

Birte Schröder

Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive

birte.schroeder34@googlemail.com, Abteilung Geographie, Interdisziplinäres Institut für Umwelt-, Sozial- und Humanwissenschaften, Europa-Universität Flensburg

eingereicht am: 27.05.2016, akzeptiert am 11.10.2016

Ziel dieses Beitrags ist es erstens, Potenziale einer postkolonialen Perspektive für eine Rekonzeptualisierung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht aufzuzeigen. Zweitens – und damit eng verbunden – geht es um eine Ausdifferenzierung des Machtverständnisses in der interkulturellen Geographiedidaktik. Drittens zeigt der Aufsatz anhand empirischer Daten auf, inwiefern der Blick auf heterogene lebensweltliche Zugehörigkeitserfahrungen und Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern¹ für die interkulturelle Geographiedidaktik lohnend sein kann.

Keywords: Postkoloniale Theorien, Interkulturelles Lernen, Macht, Rassismus, Kritische Weißseinsforschung

Power-sensitive concepts of intercultural learning in geography teaching – the potential of a post-colonial perspective

This paper deals with three interrelated questions. First of all it discusses how a post-colonial perspective can help to rethink intercultural learning in geography teaching. Second, it develops a differentiated understanding of power within intercultural approaches to geography teaching. Third, this article uses empirical data from student discussions to demonstrate how rewarding a closer look at their heterogeneous experiences of belonging and their knowledge can be.

Keywords: post-colonial theories, intercultural learning, power, racism, critical whiteness studies

1 Einleitung

Auf Basis welcher theoretischen Ansätze kann interkulturelles Lernen im Geographieunterricht weiterentwickelt werden? Mit dieser Frage haben sich in den letzten Jahren verschiedene Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt (u. a. Budke 2013; Budke 2008; Mönter 2013; Pott 2008). In diesem Beitrag schlage ich eine Perspektive vor, die es ermöglicht, die geographiedidaktische Diskussion zu ergänzen. Die Grund-

lage meiner Überlegungen bilden dabei mit postkolonialen Theorien theoretische Ansätze, die u. a. in der Kulturgeographie und den Erziehungswissenschaften rezipiert werden und die eine machtsensible Perspektive ermöglichen. Ich zeige auf, welche Potenziale dies für die Entwicklung kritisch-reflexiver interkultureller Konzepte in der Geographiedidaktik birgt. Dabei verknüpfe ich die theoretischen Überlegungen mit empirischen Beispielen aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum der empirischen Auseinandersetzung stehen dabei die Fragen, wie Lernende in komplexen gesellschaftlichen Strukturen Zugehörigkeiten aushandeln und wie migrationsandere² Schüler/innen mit Zuschreibungen

¹ In diesem Aufsatz verwende ich entsprechend der Richtlinien der Zeitschrift GW-Unterricht die zweigeschlechtliche Bezeichnungsweise oder eine genderneutrale Formulierung. Da es in diesem Beitrag zentral um Definitionsmacht und die in- und exklusive Wirkmächtigkeit sprachlicher Benennungen geht, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass mir durchaus bewusst ist, dass Formulierungen wie „Schülerinnen und Schüler“ – anders als z. B. „Schüler_innen“ – zwischengeschlechtliche Menschen, die in einer zweigeschlechtlichen Ordnung nicht einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden (möchten), nicht mitdenken (Herrmann 2005, 64, zit. n. Dietze, Haschemi Yekani & Michaelis 2007, 108).

² Der Erziehungswissenschaftler Mecheril (2010b) schlägt die Bezeichnung „Migrationsandere“ vor, um die Konstruktion der gesellschaftlich bedeutsamen dichotomen Unterscheidung von „Autochthonen“ auf der einen Seite und „Ausländer_innen“ oder „Migrant_innen“ auf der anderen Seite zu benennen. Ich verwende diesen Begriff im Anschluss an Mecheril, um eine essentialistische Festschreibung von Menschen als „Migrant_innen“ als

„natio-ethno-kulturellen“ (Mecheril 2003, für eine Erläuterung s. u. Fußnote 1) Andersseins umgehen. Der Blick auf Zugehörigkeitsaushandlungen erscheint nicht nur deswegen zentral, da so Anschlussmöglichkeiten an die Erfahrungsräume der Schüler/innen in den Blick rücken. Vielmehr ist bei einer machtsensiblen Rekonzeptualisierung des interkulturellen Lernens auch die potenziell unterschiedliche Positioniertheit der Lernenden im Rahmen gesellschaftlicher Vorstellungen von (Nicht-)Zugehörigkeit mitzudenken. Überlegungen, die mögliche Erfahrungen von migrationsanderen Schülerinnen und Schülern mit der Zuschreibung von Anderssein mitdenken, nehmen bisher allerdings wenig Raum in der geographiedidaktischen Diskussion ein.

Dieser Artikel legt Überlegungen dar, wie Konzepte des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht anders gedacht werden können. Dafür wird zunächst auf unbeabsichtigte, implizite Auswirkungen derzeit geläufiger interkultureller Ansätze eingegangen, um die Notwendigkeit zu unterstreichen, diese machtsensibel zu gestalten. Daran anknüpfend werden die theoretischen Grundlagen der vorgeschlagenen Perspektive und das methodische Vorgehen bei der empirischen Untersuchung vorgestellt. Im Anschluss führe ich verschiedene Aspekte aus, die aus dieser Perspektive für die Entwicklung machtsensibler interkultureller Konzepte in der Geographiedidaktik zentral erscheinen.

2 Warum machtsensibel? Über Problematiken interkultureller Ansätze im Geographieunterricht

Im Folgenden werden Probleme derzeit geläufiger Konzeptionen des interkulturellen Lernens aufgezeigt, welche sich durch bestimmte Vorannahmen und implizit transportierte Aussagen ergeben. Dabei konzentriere ich mich auf interkulturelles Lernen, welches das Zusammenleben in derselben Gesellschaft – am Beispiel Deutschland – thematisiert.

Das erste Problem ist damit verbunden, dass Interkulturalität konzeptuell immer bereits die Existenz einer kulturellen Differenz voraussetzt. Im Zusammen-

problematisch anzuzeigen und zu betonen, dass ich diese Unterscheidung vielmehr als eine relationale in den Blick nehme, die nicht „an sich“ existent ist. Die begriffliche Konstruktion „Migrationsandere“ soll also den Aspekt der gesellschaftlichen Herstellung von „natio-ethno-kulturell“ (Mecheril 2003) „Anderen“ mit einbeziehen und sprachpraktisch fassen (Mecheril 2010b, 17). Der Ausdruck „natio-ethno-kulturell“ weist dabei darauf hin, dass der Unterscheidung in Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere Zugehörigkeitsordnungen bzw. Vorstellungen von „Wir-Einheiten“ zugrunde liegen, in denen häufig nationale, ethnische und kulturelle Kategorisierungen ineinander verschränkt sind (Mecheril 2010b, 14 ff.).

menhang mit der (post-)migrantischen Gesellschaft, die „gemeinsamer Kontext der Beteiligten ist“ (Messerschmidt 2006, 51, Hervorh. im Original), wird mit interkulturellem Lernen auf eine postulierte kulturelle Differenz zwischen „Uns“ und Migrantinnen und Migranten, Ausländerinnen und Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund (Mecheril 2002, 16) reagiert. Auch die Verankerung interkulturellen Lernens im Geographieunterricht geschah Budke (2008, 15) zufolge als Antwort auf migrationsbedingte natio-ethno-kulturelle Heterogenität in den Lerngruppen. Kulturelle Differenz wurde und wird dabei mit „migrationsgesellschaftliche[r] Differenz“ (Mecheril 2015, 34, Hervorh. im Original) verknüpft und als existent und relevant vorausgesetzt. Wäre dies keine relevante Differenzlinie, dann wäre ihre Bearbeitung (mithilfe interkultureller Ansätze) nicht notwendig (Mecheril 2015, 29; vgl. auch Schröder (2016) für eine ausführlichere Darlegung). Migrationsandere Schüler/innen werden dann in ihrer angenommenen natio-ethno-kulturell *anderen* Zugehörigkeit angesprochen. Die Adressierung von Migrationsanderen als kulturell fremd und ihre Subsumption unter homogenisierende kulturelle Identitäten wurden in Untersuchungen von Geographieschulbüchern bereits verschiedentlich problematisiert (u. a. Lossau 2005, 246; Pott 2008, 34 ff.; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007, 272 f.).

Ein weiteres Problem sehe ich darin, dass interkulturelles Lernen oft als Lernen *über* Andere konzipiert wird (Mönter & Schiffer-Nasserie 2007, 128; Attia 1997, 268). Kulturelle Differenz wird hier also nicht als „umfassendes Verhältnis verstanden: Im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere.“ (Mecheril 2015, 32). Stattdessen wird sie bei den Anderen verortet (Mecheril 2015, 34 f.). Migrationsandere – und nur sie – werden „der kulturellen Differenz bezichtigt“ (Mecheril 2015, 34), während „wir“ unmarkiert erscheinen. Interkulturelles Lernen als Lernen *über* Andere macht nur eine Seite der Differenz zum Thema. Und gerade in der Nicht-Thematisierung des „Wir“ manifestiert sich dieses implizit als normal (Hornscheidt 2005, 478). Ein Machtgefälle entsteht, da es ein Zentrum und eine Abweichung gibt.

Damit geht einher, dass so verstandene Ansätze interkulturellen Lernens als Zielgruppe vor allem mehrheitsangehörige Schüler/innen adressieren, die Kompetenzen wie Verständnis und Toleranz für Andere und Andersartigkeit erwerben sollen (Mönter & Schiffer-Nasserie 2007, 232 f.; Lossau 2005, 245; vgl. auch Schröder 2009, 170 ff.). Der Begriff der Toleranz findet sich als Zielsetzung in vielen curricularen Vorgaben, institutionellen Empfehlungen und Schulbüchern für den Geographieunterricht (z. B. in Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG 2002, 11;

Mönter 2013, 92). In Modellen des interkulturellen Kompetenzerwerbs, die für den Geographieunterricht diskutiert werden, wird Toleranz auch als wichtige Zwischenstufe verstanden (Schrüfer 2009, 170). Im Kontext der heterogenen Normalität der deutschen (Post-)Migrationsgesellschaft marginalisiert interkulturelles Lernen als Lernen *über* Andere auf diese Weise migrationsandere Schüler/innen. Anknüpfend an den Erziehungswissenschaftler Yıldız kann von einer hierarchisierenden Unterscheidung „in Tolerierende und Tolerierte“ gesprochen werden (Yıldız 2010, 70, für Kritik am Machtungleichgewicht des Toleranzziels s. a. Mönter 2013, 92 f.).

So verstandenes interkulturelles Lernen wird dem eigenen inklusiven Anspruch nicht gerecht. Es (re-)produziert nicht nur Grenzziehungen zwischen „Eigenem“ und „Anderen“, vielmehr ist auch die Befremdung letzterer darin bereits angelegt: Ihnen wird Anderssein zugeschrieben und zwar „als Abweichung zur so implizit aufgerufenen Normalität“ (Hornscheidt 2005, 479). Dabei werden Normalisierungen des Eigenen und Befremdungen des Anderen nicht erst durch interkulturelles Lernen hervorgebracht (s. a. Lossau 2005, 246). Werden diese aber unhinterfragt reproduziert, aktualisiert und legitimiert, festigt der Unterricht die in der Gesellschaft zirkulierenden hierarchisierenden Zugehörigkeitsordnungen (s. a. Mecheril 2015, 41 f.). Dies steht auch dem Anspruch entgegen, Mehrperspektivität zu ermöglichen (vgl. DGfG 2014, 6).

Bedarf für eine weitergehende Auseinandersetzung sehe ich im Anschluss an die aufgeführten Probleme darin, dass machtsensible Konzepte fehlen, die die dominanten Zugehörigkeitsordnungen und deren ein- und ausgrenzende Folgen thematisieren und zu hinterfragen erlauben (Schröder i. E.). Dieses Defizit steht bislang weniger im Fokus der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen. Die Beschäftigung damit kann daher die aktuellen Überlegungen zu einer Weiterentwicklung interkultureller Ansätze ergänzen, in denen sozialkonstruktivistische Grundannahmen bereits aufgegriffen wurden (Mönter 2013; Budke 2013)³. Dabei bestehen u. a. Anschlüsse an Budkes Auseinandersetzung mit nationalen Selbst- und Fremdbildern (2004). Während Budke auf die Kontexte und Motive der Verwendung nationaler Stereotypen sowie deren Gebrauchswert fokussiert (2004, 37, s. a. 2006, 147 ff.), werden hier stärker die Auswirkungen verfestigter Grenzziehungen und Kategorisierungen in den Mittelpunkt gestellt. Zudem liegt der Fokus hier nicht in erster Linie auf Bildern, die mit den Kategorien des „Selbst“ und des

„Fremden“ verbunden werden. Vielmehr wird die Einteilung in „deutsch“ und „nicht-deutsch“ selbst hinterfragt und die Zuordnung von migrationsanderen Schülerinnen und Schülern zur Kategorie der „Anderen“ als problematisch ins Zentrum gerückt.

3 Postkolonialität als Perspektive oder: zur Spezifizierung der theoretischen Grundlagen

Erkenntnisleitend für meine Überlegungen sind postkoloniale Theorien. Diese verstehe ich als umfassende, kritische Ansätze, die sich mit Rassismus, Macht, Kultur und Imperialismus auseinandersetzen (Gutiérrez Rodríguez 2008, 268). Dabei kann sich das postkoloniale Forschungsinteresse auf verschiedene Aspekte beziehen, wie z. B. die Persistenz von Kolonialität in Weltbildern und Wissensordnungen, globale Verflechtungsbeziehungen oder auch auf Identitäten und die Aushandlung von Zugehörigkeiten, wie sie hier in den Fokus rücken.

Identitäten werden dabei in einem prozessualen Verständnis als situative Positionierungen in einem offenen Feld von Relationen gedacht. Differenz leitet sich dann nicht aus einer fixierten, einheitlichen Identität ab. Vielmehr verstehe ich Identitäten als kontextgebundene, temporäre Aushandlungsprozesse, für die sowohl der Aspekt der bedingten *Positioniertheit* als auch der der aktiven *Positionierung* des Subjekts relevant werden (Baquero Torres 2012, 320 f.). Die Stärke dieser Perspektive besteht darin, dass sie eine kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Diskursen zu Kultur und Zugehörigkeitsordnungen sowie deren (unintendierten) Effekten ermöglicht (s. auch Kalpakka 2015, 305 ff.). Die postkoloniale Perspektive erlaubt dann zu fragen: Wessen Zugehörigkeit gilt als selbstverständlich, wessen nicht? *Und wer* darf bestimmen, *wer welche* Positionierungen legitimer Weise einnehmen kann? Dabei werden sowohl marginalisierte Subjekte und Perspektiven als auch dominante Subjekte und normalisierte Zugehörigkeiten fokussiert.

Insbesondere die Kritische Weißseinsforschung betont, wie wichtig es ist, nicht nur die Zugehörigkeit „Anderer“ zu diskutieren, sondern auch *weiße*⁴, domi-

³ Für eine ausführlichere Positionierung in der aktuellen geographiedidaktischen Diskussion siehe Schröder (2016).

⁴ Zur Schreibweise von *weiß* und Schwarz: Anknüpfend an Eggers et al. (2005) setze ich die Bezeichnung *weiß* kursiv und schreibe sie klein, um ihren Konstruktcharakter zu markieren und ihre Bedeutung abzugrenzen vom Widerstandspotential der Kategorie Schwarz. Schwarz bezeichnet eine politische Kategorie, die auf eine gemeinsame Identität durch Unterdrückungserfahrungen und auf das Widerstandspotential verweist, das in der selbstbewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet (Wollrad 2010, 145). Daher wird Schwarz auch hier im Unterschied zu *weiß* groß geschrieben. *„weiß“* bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrung-

nante Subjekte in den Blick zu bekommen (Eggers et al. 2005, 11). Es geht dabei darum, Selbstverständnisse derer, die in Deutschland als legitim zugehörig gelten und aktiv immer wieder hergestellte Normalisierungen zu analysieren (Eggers et al. 2005; Ha & Schneider 2014). „Weiß [Schreibweise d. Verf.], weist hierbei nicht auf eine (Haut-)Farbe hin, sondern bezeichnet vielmehr die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen“ (Mecheril & Melter 2010, 158; zum Rassismusverständnis s. unten). Die Differenzierung in *weiße* und Schwarze Menschen bzw. *People of Color*⁵ ermöglicht es also, die unterschiedliche Verteilung von Privilegien in der Gesellschaft und Unterschiede hinsichtlich von Macht- und Unterdrückungserfahrungen sprachpraktisch zu fassen (Fereidooni 2015, 22 f.). *Weißsein* wird dabei als gesellschaftlich (re-)produzierte und bedeutsam gemachte Konstruktion verstanden, die reale Folgen hat. Es wird sprachlich markiert, um die „unmarkierte Selbstverständlichkeit“ (Hornscheidt 2009, 479, zit. n. Fereidooni 2015, 25) und die Konstruktion als „normal“ aufzubrechen. Kritischer *Weißseinsforschung* geht es dann um die Dechiffrierung von *Weißsein* als „Bedeutung produzierende Wirklichkeitskonstruktion mit realen, nicht selten gewaltvollen Realitäten“ (Piesche 2005, 16).

Mit meinem Verständnis von Rassismus knüpfe ich an die rassistuskritische Forschung in den Erziehungswissenschaften an. Paul Mecheril und Claus Melter bestimmen Rassismus als soziales Unterscheidungssystem, das Menschen als erkennbar different konstruiert und das interaktiv und diskursiv von Akteurinnen und Akteuren und Institutionen reproduziert wird. Dabei wird sozialen Gruppen aus einer machtvollen Position heraus vermeintliche nationale, ethnische oder kulturelle „Andersheit“ zugeschrieben, was als *Othering* bezeichnet wird (s.a. Scharathow 2014, 44). Rassismus unterstellt den so hervorgebrachten „Anderen“ „Mentalitäten“ und bewertet diese negativ oder als hier nicht zugehörig. Dies legitimiert Praktiken des Ausschlusses und der Ungleich-

gen solcher Menschen, die als *weiß* konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst ist“ (Wollrad 2010, 145, eigene Hervorh.).

⁵ Auch *People of Color* ist ein Ausdruck, der Individuen und Gruppen bezeichnet, die „die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und *ungleich* erlebte Erfahrung [teilen], aufgrund körperlicher und kultureller Fremdzuschreibungen der [*weißen*] Dominanzgesellschaft als ‚anders‘ und ‚unzugehörig‘ definiert zu werden.“ (Ha, Lauré al-Samarai & Mysorekar 2007, 12, zit. n. Wollrad 2010, 144 f.). Die Bezeichnung wird als Angebot einer gemeinsamen, unterschiedliche Gruppen verbindenden solidarischen Plattform verstanden (Ha 2013, 83) und ist dementsprechend weit gefasst (Fereidooni 2015, 24). Zur Begriffsgeschichte von *People of Color* siehe Ha (2013).

behandlung (Mecheril & Melter 2010, 150, 156 ff.). Es ist also ein Rassismusverständnis, das alltäglichen und auch subtilen Rassismus einschließt und Rassismus als ein *gesellschaftliches Verhältnis* fasst, in das *alle* Mitglieder der Gesellschaft eingebunden sind. Denn die rassistische Ordnung ist auch wirksam für von ihr Privilegierte (Mecheril & Melter 2010, 157). Diese Ordnung wirkt sich dabei nicht nur auf die Verteilung von Ressourcen aus, sondern wirkt ebenso auf die Selbst- und Weltverständnisse und das Handeln von Individuen ein (Brodén & Mecheril 2010, 14, 17 ff.; vertiefend hierzu s.a. Rommelspacher 1995, 22 f.). Die dargelegte Perspektive geht damit erstens von der Relevanz rassistischer Unterscheidungen aus und zweitens begreift sie die Relevanz nicht als beschränkt auf außergewöhnliche Situationen und/oder bestimmte Menschen. Damit wird „Rassismus als durchaus gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes und diese herstellendes Unterscheidungsschema“ (Brodén & Mecheril 2010, 12) verstanden.

4 Methodische Vorgehensweise

Für die empirische Untersuchung, die von März bis Juni 2014 durchgeführt wurde, habe ich teilnehmende Beobachtung an drei verschiedenen Schulen und Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe kombiniert. Es wurden insgesamt sieben Gruppendiskussionen geführt, für die die Schüler/innen sich selbst zu Gruppen von drei bis fünf Teilnehmenden zusammenfinden durften. Die Diskussionen dauerten jeweils ca. eine Stunde und 15 Minuten. Im Zentrum standen dabei die Identitätsaushandlungen bzw. „natio-ethno-kulturellen“ (Mecheril 2003) Verortungen der Schüler/innen. Als Grundimpuls diente ein Ausschnitt aus dem Dokumentarfilm „Transnationalmannschaft“ von Philipp Kohl (2011), in dem ein migrationsanderer Jugendlicher über seine natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten spricht. Die Schüler/innen wurden in einem offenen Einstiegsimpuls gebeten, ihre Gedanken zu dem Filmausschnitt zu formulieren. Entsprechend der Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack (2003, 207 ff.) wurden die Diskussionen möglichst offen gehalten, so dass sie sich auf die Zentren der Erfahrung und die eigenen Relevanzen der Schüler/innen einpendeln konnten. Transkription und Auswertung wurden anhand der dokumentarischen Methode durchgeführt, für die ein prozesshaft-sequenzanalytisches Vorgehen kennzeichnend ist, das neben dem „Was“ auch das „Wie“ des Sprechens in die Auswertung einbezieht (Bohnsack 2003). Die Schüler/innen, die an den Gruppendis-

kussionen teilgenommen haben, habe ich zusätzlich jeweils zwei bis drei Wochen lang in ihrem schulischen Alltag – sowohl im Unterricht in ihren verschiedenen Fächern als auch in Pausenzeiten oder bei Schulausflügen – teilnehmend beobachtet. Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern und weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren waren ebenfalls Teil des Vorgehens. Ziel der teilnehmenden Beobachtung war dabei u. a. die Schüler/innen in Vorbereitung auf die Gruppendiskussionen besser kennenzulernen und dichte Beschreibungen der verschiedenen schulischen Kontexte anfertigen zu können, die die Grundlage für deren Vergleich darstellen. Die Schulen wurden prozesshaft ausgewählt, um drei möglichst heterogene Fälle – von einer betont inklusiven Schule, die Integrationspreise gewonnen hat bis zu einer Schule mit vorwiegend *weißer* deutscher Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft, die angeb Interkulturalität sei bei ihnen kein Thema⁶ – in die empirische Untersuchung aufnehmen zu können.

5 Überlegungen zu einer machtsensiblen interkulturellen Didaktik aus postkolonialer Perspektive

Welche Implikationen ergeben sich aus der skizzierten theoretischen Perspektive für geographiedidaktische Ansätze des interkulturellen Lernens? Es handelt sich um eine spezifische Blickrichtung, die Aspekte in das Blickfeld rückt, die bisher in der geographiedidaktischen Debatte wenig Raum einnehmen. Das Kapitel ist dabei in zwei Teile untergliedert. Die Implikationen, die unter 5.1 diskutiert werden, zielen darauf ab, in der Diskussion um eine Reorientierung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht eine stärker machtsensible Perspektive anzubieten. Kapitel 5.2 lenkt die Aufmerksamkeit im Anschluss daran auf Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit *Otherring* und Rassismus.

Die folgenden Überlegungen beziehe ich jeweils auf Beispiele aus der empirischen Untersuchung. Auf diese Weise soll der Blick explizit auf die (post-)migrantische Heterogenität in Schulen und auf marginalisierte Blickwinkel migrationsanderer Schüler/innen gelenkt werden. Es wird dabei auf zentrale Ausschnitte aus vier Gruppendiskussionen (als GD 1–4 nummeriert) Bezug genommen. Direkte Zitate aus den Transkripten dieser Diskussionen werden jeweils über Anführungszeichen zitiert und mit Minutenangaben versehen.

⁶ Aufgrund der gebotenen Kürze ist eine genauere Beschreibung der einzelnen Schulkontexte hier leider nicht darstellbar.

5.1 Implikationen I – Machtsensibilität in Ansätzen des interkulturellen Lernens

Im Folgenden werden zunächst konzeptionelle Überlegungen dargelegt, die unter dem Begriff Machtsensibilität zusammengefasst sind. Die Form von Macht, die dabei in den Blick rückt, wird dann in Bezug zu einem Vorschlag von Mönter (2013) gesetzt. Auf diese Weise kann zum einen spezifiziert werden, was hier unter Machtsensibilität verstanden wird. Zum anderen trägt dies auch zu einer Ausdifferenzierung des Machtverständnisses in der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen bei.

5.1.1 Die Imagination des Eigenen als homogen in den Blick nehmen und hinterfragen

Bisherige geographiedidaktische Überlegungen zur Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens, denen eine konstruktivistische Perspektive zugrundeliegt, rücken die „sozialen Konstruktionsprinzipien von *Fremdheit*“ (Mönter 2013, 95; eigene Hervorh.) in den Mittelpunkt. Als wichtige interkulturelle bzw. antirassistische Kompetenz wird z. B. die Identifikation und Dekonstruktion von Kulturalisierungen und möglichen kulturalisierenden Rassismen thematisiert (Mönter 2008, 91 f.). Daher sei der Blick an dieser Stelle ausdrücklich umgekehrt und die Kategorie des „Eigenen“ ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Dies ermöglicht es, folgenden Aspekt in der Diskussion zu betonen: Der Befremdung als „Anderer“ kann nicht einfach eine Inkorporation in das „Wir“ entgegengesetzt werden. Vielmehr gilt es gleichzeitig Homogenitätsvorstellungen des „Eigenen“ zu dekonstruieren.

In meiner empirischen Untersuchung wehren sich viele migrationsandere Schüler/innen explizit gegen eine Inkorporation in das „deutsche Wir“. Sie weisen wiederholt darauf hin, dass sie dieses „Wir“ als ein exklusives erfahren, aus dem viele Menschen ausgegrenzt werden. Als Beispiel sei hier eine Gruppendiskussion mit fünf Schülerinnen an einer Gesamtschule genannt (GD 1). Diese sprechen im Laufe der Diskussion über verschiedene alltägliche Situationen, in denen eine von ihnen aufgrund ihres muslimischen Kopftuches als nicht zugehörig in Deutschland wahrgenommen wird und Rassismuserfahrungen macht. Die betreffende Schülerin schlussfolgert „hier wird man halt nicht so akzeptiert wie man ist“ (00h11min.) und macht deutlich, dass sie sich gerade deshalb nicht als Deutsche, sondern als Afghanin bezeichnet. Das Beispiel verdeutlicht: Wenn *Otherring* und „Diskriminierung zu einer alltäglichen gesellschaftlichen Erfahrung von Minderheiten geworden [sind], dann wird Integration in genau diese Gesellschaft, die Ausgrenzungsprozesse normalisiert, fragwürdig“ (Messerschmidt 2006, 62).

Diese Überlegungen verweisen den Blick „zurück“ auf die Gesellschaft, beziehungsweise genauer: auf Zugehörigkeitsordnungen, in denen symbolische Ausgrenzung entlang migrationsgesellschaftlicher Differenz normal erscheint. Die vermeintlich selbstverständlichen Konstruktionen des „Eigenen“ zu hinterfragen stellt einen Perspektivenwechsel dar, auf dessen Notwendigkeit die Kritische Weißseinsforschung hinweist (Eggers et al. 2005; Ha & Schneider 2014). Es gilt also gleichermaßen die gesellschaftlich wirkmächtige Imagination des „Eigenen“ als homogen zu dekonstruieren. Dafür kann z. B. auf geschichtswissenschaftliche Ansätze zurückgegriffen werden, die die Vorstellung von einer historischen Homogenität der deutschen Gesellschaft hinterfragen und aufzeigen, dass Migration und Heterogenität keinesfalls als rezentes Phänomen zu begreifen sind (s. z. B. die Publikation „Normalfall Migration“ von Bade & Oltmer 2004, die umfangreiche migrationsgeschichtliche Informationen bietet).

5.1.2 Differenz gleichzeitig anerkennen und transformieren

Die *Othering*- und Rassismuserfahrungen der migrationsanderen Schüler/innen werden für eine machtsensible Konzeption interkulturellen Lernens in einer weiteren Dimension relevant. So besteht bei der Dekonstruktionsarbeit immer auch die Gefahr, dass eine Differenz heruntergespielt wird, die aber sehr wohl gesellschaftlich wirkmächtig ist. Wenn es also eine stetige Erfahrung ist, in alltäglichen Interaktionen als nicht deutsch kategorisiert, adressiert und ausgegrenzt zu werden, dann stellt dies für die solchermaßen befremdeten und marginalisierten Individuen eine konkrete, eine „wahr gewordene“ (Lossau 2002, 178) und daher „reale“ Differenz dar. Für die eben zitierte Schülerin ist das ein zentraler Faktor für ihre Selbstverortung. In der Gruppendiskussion führt sie aus, dass sie viel darüber nachgedacht hat, wie sie sich dazu verhalten soll, dass sie ausgegrenzt wird. Mit der Positionierung als Afghanin verbindet sie dabei eine bestimmte innere Haltung. Sie spricht davon, dass sie sich entschieden hat, „dazu zu stehen“ (GD 1: 00h19min.). Im Anschluss an die Erziehungswissenschaftlerin Attia (2008, 48) sei daher unterstrichen, dass die Folgen der Differenzkonstruktionen „einen wesentlichen Aspekt im Lebensalltag von Subjekten“ ausmachen, wie es sich hier nicht nur in Erfahrungen, sondern auch in einer aktiven Auseinandersetzung mit und der Entwicklung einer bewussten Haltung zu diesen ausdrückt.

Wenn nun im Unterricht essentialisierende, dichotome Differenzvorstellungen dekonstruiert werden, dann geht damit auch die Gefahr einher, dass mig-

rationsanderen Schülerinnen und Schülern die Legitimität für ihre Selbstpositionierung aberkannt wird. Interkulturelles Lernen sollte also „wahr gewordene“ Differenz, die für Selbstpositionierungen relevant werden kann, nicht übergehen oder herunterspielen. Dies betont auch Mecheril, wenn er schreibt, dass pädagogische Orientierungen nicht nur das Moment der Dekonstruktion ausgrenzender Differenzvorstellungen, sondern auch das Moment der Anerkennung kommunizierter Zugehörigkeit umfassen müssen (Mecheril 2010a, 190). Interkulturelle Konzepte sollten also gleichzeitig „affirmative und transformative Umgangsweisen mit Differenz“ (Mecheril & Plößler 2009, 205) beinhalten.

5.1.3 Exkurs: Stolperstein Integrationsdiskurs

Die Gefahr, dass migrationsanderen Schülerinnen und Schülern die Legitimität für ihre Selbstpositionierung aberkannt werden kann, wird besonders deutlich mit Blick auf den derzeitigen Integrationsdiskurs. Dieser ist von der Forderung nach „vollständige[r] Identifikation mit der hiesigen Gesellschaft“ (Messerschmidt 2010, 37) geprägt. Umgekehrt ermöglicht der Diskurs dann, die Legitimität von Anderssein infrage zu stellen und solche Selbstbezeichnungen zu de-legitimieren, die Anderssein ausdrücken. Während meiner teilnehmenden Beobachtung an einer Schule mit vorwiegend *weißer*, deutscher Schüler/innen- wie Lehrer/innenschaft wurde dieses hegemoniale Integrationsverständnis mehrfach aufgerufen: Demnach galt es als integrationsförderlich, wenn Schüler/innen unauffällig seien und ein Anderssein sich selbst aus den Namen der Lernenden nicht erkennen lasse (Gespräche mit einer Lehrerin am 3.6. und 13.6.2014) bzw. wenn Menschen die eigene Kultur ablegen (Äußerung eines Schülers, GD 3: 00h09min.). Umgekehrt wird es möglich, Anderssein und differenzmarkierende Selbstbezeichnungen als Integrationsdefizit zu werten.

Dies passiert z. B. in einer Gruppendiskussion an eben jener Schule, an der drei mehrheitsangehörige Schülerinnen teilnehmen. Die Schülerinnen äußern in einem herablassend-ablehnenden Gestus ihr Unverständnis für die Selbstpositionierung als „zu einem Achtel Türke“. Der folgende Transkriptausschnitt gibt dabei den Redebeitrag einer Schülerin wieder, die hier als Af maskiert wurde:

Af: „*ich find das bloß komisch wenn Leute die hier in Deutschland aufgewachsen und geboren und alles sind, und denn irgendwie (wenn) die Oma oder die Uroma so Türke is sagst du <hohe Stimmlage, imitierend, herablassend> ja ich bin zum Achtel Türke oder so; weißt du [...]“* (GD 2: 00h10min.)

In der zitierten Gruppendiskussion (GD 2) fällt allerdings auf, dass dieselben Schülerinnen Migrationsandere fast durchgehend als „Ausländer“ oder „Türken“ markieren. Sie lehnen damit differenzmarkierende Selbstbezeichnungen von Migrationsanderen ab (bzw. werten sie gar ab), während sie selbst gleichzeitig ein hierarchisches Differenzverhältnis zwischen legitim Zugehörigen und nicht legitim Zugehörigen aufrechterhalten; und zwar ohne dies als Widerspruch zu werten. Die hier aufscheinende Machtförmigkeit der Zugehörigkeitsaushandlungen analysiere ich im Folgenden näher.

5.1.4 Ungleichgewicht in Bezug auf die Definitionsmacht erkennen und diese dezentrieren

Wessen Zugehörigkeit gilt als selbstverständlich, wessen nicht und *wer* darf bestimmen, *wer wo* zugehörig ist? Wer darf also über die Legitimität von Zugehörigkeitspositionierungen entscheiden? Im obigen Beispiel (GD 2) zeigt sich ein grundlegendes Ungleichgewicht in der Definitionsmacht, welches die hegemonialen Zugehörigkeits- und Integrationsdiskurse widerspiegelt: So können Mehrheitsangehörige über die legitime Zugehörigkeit Migrationsanderer zur Kategorie des Eigenen bestimmen und haben die Möglichkeit aus dieser auszuschließen. Gleichzeitig können sie Selbstbezeichnungen von Migrationsanderen, die das eigene Anderssein betonen, als Integrationsdefizit delegitimieren. Identitäten von Migrationsanderen erscheinen damit verhandelbar und werden zu prekären Identitäten, während umgekehrt die Identitäten der Mehrheitsangehörigen nicht zur Diskussion stehen – sie erscheinen eindeutig und selbstverständlich (Mecheril 2003, 295; für eine feinanalytische Rekonstruktion einer Diskussionssituation, in der einseitig die Zugehörigkeit eines migrationsanderen Schülers verhandelt wird s. Schröder i. E.).

Wie kann der Gefahr begegnet werden, dieses Ungleichgewicht in Ansätzen interkulturellen Lernens unreflektiert zu reproduzieren? Eine Möglichkeit sehe ich in einem reflexiven Zugang, der die oben genannten Fragen stellt und über die Achtung und Thematisierung der Bedeutung von Selbstbezeichnungen darauf zielt, die Definitionsmacht im Klassenraum zu dezentrieren. Auch in der von der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung 2015 herausgegebenen „Schulbuchstudie Migration und Integration“ (Niehaus et al. 2015, 24) wird dafür plädiert, Selbst- und Fremdbezeichnungen des gesellschaftlichen Migrations- und Integrationsdiskurses im Unterricht zu thematisieren. Zur Reflexion der Bedeutungen und Problematiken von Begriffen wie „Ausländer/in“ oder „Migrant/in bzw. Mensch mit Migrationshintergrund“ (Markom & Weinhäupl 2014) können interkulturelle Konzepte

bereits auf bestehendes Unterrichtsmaterial von Markom und Weinhäupl (2014) zurückgreifen. *People of Color* oder Schwarze Menschen wären demgegenüber Beispiele für Selbstbezeichnungen Migrationsanderer, die in wissenschaftlichen und aktivistischen Zusammenhängen verbreitet sind (s. a. Nduka-Agwu & Hornscheidt 2013; Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 32 f.).

Ziel ist, für die Wirkungen sprachlicher Benennungen zu sensibilisieren, die als sprachliche Form von Handeln betrachtet werden (Markom & Weinhäupl 2014, 43). Ich sehe diese Sensibilisierung als Teil eines machtsensiblen interkulturellen Lernens. Sie kann dazu beitragen, sprachliches Handeln als Teil des eigenen Handlungsspielraumes im emanzipatorischen Sinn zu gestalten (Schröder 2016).

Gleichzeitig stellt die Haltung der Schülerinnen in Gruppendiskussion 2 auch einen möglichen Anknüpfungspunkt dar, um Widersprüche in den Bedingungen für Zugehörigkeit sichtbar zu machen und hegemoniale Zugehörigkeitskonstruktionen zu hinterfragen. Das zitierte Beispiel vermag zudem zu verdeutlichen, dass eine kritische Beschäftigung mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen, deren Folgen sowie der eigenen Definitionsmacht auch und gerade in vorwiegend *weißen* Lerngruppen sehr wichtig ist (s. a. hooks 1994, 43).

5.1.5 Repräsentationsverhältnisse

In engem Zusammenhang mit der Definitionsmacht steht die Frage nach den Repräsentationsverhältnissen. Dabei rückt die Wirkmächtigkeit gesellschaftlich verfestigter Bilder über „Wir“ und „Sie“ Gruppen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Nach den Repräsentationsverhältnissen kann folgendermaßen gefragt werden: Wer kann wann und wie Einfluss nehmen auf in der Gesellschaft zirkulierende Bilder über „Wir“ und „Sie“ Gruppen? Wer wird also im Diskurs mit welchen Aussagen gehört (Scharathow 2009, 191)?

An einem weiteren Beispiel möchte ich verdeutlichen, wie die Repräsentationsverhältnisse auch in unterrichtlichen Zusammenhängen eine Rolle spielen können. In Gruppendiskussion 1 setzen sich die teilnehmenden Schülerinnen auch mit negativen Zuschreibungen an ihre Elternhäuser auseinander. Sie erzählen, dass sie im Unterricht das Thema der „eigenen“ Kultur präventiv zu meiden versuchen, u. a. weil *„das Ding ist wenn du wenn du was erzählst dann verstehen die das immer falsch“* (GD 1: 01h10min.).

Auf Nachfrage nach einem Beispiel nennen mir die Schülerinnen u. a., dass *„wegen Ausländer die meisten sofort denken man wird geschlagen“* (ebd., 01h11min.) wenn man erzähle, dass man streng erzogen würde bzw. als würden die Eltern einem *„gar nichts erlauben“*

und ich wär gezwungen zuhause die ganze Zeit zu bleiben“ (ebd., 01h11min.). Das Thema der „eigenen“ Kultur scheint für die Mädchen auch in der Schule automatisch mit der Gefahr verbunden, dass ihnen und ihren Familien gegenüber stereotypisierendes, herabsetzendes Erklärungswissen aufgerufen wird. Auf der Grundlage des oben dargelegten Rassismusverständnisses (s. Kap. 3) kann hier von rassistischen Repräsentationen gesprochen werden.

Das, was die Schülerinnen in einer solchen Situation mitteilen, richtet sich also danach, dass sie davon ausgehen, dass sie kein Gehör finden, da es bereits Deutungsgrammatiken gibt über die Gruppe, der sie zugeordnet werden und die dazu führen, dass die eigenen Erzählungen dann falsch gerahmt würden. Da sie die Deutungshoheit als nicht bei sich selbst liegend empfinden, versuchen sie eine potenzielle Konfrontation mit rassistischen Repräsentationen durch Umgehen des Themas zu vermeiden. Dies kann als eine Strategie des präventiven Schweigens verstanden werden. Ihre Perspektiven bleiben so ungehört. Sich den damit einhergehenden grundlegenden Machtunterschied bewusst zu machen, auf gesellschaftlich wirkmächtige Repräsentationen bestimmter Gruppen Einfluss zu nehmen (zur Repräsentationsmacht s. Hall 2004, 145 f.), ist daher entscheidend für machtsensible Ansätze.

Um die Repräsentationsmacht im Klassenraum zu dezentrieren, geht es dann nicht darum, (mehr) Wissen über „Andere“ zu erlangen, um sie besser zu verstehen: „Denn solches ‚Wissen‘ kann, wenn es nicht reflexiv ist, das Sehen und Analysieren einer konkreten Situation sogar verhindern.“ (Kalpaka 2015, 309 f.). Ziel ist es vielmehr, sich immer wieder bezüglich des eigenen „Wissens“ verunsichern zu lassen, also sich die vermeintlich gültigen inkorporierten Wissensbestände über andere Gruppen bewusst zu machen und diese zu hinterfragen. Für Attia macht eine solche Form grundsätzlicher Selbstreflexion, die bei vermeintlich selbstverständlichen Essentialisierungen, Dichotomisierungen und Hierarchisierungen ansetzt, interkulturelle Kompetenz aus. Deren Ziel ist dann nicht Toleranz, sondern Irritation von Gewissheiten und Zu- und Festschreibungen (Attia 2008, 50). Damit einhergehend ist auch die Anerkennung der Perspektivengebundenheit von Wissensbeständen und folglich auch eigenen Nicht-Wissens zentral. Mecheril spricht von einer notwendigen „Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen“ (2002, 28): der Fähigkeit anzuerkennen, dass mein Wissen ein beschränktes ist, das an meine soziale Position gebunden ist. Dies gilt auch für Lehrer/innen, die in der Mehrzahl der *weißen* Mehrheit angehören und in rassistischen Verhältnissen privilegierte Positionen einnehmen. Ihr eigenes Wissen um Rassismus ist auch ein positioniertes. Nicht-

Wissen anzuerkennen und die eigene Machtposition kritisch zu hinterfragen wird damit auch für Lehrer/innen wichtig, was in eine umfassende interkulturelle Konzeptentwicklung einbezogen werden sollte. Erst die Anerkennung von Nicht-Wissen ermöglicht eine Bezugnahme auf die Andere / den Anderen, bei der ich diese/n nicht von vornherein in meinen eigenen Kategorien darstelle (Mecheril 2002, 29).

Zur Verschiebung der Repräsentationsverhältnisse kann auch beitragen, die vielfältigen Wissensressourcen von durch Rassismus deprivilegierten Schülerinnen und Schülern und ihre Erfahrungen im Umgang mit *Othering* und Ausgrenzungen in interkulturelle Konzepte einzubinden und sie so sichtbar zu machen (vgl. Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 19). Denn die „Nicht-Thematisierung von Rassismuserfahrungen [...] ist [...] ein Ausblenden, [...] ein Nicht-Zurkenntnisnehmen, in der eine bestehende Ordnung bestätigt wird.“ (Mecheril 2006, 462). In ihrem viel zitierten Aufsatz „*Can the Subaltern Speak?*“ setzt sich Spivak (1988) mit der Thematik von Gehör-Finden innerhalb von machtförmig strukturierten Repräsentationsverhältnissen auseinander. Die Unfähigkeit zu sprechen liegt dabei für sie u. a. darin, dass Marginalisierte zum Schweigen gebracht werden, indem sie nicht gehört werden (Spivak 1988, 308). Im Anschluss an Spivak (1988) betonen Castro Varela und Dhawan (2003, 279 f.) daher die Bedeutung von Zuhören als subversive Praxis:

Subversives Zuhören bedarf eines selbstbewussten Subjektes, das in der Lage ist, dann zu schweigen, wenn andere Perspektiven zum Vorschein kommen, genau in den Momenten, die die Gefahr des Verlustes des eigenen Privilegs [der Repräsentationsmacht, Anm. d. Verf.] in sich bergen.

Der Akt des Zuhörens erhält so Bedeutung als widerständiger, ermächtigender Akt und ermöglicht eine Verschiebung der Machtdynamiken (Castro Varela & Dhawan 2003, 278 f.). Zentral im Sinne einer Dezentrierung der Repräsentationsmacht ist dabei, rassistischerfahrene Schüler/innen als Expertinnen und Experten anzuerkennen. Ebenso ist es wichtig, den Status „Rassismusexpertin/Rassismusexperte“ nicht von außen zuzuschreiben. Der Ansatz sollte vielmehr sein, dass die Schüler/innen für sich selbst bestimmen können, „wer sie sind, was sie wissen und wie sie es mitteilen möchten.“ (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 19).

Eine solche Haltung verlangt von den dominanten Subjekten, Ambivalenz auszuhalten und Konflikte auszutragen anstatt eine dominante Entscheidung unter Rekurs auf vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu fällen (Attia 2008, 50). Auch Fereidooni und

Massumi betonen die beiden Aspekte Selbstreflexion und -positionierung sowie Thematisierung von Rassismuserfahrungen als Bestandteile einer „professionellen rassismuskritischen Haltung“ (Fereidooni & Massumi 2015, 42) von Lehrerinnen und Lehrern und unterstreichen, dass es hierfür eine rassismuskritische Lehrer/innenbildung braucht (ebd., 42 f.).

5.1.6 Was ist mit Machtsensibilität gemeint?

Macht ist in den Überlegungen in einer bestimmten Form in den Blick gerückt. Ich spezifiziere daher das Machtverständnis genauer, welches für meine Perspektive grundlegend ist. Hier zu differenzieren ist umso mehr angezeigt, da auch Mönter bereits eine stärkere Beachtung von Machtungleichheiten im interkulturellen Lernen gefordert hat. Er schlägt u. a. vor, „Konstruktionen [des Kulturellen, Anm. d. Verf.] als ‚Machtdiskurse‘ zu analysieren“, um „aufzuzeigen, welche politischen oder ökonomischen Zwecke sich einer kulturalistischen Verschleierung warum bedienen“ (Mönter 2013, 94).

Das Machtverständnis in der Diskussion in der interkulturellen Geographiedidaktik soll hier in anderer Richtung ergänzt werden. Macht, wie ich sie in den Blick genommen habe, verstehe ich als eine internalisierte, hegemoniale Macht. Dabei geht es um Formen von Machtausübung, bei denen nicht unbedingt von „explizite[n] Zwecksetzungen“ oder „rationale[r] Mittelberechnung“ gesprochen werden kann (Bourdieu 2001, 177 f., zit. n. Lippuner 2005, 140). Den Individuen ist ihre Machtposition innerhalb der hegemonialen Zugehörigkeitsordnung nicht notwendigerweise bewusst und dennoch ist ihr Wahrnehmen, Denken und Sprechen von dieser beeinflusst. Sie reproduzieren hegemoniale Diskurse und diese erscheinen dabei so normal bzw. natürlich, dass deren Machtförmigkeit verkannt wird. Es handelt sich hierbei in Bourdieuscher Terminologie um Formen der symbolischen Gewalt (Bourdieu 1997, 215; vertiefend zum Konzept der symbolischen Gewalt bei Bourdieu: Kraus 2008, 52 ff.).

Folglich können tiefgreifende Bewusstwerdungs- und Selbstreflexionsprozesse erst dann stattfinden, wenn auch Formen nicht bewusst-intentionaler Machtausübung hinterfragt werden (vgl. auch Nguyen 2013, 23 f.). Dabei geht es für alle schulischen Akteurinnen und Akteure darum, hegemoniale Diskurse zu erkennen und hinterfragen, sich selbst zu positionieren und sich der Ausblendungen des eigenen Denkens bewusst zu werden (vgl. auch Hooks 2010, 100, Überlegungen zu „*Teaching Critical Thinking*“). Auch Spivak hat die Notwendigkeit betont, hegemoniales Wissen zu de-hegemonisieren (Spivak 1999, 283, zit. n. Attia 2008, 49). Bewusstwerdung und Selbstrefle-

xion verweisen vor dem Hintergrund dieses Machtverständnisses auf zwei Denkbewegungen: erstens, sich der eigenen Verwobenheit in Machtverhältnisse bewusst zu werden und damit einhergehend zweitens, anderes Wissen anzuerkennen, vermeintlich „normale“ Bedeutungskonstruktionen sowie deren Auswirkungen zu erkennen und deren Selbstverständlichkeit zu hinterfragen (vgl. auch Scharathow 2014, 442 f.). Der Begriff Machtsensibilität referiert hier auf beide Denkbewegungen.

5.2 Implikationen II – *Othering*- und Rassismuserfahrungen als Thema

Aus postkolonialer Perspektive sind die Erfahrungen der Schüler/innen und der gesellschaftliche Kontext ins Zentrum der Betrachtung gerückt. In ihren Positionierungen in den Gruppendiskussionen nehmen viele migrationsandere Schüler/innen auf *Othering*- und Rassismuserfahrungen Bezug⁷ und zeigen eine Auseinandersetzung mit (diskursiven) Bedingungen von Zugehörigkeit (vgl. auch die empirischen Rekonstruktionen von Identitätsaushandlungen in Schröder i. E.; 2016). Auch Yıldız unterstreicht, dass migrationsandere Jugendliche ihre Selbstverortungen in Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen entwickeln (Yıldız 2011, 129). Die Bedeutung gruppenspezifischer kultureller Muster für die Jugendlichen hingegen werde in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen häufig zu sehr dramatisiert. Er spricht vielmehr von einer „undramatischen sozialen Grammatik“ (Yıldız 2011, 129), in die alltagsweltliche Zugehörigkeitsaushandlungen eingebettet seien. Was bedeutet dies für Ansätze interkulturellen Lernens?

5.2.1 Blickverschiebung: Bedingungen von Zugehörigkeit statt kulturelle Differenz im Fokus

Mit Blick auf interkulturelle Konzeptionen schlägt die Erziehungswissenschaftlerin Messerschmidt einen postkolonialen Perspektivenwechsel vor, bei dem „Differenz [...] weniger an der Herkunft, sondern an unterschiedlichen Erfahrungen in ein und derselben Gesellschaft festgemacht wird“ (2006, 62). Die Aufmerksamkeit interkulturellen Lernens verlagert sich dann von der pädagogischen Bearbeitung einer kulturellen Differenz hin zur Thematisierung unterschiedlicher Erfahrungen in der Gesellschaft und der Analyse dieser Erfahrungen in Bezug auf gesellschaftliche

⁷ Rassismus und Rassismuserfahrungen wurden dabei nicht von mir, sondern von den Schülerinnen und Schülern selbst angesprochen.

Strukturen und (diskursive) Bedingungen von Zugehörigkeit. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht es, vermeintlich selbstverständliche Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen, „Besonderungspraktiken“, mit denen Andere zu Anderen gemacht werden zu dekonstruieren und Differenz gleichzeitig anzuerkennen.

Damit wird nicht nur die grundlegende Referenz verschoben: von vorausgesetzter kultureller Differenz auf Zugehörigkeitsordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung. Vielmehr wird auch der Fokus erweitert, indem nicht länger nur die Anderen zum Thema werden, sondern auch die Kategorie des „Eigenen“ in ihren relationalen Bezügen in den Blick rückt. Es geht dann auch darum, die privilegierte Situiertheit derjenigen zu thematisieren, die in Deutschland als legitim zugehörig gelten. Dabei kann sich der kommunikative Rahmen der Thematisierung an der rassismuskritischen Prämisse orientieren, dass Rassismus eine gesellschaftliche Struktur ist, in die *alle* (auf unterschiedliche Weise) eingebunden sind und dass es „schwierig ist, in dieser Gesellschaft nicht rassistisch zu sein“ (Scharathow 2014, 242 f., s. a. Kap. 3 in diesem Beitrag). Es geht nicht um ein individuelles Entlarven als Rassist/in, sondern um die Effekte von Sprech- und Handlungsweisen und das Erkennen-Können der eigenen Verstricktheit in hierarchisierende und ausgrenzende rassistische Verhältnisse (Scharathow 2014, 442 f.)⁸.

Das hier deutlich werdende Spannungsverhältnis, in dem es zu balancieren gilt, zeichnet sich also dadurch aus, in diesem Zusammenhang weder Rassismuserfahrungen, Gefühle und etwaige Verletztheiten zu relativieren und zu bagatellisieren noch jene Personen oder Institutionen, die durch ihr Handeln, wiewohl ungewollt, rassistische Effekte produzieren, von ihrer Verantwortlichkeit für diese freizusprechen. (Scharathow 2014, 442 f.)

Dass Prozesse der Bewusstwerdung und der Selbstreflexion gleichwohl auch für die privilegiert Positionierten zu einem gewissen Grad schmerzhaft sein und Befremdungen auch gegenüber dem eigenen Umfeld

⁸ Es sei angemerkt, dass sich Identitätsaspekte bzw. verschiedene Machtverhältnisse komplex überschneiden können (z. B. Rassismus und Sexismus) und der alleinigen Thematisierung von Rassismuserfahrungen immer auch eine reduzierende Betrachtungsweise inhärent ist (Mecheril 2010b, 15). Gleichzeitig ist in Bezug auf die Verstricktheit in rassistische Verhältnisse keine dichotome Trennung in dominante Individuen und solche mit negativen Rassismuserfahrungen möglich. Angesichts verschiedener Rassismen und verwobener Diskriminierungen ist es durchaus möglich, selbst Rassismus zu erfahren und Rassismus gegenüber anderen zu reproduzieren (z. B. Dietrich 2009).

auslösen können, gilt es dabei hooks zufolge aufzugreifen und als bedeutsam anzuerkennen (1994, 43). Denn Rassismus beschädigt die Integrität aller Menschen und kann sich somit auch auf *weiße* Personen negativ auswirken (u. a. Wollrad 2010; Mecheril & Melter 2010, 157):

White students learning to think more critically about questions of race and racism may go home for holidays and suddenly see their parents in a different light. They may recognize nonprogressive thinking, racism, and so on, and it may hurt them that new ways of knowing may create estrangement where there was none. Often when students return from breaks I ask them to share with us how ideas that they have learned or worked on in the classroom impacted on their experience outside. This gives them both the opportunity to know that difficult experiences may be common and practice at integrating theory and practice: ways of knowing with habits of being. (hooks 1994, 43)⁹

Auch den alltagspraktischen Erfahrungen *weißer* Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Wissen über Rassismus kann in interkulturellen Ansätzen Raum gegeben werden, um alle Teilnehmer/innen in ihren unterschiedlichen Eingebundenheiten in die rassistischen gesellschaftlichen Verhältnisse ernst zu nehmen (hooks 1994, 43). Auf diese Weise kann der Prozess der Übernahme von Verantwortung reflektierend begleitet und gestützt werden. Dabei sollte allerdings beachtet werden, „dass rassismusspezifische Erfahrungen *weißer* Deutscher in Quantität und Qualität nicht mit jenen Schwarzer Deutscher bzw. Deutscher *of Color* vergleichbar“ sind (Fereidooni 2015, 23).

5.2.2 Wie *Othering*- und Rassismuserfahrungen thematisieren? Emanzipatorisch-widerständige Haltungen in den Blick nehmen

We know that the forces that silence us, because they never want us to speak, differ from the forces that say speak, tell me your story. Only do not speak in a voice of resistance. Only speak from that space in the margin that is a sign of deprivation, a wound, an unfulfilled longing. Only speak your pain. (hooks 1993, 152)

⁹ Das obige Zitat von hooks bezieht sich hier auf ihre Unterrichtserfahrungen mit Studierenden – daher auch die Erwähnung der Heimfahrten in vorlesungsfreien Zeiten. Grundsätzlich lassen sich ihre Überlegungen meiner Ansicht nach auch auf den schulischen Kontext übertragen.

Bei konzeptuellen Überlegungen, wie Rassismuserfahrungen thematisiert werden können, gilt es zudem zu vermeiden, die betreffenden Schüler/innen einseitig in eine Opferposition zu drängen. Im Anschluss an hooks kann dies als eine selektive Form des *silencing* verstanden werden (1993, 152). Im obigen Zitat unterscheidet sie zwei Formen des *silencing*: erstens thematisiert sie das fehlende Gehör bzw. das Zum-Schweigen-Bringen Migrationsanderer. Hierunter würde z. B. eine De-Thematisierung von Rassismuserfahrungen in der Schule fallen. Zweitens bezieht sie sich auf die einseitige Thematisierung von Erfahrungen als Zeichen für Schmerz, Verletzungen oder Entbehrungen, die diejenigen Individuen, welche diese Erfahrungen teilen, viktimisiert (hooks 1993, 152).

Nun sind Menschen, die rassistische Unterdrückungserfahrungen machen, als handelnde Subjekte zu verstehen, die sich zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verhalten und über spezifische Wissensbestände verfügen können (Scharathow 2014, 442 f.; für die Geographie: Sanders 1999, 174). Die Thematisierung von Situationen, in denen sie sich im Alltag widerständig verhalten bietet so vielfältige Möglichkeiten für Schüler/innen, als aktiv Handelnde, Analysierende und Wissende zu sprechen. In meiner empirischen Forschung zeigen sich zum Beispiel widerständige Haltungen in *peer groups*, die Abwertungen und Rassismen, die sie erfahren, gegenseitig analysieren und delegitimieren und sich dadurch sowohl gegenseitig in ihrem Selbstverständnis stärken als auch ein rassismuskritisches Wissen aufbauen und austauschen. Dabei greifen die Jugendlichen z. B. auf Wissensbestände aus Rapvideos anderer Jugendlicher zurück, die sich mit Rassismus in der deutschen Gesellschaft auseinandersetzen (GD 4, Song „Ausländer raus“ von Hayat & Matondo, 2013). Auch in diesem Songtext wird die widerständige Dimension der Auseinandersetzung mit und Kritik von hegemonialen Zugehörigkeitsdiskursen und rassistischen Verhältnissen betont (ebd.).

Eine weitere Ressource für die Konzeption machtsensibler interkultureller Ansätze kann der Blick auf Elemente eines „emanzipatorischen Kommunikations- und Handlungsstils“ (Kallmeyer 2001, 401) von migrationsanderen Schülerinnen und Schülern sein. Damit sind z. B. entlarvende Sprachspiele oder Ironisierungen gemeint, die hegemoniale Diskurse und gedankenlose Sprachpraktiken der Mehrheitsgesellschaft durchkreuzen oder verschieben (s. a. das Youtube-Video von Sidney Frenz, 2012). Auch Normalitätsdemonstrationen, die die eigene marginalisierte Perspektive im Modus der Selbstverständlichkeit vorbringen, können dazu gezählt werden.

Ziel wäre dann einerseits, migrationsandere Schüler/innen darin zu unterstützen ihre eigene

Handlungsfähigkeit zu erweitern (sie zu *empowern*) (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 17, 49 ff.). Andererseits können alternative Wissensbestände auch mehrheitsangehörige Lernende in ihren Reflexions- und Lernprozessen unterstützen (ebd., 49).

6 Fazit

Die Ausführungen haben gezeigt, welche Ungleichgewichte und Problematiken des interkulturellen Lernens aus postkolonialer Perspektive in den Blick rücken können. Ziel des Beitrags war es, Implikationen und Potenziale dieser Perspektive für ein machtsensibles Weiterdenken interkultureller Ansätze in der Geographiedidaktik aufzuzeigen. Dabei wurden auch Bewusstwerdungs- und Selbstreflexionsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern in die Überlegungen einbezogen. Das dem vorgestellten Ansatz zugrunde liegende Konzept von Macht kann zudem dazu beitragen, das Machtverständnis in der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen auszudifferenzieren.

Im zweiten Teil der Implikationen wurden die Thematisierung von *Othering*- und Rassismuserfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie widerständige Haltungen in Auseinandersetzung mit diesen ins Zentrum gerückt. Auf diese Weise kann zum einen an ein subjektbezogenes, handlungsorientiertes Verständnis von Lernen im Sinne von Daum und Werlen (2002, 9) angeknüpft werden. Zum anderen ist die kritisch-emanzipatorische Zielsetzung an ein emanzipatorisch-humanistisches Bildungsverständnis anschlussfähig, wie es Dickel (2011, 13) für die Geographiedidaktik entwirft.

7 Literatur

- Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn.
- Attia, I. (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, P. & T. Teo (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 259–285.
- Attia, I. (2008): Orientalismus und Pädagogik. Sozial-/pädagogische Aspekte hegemonialer Essenzialisierung im Kontext des antimuslimischen Kulturrassismus.
- 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. http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (04.05.2015).
- Bade, K.J. & J. Oltmer (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baquero Torres, P. (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, J. & A. Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 315–326.
- Bohnsack, R. (2003⁵): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I. & B. Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 153–230.
- Brodén, A. & P. Mecheril (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, A. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript, 7–23.
- Budke, A. (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: geographische revue. Zeitschrift für Literatur und Diskussion 6 (2), 27–41.
- Budke, A. (2006): Nationale Stereotypen als soziale Konstruktionen im Erdkundeunterricht. In: Dickel, M. & D. Kanwischer (Hrsg.): TatOrte: Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Praxis Neue Kulturgeographie. Berlin, Münster: Lit Verlag, 139–153.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen 27. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam, 9–29.
- Budke, A. (2013): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Studienbücher der Geographie. Stuttgart: Gebr. Borntraeger, 152–163.
- Castro Varela, M. d. M. & N. Dhawan (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, H. & E. Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast-Verl., 270–290.
- Daum, E. & B. Werlen (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie 32 (4), 4–9.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf (29.04.2016).
- Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, 3–23.
- Dietrich, K. (2009): „Die Russen mögen die Türken nicht“. Zur (Re-)Produktion von Rassismen am Beispiel junger Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler. In: Scharathow, W. & R. Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung 48. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 349–365.
- Dietze, G., E. Haschemi Yekani & B. Michaelis (2007): „Checks and Balances.“ Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In: Walgenbach, K., G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 107–140.
- Eggers, M. M., G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.
- Fereidooni, K. (2015): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni%281%29.pdf> (16.02.2016).
- Fereidooni, K. & M. Massumi (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 65 (40), 38–43. <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/212371/rechts-in-der-mitte> (15.10.2015).
- Frenz, S. (2012): Shit some white Germans say to Black Germans. <https://www.youtube.com/watch?v=63h0vwUT-vY> (29.04.2016).
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2008²): Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht. In: Becker, R. & B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht & Gesellschaft 35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 267–275.
- Ha, K.N. (2013²): People of Colour. In: Nduka-Agwu, A. & A.L. Hornscheidt (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Transdisziplinäre Genderstudien 1. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 80–84.
- Ha, N. & A. Schneider (2014): Kritisches Weißsein. In: Belina, B., M. Naumann & A. Strüver (Hrsg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. Münster: Westfälisches Dampfboot, 48–53.
- Hall, S. (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hayat & Matondo (2013): „Ausländer raus“. <https://www.youtube.com/watch?v=2uX8s01LMRs> (29.04.2016).

- hooks, B. (1993⁵): *Yearning. Race, gender and cultural politics*. Boston, Mass.: South End Pr.
- hooks, B. (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York [u.a.]: Routledge.
- hooks, B. (2010): *Teaching critical thinking. Practical wisdom. The teaching trilogy*. New York [u.a.]: Routledge.
- Hornscheidt, A. (2005): (Nicht)Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In: Eggers, M.M., G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, 476–490.
- Kallmeyer, W. (2001): Perspektivenumkehrung als Element des emanzipatorischen Stils in Migrantengruppen. In: Jakobs, E.-M. & A. Rothkegel (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil. Reihe Germanistische Linguistik*. Berlin: De Gruyter, 401–422.
- Kalpaka, A. (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R. & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Bd. II: Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, 289–312.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (10.04.2016).
- Kohl, P. (2011): *Transnationalmannschaft*.
- Krais, B. (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Schmidt, R. & V. Woltersdorff (Hrsg.): *Symbolische Gewalt: Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 45–58.
- Lippuner, R. (2005): Reflexive Sozialgeographie. Bourdieus Theorie der Praxis als Grundlage für sozial- und kulturgeographisches Arbeiten nach dem cultural turn. In: *Geographische Zeitschrift* 93 (3), 135–147.
- Lossau, J. (2002): *Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer ‚ANDEREN‘ Geographie der Welt. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Lossau, J. (2005): Zu Besuch in Ereğli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch „grenzenlos“. In: *Berichte zur deutschen Landeskunde* 79 (2/3), 241–251.
- Markom, C. & H. Weinhäupl (2014): Von „Ausländer/in“ bis „Schwarzafrika“. Begriffskritiken für den Unterricht. In: *GW-Unterricht* 135 (3), 42–52.
- Mecheril, P. (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien* 13. Opladen: Leske + Budrich, 15–33.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung* 13. Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, P. (2006²): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In: Leiprecht, R. & A. Kerber (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung* 38. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 462–471.
- Mecheril, P. (2010a): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P., M. d. M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Bachelor / Master*. Weinheim, Basel: Beltz, 179–191.
- Mecheril, P. (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, P., M. d. M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Bachelor / Master*. Weinheim, Basel: Beltz, 7–22.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Band I: Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, 25–53.
- Mecheril, P. & C. Melter (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, P., M. d. M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Bachelor / Master*. Weinheim, Basel: Beltz, 150–178.
- Mecheril, P. & M. Plößer (2009): *Differenz*. In: Andresen, S., R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, 194–208.
- Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, G., C. Zeuner & H.J. Forneck (Hrsg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung: Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 51–64.
- Messerschmidt, A. (2010): *Selbstbilder und Zugehörigkeiten. Elemente politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft*. In: *kursiv - Journal für politische Bildung* (2), 36–43.
- Mönter, L. (2008): *Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht*. In: Budke, A. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen* 27. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam, 81–95.
- Mönter, L. (2013): *Interkulturelles Lernen*. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler-Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Didaktische Impulse*. Braunschweig: Westermann, 87–95.
- Mönter, L. & A. Schiffer-Nasserie (2007): *Antirassismus als Herausforderung für die Schule: von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt / Main: Peter Lang.

- Nduka-Agwu, A. & A.L. Hornscheidt (Hrsg.) (2013²): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Transdisziplinäre Genderstudien 1. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Nguyen, T.Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), 20–24.
- Niehaus, I., R. Hoppe, M. Otto & V.B. Georgi (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.html?nn=670290 (18.03.2015).
- Piesche, P. (2005): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Eggers, M.M., G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, 14–18.
- Pott, A. (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen 27. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam, 33–47.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Sanders, R. (1999): Introducing “White Privilege” into the Classroom: Lessons from Finding a Way. In: Journal of Geography 98 (4), 169–175.
- Scharathow, W. (2009): Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassistuskritischer Perspektive. In: Scharathow, W. & R. Leiprecht (Hrsg.): Rassistuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung 48. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 183–209.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Schröder, B. (i.E.): Imaginative Geographien des Eigenen und Anderen im Klassenzimmer. Eine Rekonstruktion raumbezogener Identitätsaushandlungen von Schülern. In: Dickel, M., H. Jahnke & A. Schlottmann (Hrsg.): Räume visualisieren. Münster.
- Schröder, B. (2016): Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD) 1, 5–28.
- Schrüfer, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 37 (4), 153–177.
- Spivak, G.C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C. & L. Grossberg (eds.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 271–313.
- Wollrad, E. (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, A. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript, 141–162.
- Yıldız, E. (2010): Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen ‚normalen Bürgersmann‘ spielen darf. In: Mecheril, P., İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 59–78.
- Yıldız, E. (2011): Ein Ausflug in die Alltagspraxis migrantischer Jugendlicher. In: Allenbach, B., U. Goel & M. Hummrich (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich, Baden-Baden: Nomos, 115–133.