse aufgedeckt und reflektiert werden.

Literatur

- Abdi, Ali A. & Schultz, Lynette (2012): Recolonized Citizenship, Rhetorical Postcolonialities: Sub-Saharan Africa and the Prospects for Decolonized Ontologies and Subjectivities. In: Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Mario (Hrsg.): *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge, S. 158–171.
- Akerman, James R. (Ed.) (2017): *Decolonizing the Map. Cartography from Colony to Nation*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Arndt, Susan (Hrsg.) (2006): *AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: rowohlt.
- Bauriedl, Sybille (Mod.) (2019): *Deutscher Kolonialismus. Themenheft der Geographischen Rundschau*, 71, H.05.
- Bauriedl, Sybille & Carstensen-Egwuom, Inken (Hrsg.) (2023): *Geographien der Kolonialität*. Bielefeld: transcript.
- Battiste, Marie (2013): *Decolonizing Education. Nourishing The Learning Spirit*. Vancouver: UBC.
- Bitala, Michael (2011): Das Afrikabild in den Medien. In: Nebe, Johannes M. (Hrsg.), *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel*. Baden-Baden: Nomos, S. 23–27.
- Bönkost, Jule (2020): *Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern*. Braunschweig: Georg Eckert Institut. Dossier 1.
- Brogiato, Heinz Peter (2005): Geschichte der deutschen Geographie im 19. Und 20. Jahrhundert – ein Abriss. In: Winfried Schenk & Konrad Schliephake (Hrsg.): *Allgemeine Anthropographie*. Gotha: Klett-Perthes, S. 41-81.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne* (Edition Politik 94). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

- Castro Varela, Maria do Mar & Khakpour, Natascha (2019): Sprache und Rassismus. In: Hafenecker, Benno, Unkelbach, Katharina & Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt a. Main: Wochenschau, S. 33–44.
- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: DGfG.
- Dhawan, Nikita (2016): Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In: Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen, Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 73–83.
- Dickel, Mirka (2021): Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns. In: Dickel, Mirka & Böhmer, Hans Jürgen (Hrsg.): Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. (Sozial- und Kulturgeographie 47). Bielefeld: transcript, S. 7–34.
- Eberth, Andreas (2025): Geographische Exkursionen nach Kenia. Ein Beitrag zur Sensibilisierung für postkoloniale Perspektiven oder Reproduktion von Ungleichheit? In: Bading, Cornelia & Panenka, Petra (Hrsg.), Universität – Macht – Wissen: Postkoloniale, feministische und partizipative Perspektiven im Kontext akademischer Lehre. Berlin: Springer (im Erscheinen).
- Eberth, Andreas (2020): Racist Roses? – Ein kritischer Kommentar aus postkolonialer Perspektive zur Rosenzucht in Kenia. In: OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 02, H.02, S. 42–50.
- Eberth, Andreas (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. (Sozial- und Kulturgeographie 30). Bielefeld: transcript.
- Eberth, Andreas & Hoffmann, Karl Walter (2023): Länderklassifikationen mittels kritischen Denkens reflektieren. In: Gryl, Inga; Lehner, Michael; Fleischhauer, Tom & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): Geographiedidaktik – Humangeographie (Band 2). Berlin/ Heidelberg: Springer. (Beitrag angenommen; im Erscheinen).
- Eberth, Andreas & Lippert, Sabine (2023): Othering im Geographieunterricht reflektieren. In: Gryl, Inga; Lehner, Michael; Fleischhauer, Tom & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): Geographiedidaktik – Humangeographie (Band 2). Berlin/ Heidelberg: Springer. (Beitrag angenommen; im Erscheinen).
- Eberth, Andreas & Röll, Verena (2021): Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 44, H.2, S. 27–34.
- Eberth, Andreas & Heilen, Lydia (2020): Rezension: Diercke Geographie und Sport. Raumrelevante Freizeitaktivitäten kompetenzorientiert unterrichten. In: OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 02, H.02, S. 52–62.
- Eribon, Didier (2018): Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.
- Gräbel, Carsten (2015): Die Erforschung der Kolonien: Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884–1919. Bielefeld: transcript.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV. Hamburg: Argument.
- Henze, Christa & Overwien, Bernd (2009): Afrika im Kontext Globalen Lernens. Praxis Geographie, 39, H.12, S. 4–7.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
- hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. New York: Routledge.
- Idahosa, Grace E. & Bradbury, Vanessa (2020): Challenging the way we know the world: overcoming paralysis and utilizing discomfort through critical reflexive thought. In: Acta Academia, 52, H.1, S. 31–53.
- Kersting, Philippe (2011): AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, Philippe & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): AfrikaSpiegelBil-

- der. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. (Mainzer Kontaktstudium Geographie 12). Mainz: Geographisches Institut, S. 3–10.
- Kobayashi, Audrey & Peake, Linda (2000): Racism out of Place: Thoughts on Whiteness and an Antiracist Geography in the New Millennium. In: *Annals of the Association of the American Geographers*, 90, H.2, S. 392–403.
- Koch, Jonas; Morgeneyer, Frank; Schmidt, Marianne & Thurn, Laura (2022): Seydlitz Erdkunde Rheinland-Pfalz Gymnasium Grundkurs Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann.
- kollektiv orangotango+ (Ed.) (2018): *This Is Not an Atlas. A Global Collection of Counter-Cartographies*. Bielefeld: transcript.
- Korf, Benedikt & Rothfuß, Eberhard (2016): Nach der Entwicklungsgeographie. In: Freytag, Tim; Gebhardt, Hans; Gerhard, Ulrike & Wastl-Walter, Doris (Hrsg.): *Humangeographie kompakt*. Heidelberg: Springer Spektrum, S. 163–183.
- Lossau, Julia (2012): Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden, Springer VS, S. 355–364, https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_26
- Marmer, Elina & Sow, Papa (2015): Rassismus, Kolonialität und Bildung. 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/ Basel: Beltz Juventa, S. 14–25.
- Mbembe, Achille (2017): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. Berlin: Suhrkamp.
- McCoy, Kate, Tuck, Eve, & McKenzie, Marcia (Hrsg.) (2016): *Land Education. Rethinking pedagogies of place from Indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives*. London: Routledge.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 150–178.
- Michel, Boris (2019): Hans Meyer am Kilimandscharo. Kolonialgeographische Expeditionen für das Kaiserreich. In: *Geographische Rundschau*, 71, H.5, S. 22–25.
- Michel, Boris (2021): Kartographische Raumproduktionen. Zugänge Kritischer Kartographien. In: Kogler, Raphaela & Wintzer, Jeannine (Hrsg.): *Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Berlin: Springer Spektrum, S. 143–156.
- Mignolo, Walter (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Mönter, Leif O. & Lippert, Sabine (2016): Entpolitisierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 96–105.
- Neuburger, Martina & Schmitt, Tobias (2012): Theorie der Entwicklung – Entwicklung der Theorie Post-Development und Postkoloniale Theorien als Herausforderung für eine Geographische Entwicklungsforschung. In: *Geographica Helvetica* 67, S. 121–124.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. (Politik und Bildung 47). Schwalbach: Wochenschau, S. 25–38.
- Sarr, Felwine (2020): *Afrotopia*. Bonn: bpb.
- Schlottmann, Antje & Wintzer, Jeannine (2019): *Weltbildwechsel. Ideengeschichte geographischen Denkens und Handelns*. Bern: Haupt.
- Schröder, Birte (2019): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. Bielefeld: transcript.
- Schröder, Birte. (2016): *Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive*. In: *GW- Unterricht* 144, H.4, S. 15–28.
- Schröder, Birte & Carstensen-Egwuom, Inken (2020): „More than a single story“: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.):

- Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-375.
- Schrüfer, Gabriele, Obermaier, Gabriele & Schwarze, Sonja (2016). Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: *GW-Unterricht*, 142/143, H.2–3, S. 91–101.
- Schwarze, Sonja (2018): Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. In: Dickel, Mirka et al. (Hrsg.): *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik*. (Geographiedidaktische Forschungen 69). Münster: readbox, S. 148–159.
- Smith, Linda T., Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (Hrsg.) (2019): *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*. New York: Routledge.
- Stein, Christoph (2019): Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann. In: *geographie heute* 343, S. 35–37.
- Tatah, Veye (Hrsg.) (2014): *Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel*. Münster/ Berlin: LIT.
- Tietje, Olaf (2019): Subalternisierende Prozeduren, prekärer Alltag und Selbstorganisation. Migrantische Landerbeiter_innen im Süden der Europäischen Union. In: Book, Carina; Huke, Nikolai; Klauke, Sebastian & Tietje, Olaf (Hrsg.): *Alltägliche Grenzziehungen. Das Konzept der „imperialen Lebensweise“, Externalisierung und exklusive Solidarität*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 153–16.
- Tippins, Deborah, Mueller, Michael, Eijck, Michiel & Adams, Jennifer (Ed.) (2010): *Cultural Studies and Environmentalism. The Confluence of EcoJustice, Place-based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems*. Dordrecht: Springer.
- Tröger, Sabine (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Wardenga, Ute (2019): Geographische Gesellschaften als Pioniere nationaler und kolonialer Raumordnungen. In: *Geographische Rundschau*, 71, H.5, S. 10-14.
- Ziai, Aram (2016): Einleitung: Unsere Farm in Zhengistan. Zur Notwendigkeit postkolonialer Perspektiven in der Politikwissenschaft. In: Ziai, Aram (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 11–24.
- Ziai, Aram (2013): Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, H.1, S. 15–19.

Autor

Eberth, Andreas, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1511-3679

Professur für Geographie mit Schwerpunkt Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Passau.

Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Raumkonzepte/-theorien, Visuelle Geographien, rassismuskritische Bildung und postkoloniale Perspektiven, Ostafrika.

Andreas.Eberth@uni-passau.de