

Verena Röhl* & Christiane Meyer**

Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung

* roell@idn.uni-hannover.de, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften/Didaktik für Geographie, Universität Hannover

** meyer@idn.uni-hannover.de, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften/Didaktik für Geographie, Universität Hannover

eingereicht am: 25.11.2019, akzeptiert am: 13.01.2020

Im Rahmen eines Forschungsprojekts über „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher“ wurden mittels Fokusgruppen u. a. Vorstellungen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten erhoben. Die dabei festgestellten eurozentrischen Sichtweisen werden zum Anlass genommen, Welterbe-Bildung im Kontext von *Global Citizenship Education* zu diskutieren. Der Beitrag ruft zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung auf und unterbreitet entsprechende didaktische Anregungen für schulische und außerschulische Umsetzungen.

Keywords: Welterbe-Bildung, Global Citizenship Education, Fokusgruppen, Reflexivität, Eurozentrismus

Perceptions on the imbalanced Global Distribution of World Cultural Heritage Sites – Didactical Suggestions for a critical World Heritage Education

In the course of the research project “World Cultural Heritage from the perspective of young people” perceptions on the imbalanced global distribution of World Heritage sites were collected by focus groups. The Eurocentric perspectives identified in the process are used as an opportunity to discuss world heritage education in the context of *Global Citizenship Education*. The article calls for a critical and reflexive World Heritage education and provides didactic suggestions for learning experiences based in and outside school.

Keywords: World Heritage education, global citizenship education, focus groups, reflexivity, Eurocentrism

1 Einleitung

Fokusgruppen mit Jugendlichen haben bedenkenswerte Begründungsansätze zur ungleichen globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten hervorgebracht. Diese werden hier zum Anlass genommen, um sie im Kontext einer *Global Citizenship Education* einzubetten, die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung aufzuzeigen und diesbezüglich didaktische Anregungen zu unterbreiten.

Schulische und außerschulische Bildungsangebote stellen eine wichtige Maßnahme zur Umsetzung des *Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* (Welterbekonvention) (vgl. UNESCO 1972) dar. Insbesondere die zahlreichen Verbindungen zwischen Welterbe-Bildung und den übergreifenden Bildungsprogrammen der UNESCO, u. a. das

Weltaktionsprogramm *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (2015–2019) und seine Fortsetzung ab 2020 *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* – kurz „ESD for 2030“ (DUK & BMBF o. J.), bergen ein großes didaktisches Potenzial. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Jugendlichen auf Welterbe lohnend. Das vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderte Forschungsprojekt „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation“ nimmt sich dieser Aufgabe an. Im Folgenden wird Welterbe-Bildung im Kontext von *Global Citizenship Education* unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsziele von Geographie-

und Wirtschaftskunde (GW) diskutiert. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt und konkrete, mit Bezug auf die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung, didaktische Anregungen gegeben.

2 Welterbe-Bildung im Kontext übergreifender Bildungsziele der UNESCO

Mit der Ratifizierung der Welterbekonvention bestätigen Nationen, für den Schutz und Erhalt von Kultur- und Naturerbestätten mit „außergewöhnlichem universellem Wert“ (UNESCO 1972) einzutreten. Dieser bezeichnet „eine kulturelle und/oder natürliche Bedeutung, die so außergewöhnlich ist, dass sie die nationalen Grenzen durchdringt und sowohl für gegenwärtige als auch für künftige Generationen der gesamten Menschheit von Bedeutung ist.“ (UNESCO 2015: 17f.) Um vom Welterbekomitee, dem zuständigen Entscheidungsgremium (siehe Kap. 3), in die Welterbeliste aufgenommen zu werden, müssen potenzielle Stätten mindestens einem von zehn Kriterien entsprechen, von denen sich die ersten sechs auf Kulturerbestätten beziehen. Hierzu gehören, dass die Stätte „ein Meisterwerk der menschlichen Schöpferkraft [darstellt]“, „für einen Zeitraum oder in einem Kulturgebiet der Erde einen bedeutenden Schnittpunkt menschlicher Werte in Bezug auf Entwicklung der Architektur oder Technik, der Großplastik, des Städtebaus oder der Landschaftsgestaltung [aufzeigt]“, „ein einzigartiges oder zumindest außergewöhnliches Zeugnis von einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur [darstellt]“ oder „in unmittelbarer oder erkennbarer Weise mit Ereignissen oder überlieferten Lebensformen, mit Ideen oder Glaubensbekenntnissen oder mit künstlerischen oder literarischen Werken von außergewöhnlicher universeller Bedeutung verknüpft [ist]“ (vgl. ebd.: 25). Heutzutage tragen Orte, wie z. B. die Kulturlandschaft Hallstatt-Dachstein/Salzkammergut in Österreich, die Altstadt von Bamberg in Deutschland, das Taj Mahal in Indien, Robben Island in Südafrika, das Friedensdenkmal von Hiroshima in Japan oder das Great Barrier Reef in Australien den Welterbetitel.

2.1 Welterbe-Bildung im Geographie- und GW-Unterricht

Bereits 1972 sollte der Erhalt von Welterbestätten durch Denkmal- bzw. Naturschutz sichergestellt und deren Bedeutung im Rahmen von „Erziehungs- und Informationsprogrammen“ vermittelt werden, dennoch erlangte Welterbe-Bildung erst ab den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung (vgl. Dippon 2012).

Die Österreichische sowie die Deutsche UNESCO-Kommission sind davon überzeugt, dass Welterbe-Bildung

„das Bewusstsein für Identität, den gegenseitigen Respekt, den Dialog, das Gefühl der Solidarität und den positiven Austausch zwischen den Kulturen [fördert]. An Welterbestätten können Kinder und Jugendliche den interkulturellen Zugang zu ihrer regionalen oder nationalen Geschichte, zur gemeinsamen europäischen Geschichte und zur Geschichte der Erde erleben, kreativ gestalten und erlernen.“

(Bernecker et al. 2009: 11)

Ströter-Bender (2010: 13) weist zudem explizit darauf hin, dass Welterbe-Bildung keinesfalls zur Vermarktung von Welterbe dienen darf und sich daher von konsumsteigernden Angeboten abgrenzen muss. Welterbestätten werden ferner als „authentische Orte“ bezeichnet, die allen „Gesellschaftsschichten, Altersgruppen, Lebensmilieus und Bildungsstufen“ (Vie Gregg & Schefers 2010: 25f.) lebenslanges Lernen ermöglichen sollten.

Trotz Bemühungen um eine Verankerung von Welterbe in schulische Lehrpläne (vgl. DUK 2006), ist dies bisher weder in Österreich noch in Deutschland erreicht worden. Das Bildungspotenzial von Welterbestätten wurde dennoch erkannt, wie die Programme *Kulturelles Erbe: Tradition mit Zukunft* (Österreich) und *denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule* (Deutschland) sowie zahlreiche Lernmaterialien verdeutlichen. Während auf www.welterbe-schule.at Materialien für alle österreichischen Welterbestätten gebündelt bereitgestellt werden, bieten in Deutschland lediglich einige Welterbestätten entsprechendes Material an.

Welterbe-Bildung ist kein alleinstehender Bildungsbereich. Zu Welterbe-Bildung gehören Themen wie Denkmal- und Naturschutz, nachhaltiger Tourismus, ungleiche politische Machtverhältnisse, Menschenrechte, kulturelle Identität oder internationale Solidarität (vgl. Bernecker et al. 2009; Ströter-Bender 2010; Wulf 2016). Die Themen verdeutlichen somit die Nähe von Welterbe zu geographischen Fragestellungen, sind sie doch direkt anschlussfähig an die in den verbindlichen Curricula für den Geographie- bzw. GW-Unterricht genannten Kompetenzen, Kernthemen sowie Fach- und Raummodule (BMBWF 2018; MK 2015; MK 2017). Beispielsweise können in Niedersachsen Welterbestätten ab Jahrgangstufe 11 im Kernthema *Nachhaltige Raumnutzung und Raumentwicklung* oder in den Fachmodulen *Bedeutungswandel von Räumen* oder *Siedlungsentwicklung und Raumordnung* thematisiert werden (vgl. MK 2017).

In beiden Ländern greifen geographische Lehrbücher und Atlanten das Thema mittlerweile in verschiedenen Zusammenhängen auf. Beispiele hierfür sind die Verortung der österreichischen Welterbestätten auf

der Karte „Tourismus und Naturschutz“ (ÖBV 2015: 30 f.) sowie die Beiträge „Geht’s auch ohne Industrie?“ zur Völklinger Hütte (Eberth et al. 2016: 182 f.) oder „Nachhaltiger Tourismus an Welterbestätten“ zum Wattenmeer (Meyer 2017: 100 f.).

Auch die für den Geographieunterricht sehr relevanten, übergreifenden Bildungsziele *Friedenserziehung*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sowie *Global Citizenship Education* (GCE) (Böhn 2016), sind inhaltlich und methodisch mit Welterbe-Bildung verknüpfbar. Im vorliegenden Beitrag wird dies anhand von GCE illustriert. Dieser Fokus wurde mit Blick auf die thematische Ausrichtung dieses Beitrags bewusst gesetzt, lassen vorhandene Lernmaterialien doch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Welterbegriff, dem Nominierungsverfahren und der globalen Verteilung vermissen (beispielsweise BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg 2017; ÖUK 2007). Im Folgenden werden daher erste Möglichkeiten aufgezeigt, wie dies mittels der Ansätze von GCE gelingen kann.

2.2 *Global Citizenship Education* als übergreifendes Bildungsziel

Bei GCE, auch als „contemporary form of citizenship and peace education“ (Wintersteiner & Wulf 2018: 35) bezeichnet, handelt es sich um einen vielfältig auslegbaren Begriff. Mit Hinweis auf die verschiedenen Definitionen hält die UNESCO (2014: 14) fest:

“It [Global Citizenship] refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ‘global gaze’ that links the local to the global and the national to the international. It is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and in time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism.”

Im Verständnis der UNESCO ist es das Ziel von GCE, Lernende zu befähigen, sich globalen Herausforderungen zu stellen und eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzunehmen. Auf lokaler sowie globaler Ebene sollen „empowered global citizens“ (UNESCO 2014: 11) in der Lage sein, zu einer gerechten, friedlichen, inklusiven, sicheren und nachhaltigen Welt beizutragen. Innerhalb des *Global Citizenship*-Rahmens existieren sehr unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ansätze (vgl. Marshall 2009; Huckle 2015; Sant et al. 2018). So nimmt beispielsweise Andreotti (2006: 46) eine grobe Einteilung in „soft“ und „critical“ GCE vor. Die Konzentration auf Moral, Universalismus und persönliche Verantwortlichkeit wird dabei als eine weiche („soft“) Form von GCE beschrieben, da hier lediglich die Symptome globaler Ungerechtigkeiten (z. B. Armut, Unterernährung, Mangel an Ressourcen) thematisiert werden, jedoch nicht deren

strukturelle Ursachen. Diese sollen hingegen den Kern einer kritischen GCE bilden, die auf Reflexivität setzt.

Bedeutet Reflexion ein Hinterfragen von Gegebenem oder Gegenständlichem, bezieht Reflexivität zudem das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns mit ein (vgl. Gryl 2016: 7). Dies meint nicht ausschließlich eine Hinwendung zu sich selbst, vielmehr verlangt sie im geographischen Sinne gerade nach einer Verbindung zum Raum (vgl. Meyer & Eberth 2018). Reflexives Denken erkennt somit die untrennbare Verknüpfung von Subjekt und wahrgenommener Umgebung an und legt daher die Mechanismen offen, die unsere Wahrnehmung prägen (vgl. Siebert 2005). Auf die vorliegende Problematik übertragen bedeutet dies, dass nicht nur die Vermutungen zur globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, sondern auch die Stereotypen, auf denen die Mutmaßungen beruhen (vgl. Reinfried 2015).

Anhängerinnen und Anhänger einer kritischen GCE berufen sich vor allem auf Konzepte, welche der postkolonialen Theorie bzw. dem Feld der *Postcolonial Studies* entspringen (vgl. Andreotti & de Souza 2012; Sant et al. 2018). Zentral ist dabei u. a. die Beschäftigung mit den Folgen von Eurozentrismus, d. h. kulturelle Denk- und Handlungsweisen, die europäische Werte normalisieren und unreflektiert auf andere Kontexte übertragen. Im Zuge des Kolonialismus fand der Eurozentrismus und die mit ihm einhergehende Vorstellung einer europäischen Überlegenheit durch Erforschungen, Eroberungen und Handel weite Verbreitung (vgl. Ashcroft et al. 2007: 84). Vor dem Hintergrund, dass die Idee des Welterbes – insbesondere des Weltkulturerbes – vor allem auf europäischem Gedankengut aufbaut (vgl. Smith 2006), „Universalität“ ein Schlüsselwort der Welterbekonvention ist und die Welterbestätten global ungleichmäßig verteilt sind (s. Kap. 3), scheint eine Einbeziehung postkolonialer Ansätze in die Welterbe-Bildung sehr fruchtbar. So enthält auch nach Ströter-Bender (2010: 13) das Vermittlungspotenzial von Welterbestätten „die durchaus kritischen Perspektiven, dass deren Status das konsensuale Ergebnis eines nationalen wie globalen Auswahlprozesses darstellt und damit konkrete kulturelle Konzeptionen, Werte wie politische Hierarchien verdeutlicht – und Ausgrenzungen [...] impliziert.“

3 Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten

Im Folgenden wird zunächst die ungleiche globale Verteilung von Welterbestätten dargelegt und begründet, bevor im nächsten Kapitel die Perspektive von Jugendlichen hierauf aufgezeigt und kritisch analysiert wird.

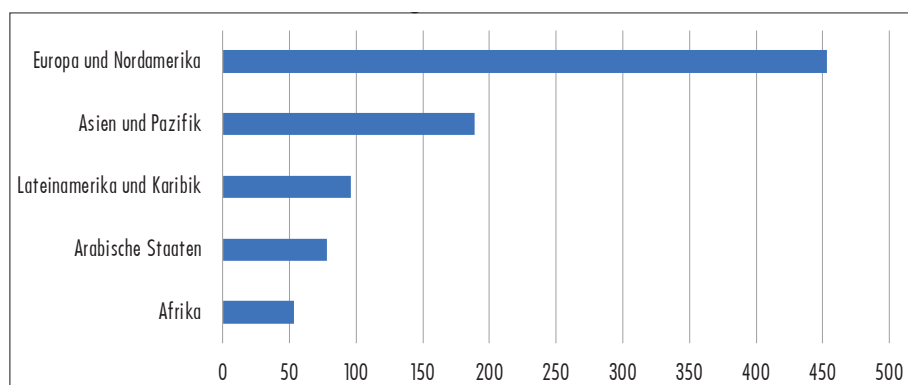


Abb. 1: Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten (eigene Darstellung auf Grundlage von UNESCO 2019)

Der Blick in die Statistik zeigt deutliche Disparitäten in der globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten (siehe Abb. 1). Von den aktuell 869 Weltkulturerbestätten sind 453 (52 %) der Region Europa und Nordamerika zugeordnet. Wird allein Europa in den Blick genommen, befinden sich dort 409 (47 %) Weltkulturerbestätten. Weiterhin liegen 53 (6 %) in Afrika, 78 (9 %) im arabischen Raum, 96 (11 %) in Lateinamerika und der Karibik sowie 189 (22 %) im asiatisch-pazifischen Raum (vgl. UNESCO 2019). Anzumerken ist, dass es sich hierbei um die Aufteilung der UNESCO nach ihren regionalen Aktivitäten handelt und nicht nach kontinentaler Lage. Diese Darstellung verringert beispielsweise die Anzahl der Weltkulturerbestätten in Afrika, da Stätten in Nordafrika der Kategorie „Arabische Staaten“ zugeordnet werden.

Bereits 1994 wurde eine Studie veröffentlicht, die das zugrundeliegende europäische, steinern-monumentale Konzept von Kulturerbe als den Hauptgrund für die „geographical, temporal, and spiritual imbalances“ (UNESCO 1994: 6) nannte. So waren christliches Erbe im Vergleich zum kulturellen Erbe anderer Religionen und Glaubensrichtungen überrepräsentiert, vorgeschichtliches sowie modernes Erbe unterrepräsentiert, elitäre Architektur im Vergleich zu alltäglichen Bauwerken stärker vertreten und indigene Kulturen kaum repräsentiert. Im Zuge der 1994 eingeführten *Globalen Strategie für eine repräsentative, ausgewogene und glaubwürdige Welterbeliste* wurden u. a. die Definition von Weltkulturerbe ausgeweitet, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten sowie nationale Vorschlagslisten für Welterbe eingeführt. Zudem werden seitdem gut repräsentierte Staaten gebeten, die Anzahl ihrer Nominierungen zu verringern bzw. diese an die Nominierung eines Staates zu binden, dessen Erbe bisher unterrepräsentiert ist (vgl. UNESCO 2015). Wie bereits beschrieben, hält die ungleiche Verteilung trotz dieser Maßnahmen an.

Die Gründe für die ungleiche Verteilung sind sehr vielfältig und komplex und können im Folgenden nur überblicksartig dargestellt werden. Hierzu gehören vor

allem der aufwändige und kostenintensive Nominierungsprozess (vgl. ebd.) (siehe auch M2 in Kap. 6.1) und die geforderten Erhaltungsmaßnahmen, die finanzielle und personelle Ressourcen voraussetzen. Hinzu kommen grundsätzlich staatliche Interessen, die mit den ökonomischen Ressourcen einhergehen, schließlich gilt der Welterbetitel als Prestigesymbol, mit dem Städte und Regionen (ökonomische) Hoffnungen verknüpfen (vgl. Rebanks Consulting & Trends Business Research 2009; Cellini 2011). Damit ließe sich erklären, dass viele bereits sehr gut repräsentierte Staaten, wie zum Beispiel Deutschland, weiterhin Nominierungen vornehmen. Im Zuge der Umsetzung der *Globalen Strategie* stellte Strasser (2002) zudem fest, dass Staaten, die bis dato wiederholt im Welterbekomitee vertreten waren, auch mehr Welterbestätten aufwiesen. Die Zusammensetzung des Welterbekomitees ist somit ein weiterer Faktor, da diese mit der Verteilung von Welterbestätten korreliert. Das Komitee setzt sich aus 21 der derzeit 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention zusammen. Während die Mitglieder früher alle sechs Jahre rotierten, wurde sich inzwischen auf eine vierjährige Amtszeit geeinigt (vgl. UNESCO 2015). Mittlerweile ist für Staaten mit potenziellen Welterbestätten jedoch nicht nur die eigene Mitgliedschaft im Welterbekomitee relevant, sondern auch die ökonomischen und politischen Interessen der anderen Komiteemitglieder. Der Eintrag in die Welterbeliste kann daher als Ergebnis von finanzieller Kapazität, Lobbyarbeit und guten internationalen Beziehungen betrachtet werden (vgl. Mesckell 2018; siehe auch M4 in Kap. 6.1).

4 Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher

Das MWK-Forschungsprojekt (siehe Kap. 1) setzt sich aus einer qualitativen und einer quantitativen Studie zusammen. Im Folgenden wird auf ausgewählte Ergebnisse eingegangen, die im Rahmen der qualitativen Studie mittels Fokusgruppen erhoben wurden. Gene-

rell beschäftigt sich die Studie mit den Vorstellungen und Einstellungen, die bei Jugendlichen in Bezug auf Weltkulturerbe vorliegen sowie den Bedeutungen und Werten, die sie ausgewählten Weltkulturerbestätten zuweisen. An der Studie haben insgesamt 43 Schülerinnen und Schüler im Alter von 14–17 Jahren, in zwölf Gruppen, teilgenommen. Sechs Gruppen kamen aus Hannover und jeweils zwei Gruppen aus den Welterbe-Städten Alfeld, Goslar und Hildesheim. Die Daten wurden zwischen Mai 2017 bis September 2018 erhoben. In der ersten Erhebungsphase nahmen jeweils drei bis fünf Personen an zwei Fokusgruppen teil, bevor in der zweiten Erhebungsphase eine niedersächsische Weltkulturerbestätte besucht wurde.

4.1 Anmerkungen zur Forschungsmethodik

Fokusgruppen ermöglichen einen Überblick über verschiedene Positionen zu einem spezifischen Themenfeld. Da Diskussionen in der Gruppe zur Schärfung und Reflexion eigener Argumente beitragen (vgl. Schulz 2012), wurden Fokusgruppen im Hinblick auf die zu erhebenden Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen als geeignete Methode erachtet. Wenn – wie in der hier beschriebenen Studie – der Diskussionsgegenstand den Teilnehmenden wenig vertraut ist, bieten Fokusgruppen zudem einen Rückgriff auf das kollektive Wissen der gesamten Gruppe an. Zentrales Merkmal der Methode sind gezielt eingesetzte Stimuli, die die Diskussion lenken (vgl. Morgan 1997). Im vorliegenden Fall wurden abgesehen von Leitfragen Texte, Bilder, Diagramme und Videos in den Fokusgruppen verwendet, um die Perspektive der Jugendlichen auf Weltkulturerbe zu evozieren.

Die durchgeführten Fokusgruppen waren inhaltlich in unterschiedliche Themenblöcke strukturiert. In Abhängigkeit von der Diskussionsbereitschaft der Jugendlichen dauerten die Fokusgruppen zwischen 20–60 Minuten.

In der ersten Sitzung standen die Vorstellungen zum Begriff „Weltkulturerbe“, Bedeutungszuweisungen zu ausgewählten Weltkulturerbestätten sowie die Folgen der Zerstörung zur Debatte. Während der zweiten Sitzung lag der Fokus auf der globalen Verteilung, dem Nominierungsprozess sowie den Folgen des Welterbetitels.

Da dieser Artikel Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung geben möchte, konzentrieren wir uns im Folgenden auf den Themenblock *globale Verteilung*. Nachdem die Teilnehmenden in der zweiten Sitzung zuerst gefragt wurden, wie sie sich die weltweite Verteilung der Weltkulturerbestätten vorstellen, erhielten sie ein Diagramm und eine Weltkarte. Im Gegensatz zu der Darstellung in Abb. 1 wurde

bei dem Diagramm jedoch eine kontinentale Einteilung vorgenommen, d. h. Europa und Nordamerika bzw. Asien und Pazifik wurden getrennt betrachtet und die Kategorie „Arabische Staaten“ auf Afrika und Asien aufgeteilt. Das Material veranschaulichte die reale globale Verteilung (Stand Mai 2017) und diente dem Vergleich mit den vorher geäußerten Vermutungen. Anschließend wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Vermutungen bezüglich der Gründe für die reale globale Verteilung gemeinsam zu diskutieren.

Methodische Elemente wie Blitzlichtrunden und Informationsbögen stellten sicher, dass alle Teilnehmenden während der Fokusgruppen zu Wort kamen. Insbesondere das Festhalten der Ergebnisse auf Moderationskarten regte die Diskussionen an, da sich die Teilnehmenden auf genaue Wortlaute einigen mussten. Dennoch sorgte die natürliche Gruppendynamik in einigen Gruppen dafür, dass einzelne Teilnehmende besonders viele bzw. wenige Redebeiträge lieferten.

Das gesamte erhobene Datenmaterial wurde im Anschluss transkribiert und mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) ausgewertet.

4.2 Darstellung der Teilergebnisse

Tab. 1 zeigt die verschiedenen Begründungsansätze der Jugendlichen sowie ihre Häufigkeit. Zur Gewährleistung der Anonymität werden die Teilnehmenden mittels Kürzel dargestellt. Das Kürzel „G1_1“ steht beispielsweise für eine Aussage der Person 1 aus Gruppe 1.

Tab. 1: Begründungsansätze der Teilnehmenden für die Verteilung von Weltkulturerbestätten

Begründungsansätze / Kategorie	Häufigkeit
Demographische Begründungsansätze	10 Gruppen
Historische Begründungsansätze	10 Gruppen
Naturraumbezogene Begründungsansätze	9 Gruppen
Kulturalistische Begründungsansätze	6 Gruppen
Entwicklungsbezogene Begründungsansätze	5 Gruppen
Staatliche Interessen	5 Gruppen
Institutionelle Begründungsansätze	3 Gruppen
Soziale und finanzielle Ungleichheiten	3 Gruppen

4.2.1 Demographische Begründungsansätze

In zehn Gruppen wird die globale Verteilung mit unterschiedlichen demographischen Begründungsansätzen diskutiert, die von der Dauer der Besiedlung, der Besiedlungsdichte, der ethnischen Vielfalt bis hin zur Migration reichen. Sechs Gruppen begründen die Verteilung von Weltkulturerbestätten u. a. mit regio-

nal unterschiedlichen Besiedlungszeiten. So vermutet G10_1, „*dass es wenige [Weltkulturerbestätten] in Australien und Amerika gibt, weil Menschen da noch nicht so lange sind wie in Europa oder in Asien.*“ Die Diskussionen in den Gruppen verliefen dabei jedoch nicht immer einstimmig, wie z. B. die Debatte in Gruppe 5 über Migrantinnen und Migranten in den USA zeigt. Während G5_4 davon ausgeht, dass die Hinterlassenschaften der ersten europäischen Siedlerinnen und Siedlern „*wahrscheinlich nicht so viel Wert waren*“, betont G5_3 hingegen, dass Migration im Allgemeinen durchaus einen „*Einfluss auf die Kultur*“ habe. Weiterhin wird in sieben Gruppen die Besiedlungsdichte als ein Einflussfaktor in Erwägung gezogen. Welterbestätten werden demnach besonders in Großstädten vermutet und weniger in dünn besiedelten Regionen.

4.2.2 Historische Begründungsansätze

Zehn Gruppen begründen die Verteilung von Weltkulturerbe auf vielfältige Weise historisch. Dabei ist auffällig, dass die diskutierten historischen Ereignisse meist lediglich als ein vergangenes Kapitel betrachtet werden, während ihre Auswirkungen auf gegenwärtige Machtverhältnisse keine Beachtung finden. Besonders häufig wird von den Teilnehmenden angenommen, dass Weltkulturerbestätten sich vor allem in Regionen befinden, in denen „*historisch viel passiert ist*“ (G10_3). Besondere Erwähnung finden dabei Ägypten, China, die Azteken und Inka, Europa im Allgemeinen sowie Griechenland und Deutschland im Speziellen. In Bezug auf Deutschland liegt dabei ein auffälliger Fokus auf dem Ersten und Zweiten Weltkrieg. So wird einerseits argumentiert, dass durch die Kriege vieles zerstört worden ist, andererseits wird die Vermutung geäußert, dass dadurch eine besondere Wertschätzung von historischen Gebäuden entstand. Afrika hingegen wird deutlich seltener erwähnt und dabei zum Teil explizit ahistorisiert. So erwartet G2_4 in Afrika eher Welterbestätten, die mit den „*ersten Menschen oder ersten Siedlungen*“ in Verbindungen stehen, jedoch „*keine großen historischen Projekte*“. Ein anderer Teilnehmer deutet europäische Kolonisierung zudem als positiven kulturellen Stimulus: „*Afrika hat wegen den Kolonien [Weltkulturerbestätten]. Dadurch, dass die Engländer und Franzosen dann wahrscheinlich gewisse Gebäude aufgebaut haben.*“ (G8_2)

4.2.3 Naturraumbezogene Begründungsansätze

Naturraumbezogene Begründungsansätze werden in neun Gruppen herangezogen. Sie beziehen sich dabei auf unterschiedliche naturräumliche Bedingungen wie das Klima, die Nähe zu Wasser und das Vorhandensein von Rohstoffen. Somit beeinflusst

der Naturraum die Möglichkeit Kulturerbestätten zu errichten, zu pflegen oder zu entdecken. Länder in der subpolaren Zone aber auch in den Mittelbreiten, wie Russland, Kanada und Grönland, werden dabei als „*schlechte Lebensgebiete*“ (G8_4) bezeichnet. Gleichmaßen wird die verhältnismäßig geringe Anzahl der Welterbestätten in Afrika mittels des klimatischen Einflusses erklärt. G6_2 bezieht sich dabei auf die Notwendigkeit von Wasser und verweist dabei auf die „*Mitte von Afrika*“, in der auf Grund der Dürre „*nur ein paar Völkerstämme*“ ansässig seien.

4.2.4 Kulturalistische Begründungsansätze

Kulturalistische Begründungsansätze werden von acht Gruppen angeführt und verweisen zumeist auf unterschiedliche Lebensweisen und vermeintlich anderen Einstellungen gegenüber kulturellem Erbe. Die Aborigines in Australien, die „*Nomadenstämme*“ (G5_4) in Alaska oder Sibirien sowie die „*Urstämme*“ (G3_2) in Südamerika werden durch die Teilnehmenden als naturorientierte Kulturen betrachtet, denen aufgrund ihrer Lebensweise „*nicht die Muße geblieben ist, da jetzt irgendein Weltkulturerbe zu bauen.*“ (G5_4) Laut den Teilnehmenden weisen Welterbestätten in Afrika, Asien und Südamerika zumeist einen religiösen Bezug auf. Gruppe 2 unterscheidet zwischen „*verschiedenen Auslebungen*“ (G2_4), wonach sich in Industrieländern Kultur vor allem in Gebäuden manifestiert, wohingegen „*die afrikanische Bevölkerung da mehr so ihre Rituale hat.*“ (ebd.). In vier Gruppen wird zudem davon ausgegangen, dass Denkmalschutz in Europa einen besonders hohen Stellenwert hat. Andernorts erwartet G11_1 dagegen weniger strenge Schutzmaßnahmen: „*In China ist es egal, wenn da was abgerissen wird. Also es ist nicht egal, aber da stößt man auf weniger Widerspruch als hier in Europa.*“

4.2.5 Entwicklungsbezogene Begründungsansätze

Entwicklungsbezogene Begründungsmuster erheben die Entwicklungspfade des Globalen Nordens zur Norm und begründen eine geringe Anzahl von Welterbestätten mit einem vermeintlich defizitären Fortschritt von Staaten des Globalen Südens. Im Unterschied zu der Kategorie „*soziale Ungleichheiten*“ werden hier bestehende Machtverhältnisse nicht reflektiert. Wohlstand und Sicherheit werden von mehreren Teilnehmenden als entscheidende Einflussfaktoren genannt. Für G2_4 ist es „*offensichtlich*“, dass in „*Mittelfrika*“ aufgrund geringer finanzieller Möglichkeiten „*nicht einfach so ein Kölner Dom hingebaut*“ werden konnte. Weiterhin wird Bildung als Voraussetzung für die Errichtung, Pflege, Wertschätzung sowie Ausweisung von kulturellen Stätten betrachtet. Laut einigen Teilnehmenden wird die Anzahl von Weltkul-

turerbestätten zudem durch technische und industrielle Fortschritte in der Vergangenheit begünstigt, welche vor allem mit Europa, Ostasien und Vorderasien verknüpft werden. Afrika wird hingegen wiederholt kein Beitrag zum Fortschritt zugesprochen. So ist G5_3 der Überzeugung, dass es *„auch noch heute ‚afrikanische Stämme‘ gibt, die noch richtig altmodisch in so Hütten wohnen“*, wobei G5_2 auch in diesem Fall Potenzial für Weltkulturerbe sieht.

4.2.6 Staatliche Interessen

Fünf Gruppen sehen die staatlichen Interessen als einen Einflussfaktor, da sie laut den Teilnehmenden sowohl die Intensität der Suche nach potenziellen Weltkulturerbestätten sowie das Engagement innerhalb der UNESCO beeinflussen. Russland wird in diesem Zusammenhang von zwei Gruppen ein historisch begründetes Desinteresse an Welterbe unterstellt, *„weil Russland sich ja auch damals schon abgegrenzt hat. Wie damals die Mauer durch Deutschland.“* (G8_2)

4.2.7 Institutionelle Begründungsansätze

In drei Gruppen wird die globale Verteilung von Welterbestätten mit den institutionellen Gründen wie den Tätigkeiten und der Organisationsstruktur der UNESCO begründet. Besonders Gruppe 4 debattiert die Zusammensetzung des Welterbekomitees, die ihnen als Erklärung der globalen Verteilung relevant erscheint. Während G4_2 eine Übermacht und Bevorzugung europäischer Staaten vermutet, geht G4_1 von einem neutralen Verhalten der UNESCO aus.

4.2.8 Soziale Ungleichheiten

Fehlende finanzielle Möglichkeiten stellen eine Form der sozialen Ungleichheit dar und werden in zwei Gruppen als Grund für die geringe Ausweisung von Welterbestätten aufgeführt. So wird angemerkt, *„dass ärmere Länder nicht so leicht an das Erbe drangekommen“* (G5_3) sind, obwohl diese durchaus potenzielle Welterbestätten aufweisen. Auch G4_3 ist der Meinung, dass besonders europäische Länder über die nötigen finanziellen Mittel für die Instandhaltung verfügen. G12_2 macht zudem auf die historische Diskriminierung der indigenen Bevölkerung in den USA aufmerksam, die noch heute den Umgang mit dem indigenen Kulturerbe beeinflusst.

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Begründungsansätze der Teilnehmenden für die globale Verteilung von Weltkulturerbestätten zeigen, trotz gruppenspezifischer Unterschiede, übergreifende

Tendenzen auf. Ausschlaggebend für die Annahmen der meisten Jugendlichen ist dabei die Vorstellung von Europa als einem herausragenden Hort der Kultur, Geschichte und des Fortschritts, die mit Vorstellungen zu Afrika, Südamerika, sowie zum Teil Asien kontrastiert werden.

Dass sich das geschichtliche Interesse von Jugendlichen in Deutschland zumeist auf das 20. Jahrhundert in Deutschland beschränkt, wurde bereits von Calmbach et al. (2016) aufgezeigt. Korrespondierende Vorstellungen werden zudem bei Fischer et al. (2016) deutlich, die die Vorstellungen von niedersächsischen Schülerinnen und Schülern bezüglich Globalisierung untersucht haben. Europa bzw. „westliche Staaten“ werden auch in dieser Studie mit positiven Werten wie „Fortschritt, Freiheit, Offenheit oder Toleranz“ in Verbindung gebracht und oftmals als „Impulsgeber“ (ebd.: 117) für die Entwicklungen in anderen Staaten angesehen.

Die beschriebenen eurozentrischen Sichtweisen lassen sich mit Bezug auf Konzepte postkolonialer Theorien einordnen. So ist das Denken in binären Gegensätzen (vgl. Ashcroft et al. 2007) ein zentrales Element in den Narrativen der Jugendlichen (Kultur/Natur, Fortschritt/Unterentwicklung, etc.). Gepaart mit Argumentationen, die oftmals auf Naturalisierung und Exotisierung (vgl. Kersting 2011), Hierarchisierung von Kulturen (vgl. Hall 2016 [1994]) und einem teleologischen Entwicklungsverständnis beruhen (vgl. Ziai 2010), kommt es zu einer Konstruktion des Anderen („Othering“) (vgl. Said 1978).

Betrachtet man die Aussagen zum Globalen Süden sowie den indigenen Kulturen Nordamerikas, fällt zum einen die Verwendung von Begriffen wie „Stamm“ auf, von dem heutzutage abgesehen wird. Während der Kolonialzeit wurde dieser undifferenziert und abwertend für unterschiedliche Gemeinschaftsformen verwendet, sodass der Gebrauch des Begriffs noch stets Primitivität suggeriert und zur Aufrechterhaltung von Hierarchien beiträgt (vgl. Beck 2004). Darüber hinaus lässt sich ein Fokus auf Religion und Glauben, Naturverbundenheit sowie auf ländliche Regionen feststellen. Die vorkoloniale Geschichte wird tendenziell ausgeblendet, wohingegen Kolonialismus mit dem Export von Kultur und Technik (positiv) assoziiert wird. Insbesondere Afrika wird eine geringe historische Relevanz zugesprochen, herausgehoben wird lediglich seine Bedeutung in der menschlichen Evolutionsgeschichte. Die von Vorurteilen und Stereotypen geprägten Aussagen der Teilnehmenden spiegeln das existierende Afrikabild vieler Schülerinnen und Schülern wider (vgl. Reichart-Burikukiye 2001; Lange 2017) und sind auch mit der zum Teil sehr eindimensionalen und rassistischen Denkstrukturen reproduzierenden Darstellung von Afrika in Schulbüchern zu erklären (vgl. Eberth 2019; Dulko und Namgalies

2013; Marmer 2013). Hinzu kommen Repräsentationen, denen Jugendliche außerhalb des Schulkontextes begegnen. So stellen beispielsweise Kiesel und Bendix in ihrer Analyse entwicklungspolitischer Plakate „die vermeintliche Abwesenheit von Kultur im globalen Süden und die gleichzeitige Fokussierung auf Natur, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit“ als ein „Leitmotiv des kolonialen Blicks“ (2010: 486) vor.

Sehr präsent sind weiterhin geodeterministische Vorstellungen in den naturraumbezogenen Begründungsansätzen. Die Aussagen erinnern an die Länderkunde des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die auf der Annahme basierte, dass den „Gliederungen der Erde eine ebensolche Gliederung des Menschengeschlechts entsprach“ (Schultz 1999: 35). „Lebensweise, Charakter, Denkart und Kulturhöhe der Völker seien mehr oder weniger das getreue Abbild der morphologischen und klimatischen Kontraste ihrer Wohnsitze. Je günstiger deren äußere Verhältnisse, desto besser, höher, sicherer und glücklicher stünden ihre Völker dar“ (Schultz 2012: 78). Die Äußerungen der Jugendlichen lassen sich (genau wie die Länderkunde) auf die antike Klimatheorie des 5. Jahrhunderts v. Chr. zurückführen, in der „Länder und Völker in ihrer individuellen Ausprägung als Ergebnis der Wirkungen des *Klimas*“ (Schultz 2005: 3) dargestellt wurden. Die Zuordnung von scheinbar homogenen Bevölkerungsgruppen auf abgegrenzten Räumen gilt zwar längst als überholt, findet sich jedoch zum Teil bis heute mit dem „Konzept der „Kulturerdteile“ im Geographieunterricht wieder (zur Kritik am Konzept vgl. z. B. Dürr 1987, Budke 2008).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Vorstellungen von Jugendlichen zur ungleichen globalen Verteilung von Welterbestätten aufzuzeigen und darauf aufbauend Konsequenzen für Welterbe-Bildung abzuleiten. Hierzu wurde sich zunächst mit inhaltlichen Überschneidungen von Geographieunterricht, GCE und Welterbe-Bildung auseinandergesetzt (Kap. 2) und die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe dargelegt und begründet (Kap. 3). Die im Rahmen von Fokusgruppen erhobenen Begründungsansätze der Jugendlichen wurden anschließend präsentiert und kommentiert (Kap. 4). Dabei ist deutlich geworden, dass sich die Teilnehmenden größtenteils auf Begründungen stützen, die von Eurozentrismus und Geodeterminismus geprägt sind. Die zum Teil sehr bedenkenswerten Aussagen unterstreichen die Notwendigkeit einer *kritisch-reflexiven* Welterbe-Bildung, die auch das Zustandekommen der globalen Verteilung von Welterbestätten, die Strukturen der UNESCO

und deren Verständnis von Kulturerbe in den Blick nimmt, um die Verstärkung von bestehenden Stereotypen zu vermeiden. Welterbe-Bildung sollte weiterhin nicht lediglich eine Reproduktion der offiziell festgehaltenen Bedeutungszuweisungen von Welterbestätten beinhalten, sondern diese in Frage stellen.

Die dargestellten Ergebnisse machen Aspekte deutlich, die mittels Welterbe-Bildung aufgegriffen werden können und für die der Geographie- bzw. GW-Unterricht geeignete Anknüpfungspunkte bietet. Zentral ist dabei der Umgang mit den in dieser Studie ermittelten eurozentrischen Sichtweisen und der dominanten Vorstellung von Europa als dem globalen kulturgeschichtlichen Zentrum der Menschheit. Die Ahistorisierung anderer Kontinente, insbesondere Afrikas, sollte dabei explizit thematisiert und als koloniale Kontinuität aufgezeigt werden. Eine weitere Herausforderung stellt der Bruch mit Vorstellungen, denen ein teleologisches Entwicklungsverständnis und/oder Geodeterminismus zu Grunde liegen, dar. Zwingend notwendig erscheint hier die Integration von postkolonialen Perspektiven in die Welterbe-Bildung, die andere Sichtweisen auf historische und aktuelle Prozesse eröffnen.

6 Anregungen für eine *kritisch-reflexive* Welterbe-Bildung

Im Folgenden werden praktische Anregungen für eine Unterrichtseinheit bzw. den Besuch einer Welterbestätte geliefert, die an die Erfahrungen des Forschungsprojektes anknüpfen.

Der Unterrichtsvorschlag beruht dabei auf der Annahme, dass die Begründungsmuster der Jugendlichen von ähnlichen Stereotypen geprägt sind wie in der beschriebenen Studie. Die Gegenüberstellung der eigenen Vermutungen mit anderen Perspektiven ist daher elementarer Bestandteil des Konzeptes. Aus zeitlichen Gründen erfolgte keine praktische Erprobung dieses Unterrichtsvorschlages.

Für die Erkundung einer Weltkulturerbestätte hat sich reflexive Fotografie als sinnvolle Methode erwiesen (vgl. Eberth 2018). Hier können Jugendliche, oder auch andere Zielgruppen, verschiedene Blickwinkel einnehmen und Welterbestätten beispielsweise aus einer universellen sowie persönlichen Perspektive betrachten. Diese Methodik ist im Sinne einer kritischen GCE sowie Welterbe-Bildung, da sie die Konstruktion von Kulturerbe bewusst macht und für unterschiedliche Interpretationen von Kulturerbe sensibilisiert. Dieser Vorschlag beruht direkt auf den Erfahrungen im Forschungsprojekt (Röll & Meyer 2018), wurde jedoch erweitert und an die Umsetzung mit einer größeren Gruppe angepasst.

6.1 Anregungen für den Unterricht: Globale Verteilung von Welterbestätten

Folgende Schrittfolge bietet den Rahmen für eine 90-minütige Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II:

- M 1 wird an alle ausgeteilt und in Einzelarbeit gelesen. Im Anschluss werden im Klassenverband mögliche Fragen geklärt. Die Schülerinnen und Schüler nennen Welterbestätten, die ihnen bekannt sind.
- Danach werden Vermutungen über die globale Verteilung von Welterbestätten aufgestellt. Anschließend wird die tatsächliche globale Verteilung von Welterbestätten thematisiert. Das aktuelle Diagramm (<https://whc.unesco.org/en/list/stat>) und die Karte (<https://whc.unesco.org/en/list/>) können entweder gemeinsam online angesehen oder vorher ausgedruckt werden. Bei den Diagrammen ist darauf hinzuweisen, dass es sich um die Aufteilung der UNESCO nach regionalen Aktivitäten und nicht nach kontinentaler Lage handelt (siehe Kap. 3).
- In Kleingruppen diskutieren die Schülerinnen und Schüler die möglichen Gründe für die ungleiche Verteilung von Welterbe und halten diese stichpunktartig fest.
- Die möglichen Gründe werden an der Tafel gesammelt.
- Die Arbeitsmaterialien M2–M7 werden an die verschiedenen Gruppen verteilt. Zu beachten ist die teilweise unterschiedliche Komplexität der Materialien, sodass eine Differenzierung nach Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden sollte.
- Die Schülerinnen und Schüler lesen das Material durch und vergleichen es mit ihren eigenen genannten Begründungen.
- Die Gruppen stellen jeweils ihr Material vor. Die darin genannten Gründe für die globale Verteilung werden auf der Tafel gesammelt.
- Im Klassenverband werden zusammenfassend die eigenen Vermutungen in Kontrast zu den in M2–M7 geäußerten Perspektiven bewertet. Weiterhin kann darüber diskutiert werden, welche Vorurteile bei der Betrachtung der Welterbe-Statistik potenziell entstehen bzw. bestätigt werden können.

M 1

Was ist Welterbe?

1972 hat die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur) die Welterbekonvention beschlossen. Das Ziel der Konvention ist der Schutz von Kultur- und Naturstätten, die einzigartig und von weltweiter („universeller“) Bedeutung sind. Zu diesen Orten gehören u. a. historische Städte, Denkmäler, Kulturlandschaften, archäologische Grabungsorte, Naturgebilde und Biotop von besonderer ökologischer Vielfalt. Um in die Welterbeliste aufgenommen zu werden, müssen die Stätten mindestens eins von zehn Kriterien erfüllen. Die Kriterien umfassen beispielsweise den künstlerischen, historischen oder wissenschaftlichen Wert.

Quelle: Eigener Text, basierend auf UNESCO (2015): Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Paris.

M 2

Wichtige Schritte des Nominierungsverfahrens von Welterbestätten

1. Anträge zur Aufnahme in die Welterbeliste können nur von Nationalstaaten gestellt werden. Verantwortlich in den einzelnen Staaten ist die jeweilige nationale UNESCO-Kommission. Die Anzahl der Mitarbeitenden in den derzeit 199 Nationalkommissionen (Stand 2019) schwankt je nach finanzieller Ausstattung der Staaten.
2. Alle Staatsregierungen sind aufgefordert eine **vorläufige Welterbeliste** zu erstellen. Diese Liste enthält Stätten, die ein Land in Zukunft gerne nominieren würde.
3. Wenn die Staatsregierung eine Stätte zur Nominierung ausgewählt hat, beginnen die **Vorbereitungen für den Antrag**. Diese sind sehr kosten- und zeitaufwendig und dauern heutzutage 10–20 Jahre, da eine detaillierte Dokumentation der Stätte notwendig ist.
4. Der fertige **Antrag** wird beim Welterbezentrum in Paris eingereicht. Er beinhaltet u. a. eine Beschreibung der Stätte, eine Begründung der Eintragung und Angaben zum Erhaltungszustand, zum Schutz und zur Verwaltung.
5. Nach der Einreichung der Unterlagen dauert die **Prüfung der Unterlagen und der Stätte** mindestens 18 Monate. Die Prüfung wird durch ICOMOS, dem internationalen Rat für Denkmalpflege, durchgeführt.
6. ICOMOS spricht eine **Empfehlung** aus, ob der Antrag genehmigt, abgelehnt oder durch den Antragsstaat überarbeitet werden muss.
7. Die endgültige Entscheidung wird auf der jährlichen **Tagung des Welterbekomitees** getroffen. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet. Alle vier Jahre werden die Mitglieder des Komitees neu gewählt.
8. Wurde ein Ort in die Welterbeliste aufgenommen, liegt es in der Verantwortung des Staates, die Welterbestätte zu pflegen. Wird dieser Pflicht nicht nachgekommen, droht eine Aberkennung des Welterbestatus.

Quelle: Eigener Text, basierend auf: UNESCO (2015): Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. Paris. S. 36 ff. (mit Ergänzungen)

M 3

Das Welterbekomitee und die Verteilung von Welterbestätten

Peter Strasser, der zwischen 1997 und 2002 beim Welterbezentrum in Paris arbeitete, hat in der Vergangenheit den Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung des Welterbekomitees und der Verteilung von Welterbestätten untersucht. Das Welterbekomitee ist die Institution, die einmal jährlich über die neuen Welterbestätten entscheidet. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet, wobei jedes Mitglied nach vier Jahren ausgewechselt wird. Zwischen 1976–2001 stellten die Mitgliedstaaten aus Europa und Nordamerika eine deutliche Mehrheit im Komitee. Im selben Zeitraum konnten die Staaten, die wiederholt im Welterbekomitee vertreten waren, auch mehr Welterbestätten aufweisen. Besonders deutlich wird das am Beispiel Italiens, das 1997 den Vorsitz über das Welterbekomitee hatte und im selben Jahr zehn neue Welterbestätten verbuchen konnte.

Das generelle Bewusstsein für die Welterbekonvention und ihre Umsetzung ist mittlerweile gestiegen, dennoch haben die bisherigen Schritte nicht für eine ausgeglichene Welterbeliste gesorgt. So haben viele Staaten, insbesondere aus Europa, ihre Nominierungen noch nicht verringert.

Quelle: Eigener Text, basierend auf Peter Strasser (2002): "Putting Reform Into Action" – Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. In: International Journal of Cultural Property 2. S. 215–266; UNESCO (1998): Progress Report, Synthesis and Action Plan on the Global Strategy for a representative and credible World Heritage List. Paris. S.11.

M 4

Wer schafft es auf die Welterbeliste?

Mit der Nominierung zur Welterbestätte ist ein intensiver Nominierungsprozess verbunden, der heutzutage 10–20 Jahre dauern kann. Die Archäologin und Anthropologin Lynn Meskell ist daher der Meinung, dass der Eintrag in die Welterbeliste auch von der finanziellen Ausstattung der jeweiligen Staaten abhängt.

Die endgültige Entscheidung über die Aufnahme in die Welterbeliste trifft einmal jährlich das Welterbekomitee. Das Komitee wird von 21 der 193 Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention gebildet, wobei jedes Mitglied nach vier Jahren ausgewechselt wird. Laut Lynn Meskell spielen dabei Lobbyarbeit und gute internationalen Beziehungen eine große Rolle. Entscheidend sind demnach weniger die offiziellen Diskussionen während der Sitzung des Welterbekomitees als der informelle Einfluss, z. B. durch gute politische und wirtschaftliche Beziehungen zu den Komiteemitgliedern. Einen weiteren Beitrag liefert der weitverbreitete Austausch von Gefälligkeiten im UN-System, das heißt, dass positive Bewertungen der eigenen vorgeschlagenen Welterbestätte beispielsweise mit einer positiven Stimme bei einer Angelegenheit innerhalb einer anderen UN-Institution „ausgeglichen“ werden.

Quelle: Eigener Text, basierend auf Meskell, L. (2018): *A Future in Ruins*. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace. Oxford University Press, New York.

M 5

„Die ersten Künstler lebten nicht nur in Europa“

Im Wissenschaftsmagazin *Nature* wurden die Resultate des Australiers Maxime Hubert publiziert. Stimmen sie, bedeutet dies: Jahrtausende bevor Künstlerinnen oder Künstler in den berühmten Eiszeithöhlen von Lascaux, Chauvet oder Altamira zu Werke gingen, schufen am entgegengesetzten Ende des eurasischen Doppelkontinents Menschen schon großformatige Wandgemälde. Nahm die gegenständliche Kunst etwa nicht in Europa ihren Anfang, wie jahrzehntelang von Archäologinnen und Archäologen behauptet worden war, sondern weit weg im Südosten Asiens?

Nicholas Conard, Archäologe an der Universität Tübingen, [...] ist überzeugt, dass Kunst nicht nur einmal an einem Ort entstanden ist und sich von dort ausgebreitet habe. Im Gegenteil: „Das polyzentrische Innovationsmodell wird sich etablieren“ – d. h. viele Ausgangspunkte anstelle eines einzigen. Auch die Vorstellung, zu einem bestimmten Zeitpunkt sei ein zentraler Lichtschalter der Kreativität betätigt worden, sei überholt. „Es ist alles viel komplexer.“ [...] Conard erwartet, dass noch an vielen Orten auf der Erde Spuren frühen Schaffens entdeckt werden. Europas Ruf als Hotspot dürfte nicht nur damit zu tun haben, dass sich hier viel erhalten hat, sondern auch damit, dass hier mit viel größerem Aufwand gesucht wurde.

Quelle: Willmann, U. (2018): Am Anfang war das Vieh. In: *Die Zeit* vom 08.11.2018. S. 33.

M 6**Die Kehrseite der Medaille**

„Es gibt schon lange Kritik am Eurozentrismus des Welterbes“, sagt Christoph Brumann, Forschungsgruppenleiter am Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung. Der Ethnologe hat nachvollzogen, wie sich die Idee, kulturelles Erbe und Naturschätze zu schützen, entwickelt hat. [...] „Am Anfang war Afrika noch ganz gut vertreten und Indien führte die Liste an“, erzählt Brumann. „Dann bemerkten die europäischen Staaten, wie sehr sie vom Welterbe-Status profitieren konnten. Außerdem entsprach das damalige Konzept der Kulturstätten sehr gut den europäischen Gegebenheiten. Und die Europäer verfügten über die Mittel und das Know-how für erfolgreiche Bewerbungen.“ Entsprechend stieg die Zahl der Welterbe-Stätten in Europa stetig an. Doch das rief auch Kritiker auf den Plan. In den 1990er Jahren wurde das Konzept reformiert. „Welterbe“ wurde weiter gefasst, Kulturlandschaften wurden einbezogen, gelebte Traditionen bekamen mehr Gewicht. Dazu kam 2003 eine weitere UNESCO-Konvention mit dem Ziel, das immaterielle Kulturerbe der Menschheit zu schützen, also mündliche Überlieferungen, Musik, Theater und Tanz, Rituale und Feste sowie traditionelle Handwerkstechniken. [...] An der ungleichen Verteilung der Welterbe-Stätten hat das allerdings nur wenig geändert. [...] Laut Brumann liegt das unter anderem daran, dass der Aufwand und die fachlichen Anforderungen für die Nominierung immens sind. Dazu kommt, dass der Status zumindest kurzfristig kein Geld bringt, sondern die Staaten stattdessen Kosten für den Erhalt der Welterbe-Stätten tragen müssen.

Quelle: Max-Planck-Gesellschaft (2017): Die Kehrseite der Medaille.

<https://www.mpg.de/11391273/schattenseiten-unesco-welterbe> (28.10.2019)

M 7**„Europa hat kein Recht auf Rückgabe“**

Man dürfe es Europa nicht so einfach machen, durch Rückgaben sein Gewissen zu erleichtern, erklärte Achille Mbembe (Anm.: kamerunischer Historiker und Politikwissenschaftler). [...] „Wir müssen uns fragen, ob wir ihnen ihre Aufgabe zu leicht machen, indem wir auf das Recht auf Erinnerung verzichten. Und wagen wir es, noch weiter zu gehen und das Angebot zur Rückgabe ganz abzulehnen? Dadurch würden die Objekte in den Museen zu einem ewigen Beweis dessen werden, was Europa angerichtet hat, und für was es die Verantwortung nicht übernehmen wollte. Wir würden Europa dazu verdammen, auf ewig mit dem zu leben, was sie geraubt haben – und ihre Kains-Rolle bis zum bitteren Ende weiter zu spielen.“

Wasser auf die Mühlen der deutschen Kulturbewahrer in den Museen, die ihre afrikanische Kunst ohnehin nicht hergeben wollen? Die lieber von virtueller Rückgabe sprechen, von Teilen durch Digitalisierung und davon, dass das afrikanische Weltkulturerbe in den wohlklimatisierten Institutionen Europas ohnehin besser aufgehoben sei? Wohl kaum. Mbembe lässt keinen Zweifel daran, dass Europa in der Pflicht ist, das zurückzugeben, was es Afrika genommen hat. Und das, legt er dar, ist viel mehr, als hierzulande je ins Bewusstsein gedrungen ist.

Die Aneignung habe alle Merkmale von Raubzügen gehabt. Wie ein Strudel rissen die Europäer alles an sich: Menschenfleisch in Form von Sklaven, Land, Vieh, die Natur, Schmuckstücke, Throne, Schwerter, Waffen, Kunst. Nicht einmal vor Ahnen und Göttern machten die Europäer Halt, oder vor der Plünderung von Grabstätten. Was sie nicht mitnehmen konnten, wurde vernichtet: „Das meiste davon ist verloren. Sie können uns diese Welt niemals wieder zurückgeben. Nicht nur Objekte, auch ihre Potenziale, ihre Bedeutungen, ihre Inhalte sind verloren. Wer kann dafür Entschädigung leisten? Wir werden mit diesem radikalen Verlust leben müssen.“

Quelle: Habermalz, C. (2018): Europa hat kein Recht auf Rückgabe. https://www.deutschlandfunk.de/historiker-mbembe-zum-postkolonialismus-europa-hat-kein.691.de.html?dram:article_id=430060 (28.10.2019)

6.2 Erkundung einer Weltkulturerbestätte mittels Reflexiver Fotografie

Die hier dargestellte Schrittfolge für die Erkundung einer Welterbestätte ist auf zwei Stunden ausgelegt, wobei die Zeit je nach Situation angepasst werden kann. Die Methode kann prinzipiell mit anderen Methoden kombiniert oder durch offizielle Vermittlungsangebote der Welterbestätte ergänzt werden. Falls kein anderweitiger Input zum Thema Welterbestätte stattfindet, kann zur Vorbereitung auf M1 des vorherigen Unterrichtsvorschlages zurückgegriffen werden. Für die Durchführung benötigen die Schülerrinnen und Schüler jeweils ein Smartphone oder eine Digitalkamera.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen folgenden Arbeitsauftrag für die selbstständige Erkundung einer Welterbestätte:

- Finde ein Motiv, das die Universalität der Welterbestätte zum Ausdruck bringt und mit dem sie international beworben werden könnte.
- Finde ein zweites Motiv, das deine persönliche Sichtweise auf die Welterbestätte widerspiegelt.

Nach 1–1,5 Stunden trifft sich die Gruppe an einem Ort, der möglichst ruhig ist und Platz bietet. Mittels der Methode Kugellager tauschen sich die Schülerinnen und Schüler aus. Dafür wird die Gruppe in zwei Hälften geteilt, eine bildet einen Innenkreis, die andere einen Außenkreis. Die Personen, die sich gegenüberstehen präsentieren sich jeweils ihre Bilder und legen dar, was sie dazu bewegt hat, genau dieses Motiv zu wählen. Nach 2–3 Minuten wird das Gespräch gestoppt und der Innenkreis bewegt sich jeweils eine Person nach links weiter. Der Vorgang kann drei- bis viermal wiederholt werden.

Nach dem ersten Austausch reflektiert die gesamte Gruppe die unterschiedlichen Wahrnehmungen anhand folgender Leitfragen:

- Worauf wurde bei der Wahl des universellen Motivs geachtet? Nennen Sie Kriterien, die Ihre Auswahl bestimmt haben.
- Worin unterscheiden sich die universellen und persönlichen Motive? Vergleichen Sie mit Blick auf die Kriterien die universell und persönlich gewählten Motive.
- Welche Gefühle, Einstellungen oder Werthaltungen sind mit den jeweiligen Motiven verbunden? Charakterisieren Sie die Motivgruppen mit Adjektiven.
- Gibt es Widersprüche und Konflikte bei den persönlich gewählten Motiven? Analysieren Sie die Motive vor diesem Hintergrund.

- Könnte es noch ganz andere Sichtweisen auf die Welterbestätte geben? Stellen Sie sich vor, in einer Ausstellung/ in einem Blog sollten möglichst viele Perspektiven auf die Welterbestätte präsentiert werden. Wen würden Sie dafür einladen? Begründen Sie Ihre Überlegungen.

Acknowledgement

The publication of this article was funded by the Open Access Fund of the Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Andreotti, V. (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice 3. S. 40–51.
- Andreotti, V. & L. M. de Souza (Hrsg.) (2012): Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education. Routledge, New York.
- Ashcroft, B., G. Griffiths & H. Tiffin (2007): Post-Colonial-Studies. The Key Concepts. 2. Aufl. Routledge, New York.
- Beck, K. (2004): Stamm. In: Mabe, J. E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. J.B. Metzler, Stuttgart. S. 598–599.
- Bernecker, R., Eschig, G., Klein, P. & M. Viviani-Schaerer (2009): Die Idee des universellen Erbes. In: UNESCO-Kommissionen Deutschlands, Luxemburgs, Österreichs und der Schweiz (Hrsg.): Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz. 2. Aufl. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn. S. 10–13.
- BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg – Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit & Zentrum Welterbe Bamberg (Hrsg.) (2017): *welterbe.elementar*. München.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung) (2018): Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht sowie Bekanntmachung für den Religionsunterricht. Wien.
- Böhn, D. (2016): Geografie. In: KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. 2. Aufl. Berlin & Bonn. S. 225–240.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 9–29.

- Calmbach, M. et al. (2016): *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland*. Springer, Wiesbaden.
- Cellini, R. (2011): *Is UNESCO Recognition Effective in Fostering Tourism? A comment on Yang, Lin and Han*. In: *Tourism Management* 2. S. 452–454.
- DUK – Deutsche UNESCO-Kommision e.V. (2006): *UNESCO-Welterbe in Deutschland*. Resolution der 66. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Hildesheim, 28. und 29. Juni 2006. <https://www.unesco.de/infothek/dokumente/resolutionen-duk/reshv66.html> (28.10.2019)
- DUK & BMBF – Deutsche UNESCO-Kommission e.V. & Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): *ESD for 2030 – Mit BNE in die Zukunft*. <https://www.bne-portal.de/de/weltweit/esd-2030---mit-bne-die-zukunft> (05.11.2019)
- Dippon, P. (2012): *Lernort UNESCO-Welterbe: Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat und Praxis*. Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Dürr, H. (1987): *Kulturerdreile: Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts?* In: *Geographische Rundschau* 4. S. 228–232.
- Dulko, E. & A. Namgalies (2013): *Repräsentation Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – Eine Stichprobe*. In: Dulko, E. et al. (Hrsg.): *Afrikabilder. Dokumentation einer Tagungsreihe zum Afrikadiskurs in den Medien und zum AlltagsRassismus in Deutschland*. Universität Bremen & Arbeit und Leben DGB/VHS, Bremen. S. 39–41.
- Eberth, A. (2019): *Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. (= Sozial- und Kulturgeographie 30)*. transcript, Bielefeld.
- Eberth, A. (2018): *Reflexive Geographien. Zum Potenzial reflexiver Fotografie in exkursionsdidaktischen Kontexten*. In: Dickel, M. et al. (Hrsg.): *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena*. HGD, Münster. S. 188–198.
- Eberth, A., S. Hallermann & M. Pahlke (2016): *Seydlitz Erdkunde 1. Gymnasium Rheinland-Pfalz*. Seydlitz, Braunschweig.
- Fischer, S. et al. (2016): *Globalisierung und politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung*. Springer, Wiesbaden.
- Gryl, I. (2016): *Reflexive Kartenarbeit – eine Einleitung und Gebrauchsanregung zu diesem Band*. In: Gryl, I. (Hg.): *Diercke Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben*. Westermann, Braunschweig. S. 5–24.
- Hall, S. (2016): *Rassismus und kulturelle Identität*. 6. Aufl. Argument, Hamburg.
- Huckle, J. (2015): *Putting Global Citizenship at the Heart of Global Learning: A Critical Approach*. In: *Geography* 2. S. 76–83.
- Kersting, P. (2011): *AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa?* In: Kersting, P. & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, Mainz. S. 3–10.
- Kiesel, T. & D. Bendix (2010): *White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland*. In: *PERIPHERIE* 120. S. 482–495.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim.
- Lange, M. (2017): *Raumwahrnehmung des südlichen Afrikas durch vernetztes Denken sensibilisieren*. In: *Praxis Geographie* 4. S. 44–45.
- Marmer, E. (2013): *Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern*. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2. S. 25–31.
- Marshall, H. (2009): *Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda*. In: *Journal of Curriculum Studies* 2. S. 247–267.
- Meskill, L. (2018): *A Future in Ruins. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace*. Oxford University Press, New York.
- Meyer, C. (Mod.) (2017): *Diercke Erdkunde. Einführungsphase Niedersachsen*. Westermann, Braunschweig.
- Meyer, C. & A. Eberth (2018): *Reflexive Methoden zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht*. In: Meyer, C., Eberth, A. & B. Warner (Hrsg.): *Diercke Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Westermann, Braunschweig. S. 31–45.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2015): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10: Erdkunde*. Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg: Erdkunde*. Hannover.
- Morgan, D. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. 2. Aufl. Sage Publications, Thousand Oaks.
- ÖBV – Österreichischer Bundesverlag Schulbuch & Freytag-Berndt (Hrsg.) (2015): *Schulatlas*. ÖBV, Wien.
- ÖUK – Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2007): *Welterbe für junge Menschen Österreich. Ein Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien.
- Rebanks Consulting & Trends Business Research (2009): *World Heritage Status. Is there Opportunity for Economic Gain?* Lake District World Heritage Project, Kendal.
- Reichart-Burikukiye, C. (2001): *Wo liegt Afrika? – Das Afrikabild an Berliner Schulen*. In: *Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. Berliner Blätter Ethnographische und ethnologische Beiträge* 25. S. 72–97.

- Reinfried, S. (2015): Vorurteile und Stereotype bewusst machen. In: Reinfried, S. & H. Haubrich (Hrsg.) *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Cornelsen, Berlin. S. 74–79.
- Röll, V. & C. Meyer (2018): World Cultural Heritage from the Perspective of Young People – Preliminary Results of a Qualitative Study. In: Amoeda, R. et al. (Hrsg.): *Heritage 2018: Proceedings of the 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development 2*. S. 1091–1102.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. Pantheon Books, New York.
- Sant, E. et al. (2018): *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury, London.
- Schultz, H.-D. (1999): Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Köck, H. (Hg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft. Geographiedidaktische Forschungen*. Band 32. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik, Nürnberg. S. 34–45.
- Schultz, H.-D. (2005): Zwischen fordernder Natur und freiem Willen: das Politische an der „klassischen“ deutschen Geographie. In: *Erdkunde 1*. S. 1–21.
- Schultz, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: Haversath, J.-B. (Mod.): *Geographiedidaktik*. Braunschweig. S. 70–89.
- Schulz, M. (2012): Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, M., B. Mack & O. Renn (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Springer, Wiesbaden. S. 9–22.
- Siebert, H. (2005): *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken*. Verlag für akademische Schriften, Frankfurt am Main.
- Smith, L. (2006): *Uses of Heritage*. Routledge, New York.
- Strasser, P. (2002): “Putting Reform Into Action” — Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. In: *International Journal of Cultural Property 2*. S. 215–266.
- Ströter-Bender, J. (2010): Einleitung. In: Ströter-Bender, J. (Hg.): *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*. Tectum, Marburg. S. 11–16.
- UNESCO (1972): *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturgutes der Welt*. Paris.
- UNESCO (1994): *Expert Meeting on the “Global Strategy” and Thematic Studies for a Representative World Heritage List*. Paris.
- UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris.
- UNESCO (2015): *Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt*. Paris.
- UNESCO (2019): *World Heritage List Statistics*. <https://whc.unesco.org/en/list/stat>. (28.10.2019)
- Wintersteiner, W. & C. Wulf (2018): *Global Citizenship – Convivial Cosmopolitanism*. In: Bernecker, R. & R. Grätz (Hrsg.): *Global Citizenship: Perspectives of a World Community*. Steidl, Göttingen. S. 32–41.
- Wulf, C. (2016): *Bildung und Vermittlung von Welterbe: Einige Perspektiven aus Sicht der UNESCO*. In: Dornbusch, R., F. Hansell & K. Manz. (Hrsg.): *Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag*. Mitteldeutscher Verlag, Freiberg. S. 48–51.
- Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf ‚Entwicklung‘. In: *PERIPHERIE 30*. S. 399–426.