

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.
von

Michael Hemmer

Yvonne Krautter

Jan C. Schubert

Frühere Herausgeber waren Jürgen Nebel (bis 2017),
Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut Schrettenbrunner (bis 2013)
und Arnold Schultze (bis 2003).

Mirka Dickel, Lisa Keßler, Fabian Pettig
und Felix Reinhardt (Hrsg.)

Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik

Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für
Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, Y. Krautter und J. C. Schubert
Schriftleitung: S. Höhnle

Mirka Dickel, Lisa Keßler, Fabian Pettig und Felix Reinhardt (Hrsg.):
Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im
weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Sym-
posium 2017 in Jena.

© 2018 der vorliegenden Ausgabe:

readbox unipress

in der readbox publishing GmbH | <http://unipress.readbox.net>

Am Hawerkamp 31, 48155 Münster

Münsterscher Verlag für Wissenschaft

© 2018 Mirka Dickel, Lisa Keßler, Fabian Pettig und Felix Reinhardt

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-96163-134-6

Vorwort zum Tagungsband

Der vorliegende Tagungsband markiert das Ergebnis des zweitägigen Symposiums des Hochschulverbands für Geographiedidaktik, welches am 28. und 29.06.2017 in den Rosensälen in Jena stattfand. Unter dem Titel „Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung“ wurden vergangene, aktuelle und zukünftige Forschungsfelder der Geographiedidaktik bestimmt, ausgelotet und reflektiert. In zwei Keynotes, einer Vielzahl unterschiedlicher Beiträge und zwei Workshops zeigte sich die Geographiedidaktik als facettenreiche Disziplin mit unterschiedlichen theoretischen, empirischen und praktischen Zugängen. Die Mehrzahl der Tagungsbeiträge fand Einzug in den vorliegenden Band.

Die Bandbreite der abgedruckten Beiträge wurde für die Buchform verschiedenen Schwerpunkten zugeordnet: Quo vadis, Geographiedidaktik?; LehrerInnenbildung; Systemisches Denken; Interkulturalität; Fach- und Methodenreflexion; Humangeographische Perspektiven im Unterricht.

Für die tatkräftige Unterstützung bei der Gestaltung des vorliegenden Bandes bedanken wir uns bei Toni Golle, Elisa Gelmroth und Felix Freymann. Unser Dank gilt auch Jan Christoph Schubert als Mitherausgeber der Schriftenreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ für die konstruktive Zusammenarbeit.

Jena, im Frühjahr 2018

Mirka Dickel, Lisa Keßler, Fabian Pettig, Felix Reinhardt

Mirka Dickel, Lisa Keßler, Fabian Pettig, Felix Reinhardt
Call for Papers zum Symposium

Wissenschaft ist nicht aus einem Guss. Zum einen lassen sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen ausmachen. Zum anderen versammeln sich unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen und Positionen unter dem gemeinsamen Dach einer Disziplin. Die Wissenschaftsdisziplin der Geographiedidaktik bildet da keine Ausnahme. Geographiedidaktik kann als weites Feld beschrieben werden, in dem geographiedidaktische Forschungsarbeiten auf ganz unterschiedliche Weise Gestalt gewinnen. Diesseits der Unterschiedlichkeit der Ansätze und Zugangsweisen in der Geographiedidaktik gibt es etwas Gemeinsames, das das Feld der Geographiedidaktik ausmacht, begrenzt und von innen her organisiert. Dieser gemeinsame Nenner, auf den wir als GeographiedidaktikerInnen – wenn auch auf je spezifische Weise – ausgerichtet sind, ist die „Didaktik der Geographie“. Didaktik der Geographie ist also nicht nur die Bezeichnung unserer Disziplin, sondern auch die Bezeichnung unseres Gegenstandes, um den unsere facettenreichen Forschungsarbeiten kreisen. Dieser gemeinsame Gegenstand ankert uns im wissenschaftlichen Diskurs, regt uns zum Fragen, Nachdenken und zum Austausch an und verbindet uns auf unmissverständliche und unauflösliche Weise. So lange wir Mitglieder dieser *scientific community* sind, ringen wir darum, zunehmend besser zu verstehen, was es eigentlich heißt, Geographie zu vermitteln. Die Art und Weise, wie Geographiedidaktik im forschenden Tun des Einzelnen hervorgebracht wird, lässt sich nicht einfach festlegen oder voraussagen, jedenfalls dann nicht, wenn man Forschung als offenen und unvorhersehbaren Prozess begreift.

Zugleich sind die Formate geographiedidaktischen Forschens aber auch nicht zufällig. Sie sind eingebunden in unterschiedliche Kontexte, die sich gegenseitig bedingen: die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zeitsignaturen und Machtverhältnisse, die Standards, Prinzipien und Praktiken aktueller Forschungslogiken, die Wissenschaftstraditionen in den Sub- und Teildisziplinen des Faches Geographie, als Natur- und Humangeographie mit ihren vielfältigen Schnittstellen zu Nachbardisziplinen, die Debatten über den wissenschaftstheoretischen Standort und die wissenschaftspolitische Verortung der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren und nicht zuletzt die Sozialisation und soziale Situiertheit des jeweiligen Forschers, der jeweiligen Forscherin, sein bzw. ihr Selbstverständnis als WissenschaftlerIn, LehrerIn, Mensch, sein bzw. ihr Weltverständnis, Erkenntnis- und Vermittlungsinteresse. Wie jedes andere Fach befindet sich auch die Didaktik der Geographie in beständiger Veränderung. Der Blick in die wechselvolle Geschichte unserer Disziplin zeigt das. Und ebenso, wie sich unser Fach in der Vergangenheit im konkreten Tun überhaupt erst figuriert hat, ist auch die Zukunft unseres Faches

nicht schon verordnet oder festgelegt. Die Zukunft ist offen, wenn auch nicht beliebig. Die Umbildung und Neubildung unserer Disziplin geschieht im Zuge unseres Vertiefens in geographiedidaktische Inhalte. Wenn wir uns aufmerksam und neugierig den Fragen stellen, die an der Zeit sind, wenn wir uns den permanent wandelnden Formaten der Wissenschaft (und Kunst) innerhalb und außerhalb der Geographie und ihrer Didaktik zuwenden, wenn wir uns auch für solche Perspektiven interessieren, die den eigenen Ansatz in Frage stellen oder diesem gar widersprechen, überschreiten wir unser System. Ein System, welcher Art auch immer, begrenzt unser Denken. Die Forschungsfrage öffnet unser Denken und Handeln für neue Möglichkeiten. Indem wir uns als ForscherIn für das Zukünftige öffnen, halten wir unser Fach offen für die Zukunft.

In diesem Sinne verstehen wir das HGD-Symposium 2017 als Ort der Grenzmarkierung und Grenzüberschreitung. Das Ziel der Tagung ist dreiteilig: Zum einen geht es darum, Grenzen zu markieren, die eigene geographiedidaktische Position klar herauszuarbeiten und explizit zu machen und sich damit sichtbar im weiten Feld der Geographiedidaktik und weiteren Feld der Wissenschaft zu positionieren. Zum anderen geht es darum, Grenzen zu überschreiten. Es soll deutlich werden, welche Schnittstellen mit anderen Theorieperspektiven oder Disziplinen nach innen und nach außen schon kultiviert werden oder noch wünschenswert sind. Grenzüberschreitung kann auch forschungsmethodologisch und unterrichtspraktisch z.B. als fächerintegrierender oder-übergreifender Unterricht gedacht werden. Schließlich geht es darum, dass das geographiedidaktische Denken als kritische Praxis erlebbar wird. Gemeint ist eine Praxis, die sich in der Kunst übt, in Unterscheidungen zu denken und durch Unterscheidungen denken zu lernen. Thematische Bandbreite, inhaltliche Vielfalt und theoretischer Tiefgang aktueller geographiedidaktischer Forschung werden als Stärke unserer Disziplin sichtbar.

Literatur

- DICKEL, M. (2014): Der Anspruch der Sache. Zur Figuration des Fragwürdigen im Dialog. In: Lange, H. und Sinning, S. (Hrsg.): Forschungs- und Lehrzusammenhang. Themenkonstitution. Ästhetik und Leiblichkeit. Hohengehren, S.165-186.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik – eine forschende Disziplin. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S.12-19.
- MERSCH, D. (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: BIPPUS, E. (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, S. 27-48.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1982/2015): Wissenschaftstheorie. Orientierung im Grenzgängerfach. In: RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Schwalbach/Ts, S. 386-394.

Inhalt

Vorwort zum Tagungsband.....	III
Call for Papers zum Symposium.....	IV
 I - Eröffnung & Keynote: Grenzen überschreiten	1
<i>Mirka Dickel</i>	
Grenzen markieren und überschreiten. Über Positionsbestimmungen in der geographiedidaktischen Forschung	2
<i>Francis Harvey</i>	
Das Potential der Grenzobjekte in der geographischen Didaktik. Für ein ökologisches Verständnis geographischen Wissens	10
 II - Quo vadis, Geographiedidaktik?	19
<i>Itta Bauer & Inga Gryl</i>	
Quo vadis, geographiedidaktische Forschung II. Zwischen Fishbowl- Diskussion und „Forschungslandkarte“	20
<i>Ute Wardenga</i>	
Produktive Missverständnisse? Beobachtungen aus der Sicht einer Humangeographin	24
<i>Ralf Koerrenz</i>	
Welt-Lernen. Geographie auf den Spuren des reflektierten Globalen	31
<i>Péter Bagoly-Simó & Ingrid Hemmer</i>	
Kontinuitäten und Diskontinuitäten. 25 Jahre geographiedidaktische Forschung in GuiD/ZGD	38
 III - LehrerInnenbildung.....	47
<i>Christian Dorsch, Nina Kaup & Detlef Kanwischer</i>	
Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung – Leerformel oder Lehrformel?	48
<i>Veit Maier & Alexandra Budke</i>	
Beobachtungsbögen als Medien zur Reflexion über Geographieunterricht. Ergebnisse aus einem deutsch-niederländischen Austauschseminar zum Thema „Raumplanung“	61

Fabian Pettig & Felix Reinhardt

Kooperation in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus einem Seminar von Wirtschaftsgeographie und Didaktik der Geographie 75

Michael Horn & Karin Schweizer

Was veranlasst Lehrkräfte, kompetenzorientierten Geographieunterricht durchzuführen? Der Einfluss personaler Faktoren von Geographielehrenden 85

IV - Systemisches Denken 99

Katharina Feja, Svenja Lütje, Lena Neumann, Leif Mönter, Karl-Heinz Otto & Alexander Siegmund

„Klimawandel findet Stadt“. Ein Konzept zur Förderung der Bewertung von Klimafolgen und Anpassungsstrategien in städtischen Räumen im Sinne des entdeckenden und forschenden Lernens 100

Jan Hofmann

Das Welthandelsspiel zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht 113

Hannes Schmalor

Der Einsatz von Modellen zur Förderung der Systemkompetenz im Bereich der Naturrisiken. Eine interventionsbasierte Studie am Beispiel des Hochwassers 127

V - Interkulturalität 137

Philipp Aufenvenne, Miriam Kuckuck, Nina Leimbrink, Max Pochadt & Malte Steinbrink

Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext. Eine netzwerkanalytische Studie zur Einbindung migrantischer SchülerInnen in informelle Klassenstrukturen 138

Sonja Schwarze

Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I 148

Felix Reinhardt

Verunsicherung durch Fremdes zulassen. Methodische Überlegungen zu einem begegnungsorientierten Konzept des interkulturellen Lernens 160

VI - Fach- und Methodenreflexion.....	171
<i>Stephan Schurig</i>	
Geschlechterkonstruktionen in geographischen Fachlehrbüchern von 1990 bis 2015	172
<i>Andreas Eberth</i>	
Reflexive Geographien. Zum Potenzial reflexiver Fotografie in exkursionsdidaktischen Kontexten	188
<i>Rolf Bürki</i>	
Das Integrationsfach Räume-Zeiten-Gesellschaften auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragen im Grenzbereich von Geographie und Geschichte	199
 VII - Humangeographische Perspektiven im Unterricht.....	 207
<i>Dorothee Belling & Franziska Früh</i>	
SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Humangeographie	208
<i>Günther Weiss</i>	
Vermittlung humangeographischer Themen im Unterricht über problem- und forschungsorientiertes Lernen an mittelbaren Gegenständen. Ein Plädoyer	221
<i>Katharina Hoffmann</i>	
Schulwege als Forschungsgegenstand. Didaktische Potenziale eines geographischen Phänomens.....	233
 AutorInnen.....	 247

I - ERÖFFNUNG & KEYNOTE: GRENZEN ÜBERSCHREITEN

Grenzen markieren und überschreiten. Über Positionsbestimmungen in der geographiedidaktischen Forschung

Das Feld der Geographiedidaktik ist nicht homogen. Es versammeln sich unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen und Positionen unter dem gemeinsamen Dach unserer Disziplin. Wie andere Disziplinen auch, kann die Geographiedidaktik aktuell als weites Feld beschrieben werden, in dem Forschung auf ganz unterschiedliche Weise Gestalt gewinnt. Mit der Pluralisierung der Theorien darüber, was unter „Geographie“ und „Bildung“ verstanden wird, kommt es zu einer Unübersichtlichkeit in den Forschungszugriffen. Wie lässt sich nun Orientierung in dieser disparaten geographiedidaktischen Forschungslandschaft gewinnen? Um deutlich zu machen, warum es in dieser Frage keine einfache und schnelle Antwort gibt, erläutere ich zunächst, dass die Forderung nach einer Einheitstheorie keine Lösung für die Orientierungskrise darstellt (Punkt 1). Sodann stelle ich fünf miteinander verschränkte Vorteile der Pluralität in der geographiedidaktischen Forschung heraus (Punkt 2). Schließlich lenke ich den Blick auf die Kohärenz im Feld und die Notwendigkeit einer Kultur des Dialogs (Punkt 3). Epistemologische Grenzen zu setzen und zu überschreiten werden als komplementäre Bewegungen im forschenden Tun eines auf die offene Zukunft hin ausgerichteten Wissenschaftlers begriffen.

1 Einheitstheorie – keine Lösung für die Orientierungskrise in der Geographiedidaktik

Um das Feld der Geographiedidaktik zu ordnen, liegt der Gedanke der Orientierung der Forschung an einer Großtheorie nahe.¹ Ausgerichtet an einer Metatheorie könnte die Geographiedidaktik an Profil und Prestige gewinnen, wären doch die Anliegen, Ziele und Ergebnisse der einzelnen Forschungsvorhaben leicht miteinander zu verknüpfen und verständlich nach innen und außen zu vermitteln. Die Vermutung, dass die Homogenisierung der Forschung Ordnung in die Vielfalt der geographiedidaktischen Ansätze bringen kann, wird u. a. dadurch gefördert, dass es seit der Expansion der empirischen Bildungsforschung in der Tat einen bundesweit vorherrschenden Ansatz gibt.² Seit 1990 wird die wissenschaftliche und politische Diskussion über Bildung durch den quantitativ-empirischen, von Denkmolellen und Forschungsmethodiken der pädagogischen Psychologie, Psychometrie

¹ In der folgenden Weise argumentiere ich auch in diesem Text: MILATZ, ANNE, STRAUß, DANA, DICKEL, MIRKA, VOLKMAN, LAURENZ (2018): Pluralität in der Bildungsforschung: Chancen, Herausforderungen und Evaluation im Rahmen der strukturierten Doktorandenförderung. (im Druck)

² Die Erfolge und Erträge der empirischen Bildungsforschung werden u.a. dargestellt in BAUMERT 2007 und 2016.

und Arbeitswissenschaft (Qualitätsmonitoring) bestimmten Bildungsforschungsansatz wesentlich geprägt. Dies beförderte die starke Zunahme der auf der Logik der pädagogischen Psychologie fußenden fachdidaktischen Lehr-Lernforschung (vgl. TERHART 2016, S. 75, 82). Dieser quantitativ-empirische Forschungsansatz wurde in den letzten 20 Jahren, insbesondere aufgrund „seiner (realen, vermuteten, unterstellten...) Nähe zu administrativen Problemlagen der Steuerung und Optimierung“ (TERHART 2016, S.77) massiv protegiert.

Durch die Entwicklung der Projektfördersummen und die Professorenzahlen an den Hochschulen konnte dieser Ansatz stark expandieren und sich konsolidieren (TERHART 2016, S. 82). Darüber sind methodisch und theoretisch anders ausgerichtete Ansätze der qualitativen Empirie und theoretischen Forschung ins Hintertreffen geraten (vgl. TERHART 2016, S. 17). Neben den empirischen BildungsforscherInnen gibt es der bundesweiten Entwicklung zum Trotz insbesondere in der Geographiedidaktik, aber auch in anderen Fachdidaktiken und der Pädagogik nach wie vor WissenschaftlerInnen, die in vielfältiger Weise hermeneutisch bzw. qualitativ-empirisch arbeiten. Diese BildungstheoretikerInnen treten u.a. mit massiver Kritik an der quantitativ-empirischen Bildungsforschung, insbesondere an ihrem theoretischen und methodischen Reduktionismus (vgl. TILLMANN, BAUMERT 2016, S. 2) sowie an der von ihr beanspruchten Politik- und Praxisrelevanz auf (TILLMANN 2016, S. 7).³ Die Empiriker bringen mehr und mehr (rechtfertigende) Metastudien heraus über Ziel, Vorgehen und Effektivität der quantitativ-empirischen Bildungsforschung und sprechen ihrerseits den Bildungstheoretikern ab, Forschung zu betreiben. Zu beobachten ist eine „hochkontroverse Debatte“ (TILLMANN 2016, S. 19), die seit vielen Jahren von der quantitativ-empirischen Bildungsforschung und der Bildungstheorie wenig fruchtbar, z. T. polemisch und mit vielen Vorbehalten auf den beiden Seiten geführt (vgl. TILLMANN 2016, S. 19). Letztlich geht es beiden Seiten um „Pluralitätsbereinigung“ (HELSPER 2016, S. 91).

An dieser offensiv geführten Kontroverse wird deutlich, dass sich die Orientierung der Wissenschaft an einer Einheitstheorie nicht ohne Weiteres durchsetzen lässt. Trotz der enormen politischen Unterstützung der empirischen Bildungsforschung, ist den Bildungstheoretikern ihre Bedeutung auch aktuell nicht abzusprechen. Die große Bedeutung qualitativer Forschungsdesigns in der geographiedidaktischen Forschung wird auch angesichts der Qualifikationsarbeiten der NachwuchswissenschaftlerInnen deutlich. Bei näherem Hinsehen ist sogar zu konstatieren, dass jenseits dieser antagonistischen Konfrontation „eine Pluralität von teils konkurrierenden, sich teils ergänzenden Wissenschaftsformen alten und neuen Typs“ (MESSNER 2016, S. 23) sichtbar wird. Die theoretische und methodische Vielfalt wird in der

³ Eine Zusammenführung der Kritik an der quantitativ-empirischen Bildungsforschung findet sich in TILLMANN 2016.

geographiedidaktischen Forschung noch dadurch gesteigert, dass nicht nur die bildungswissenschaftlichen Zugänge vielfältiger geworden sind, vielmehr stehen auch in der Fachwissenschaft Geographie eine Vielzahl an Raumtheorien zur Verfügung, auf die sich die Geographiedidaktik je nach Forschungsvorhaben und Fragestellung in je unterschiedlicher Weise bezieht.

2 Pluralität in der geographiedidaktischen Forschung

Angesichts der Vehemenz mit der die verschiedenen WissenschaftlerInnen ihren Forschungsstandpunkt verteidigen, wird deutlich, dass sich im demokratisch verfassten Wissenschaftssystem der „Traum“ von der Homogenisierung der Geographiedidaktik nicht realisieren kann. Es bleibt, die Pluralität in der Forschungslandschaft anzuerkennen und die Orientierung nicht jenseits der Pluralität an Positionierungen und Perspektivierungen in der Geographiedidaktik, sondern angesichts dieser Pluralität zu suchen. Dass dies ein sinnvoller Weg sein kann, legen auch neueste Studien dar, die die große Bedeutung der Pluralität für die Weiterentwicklung der Bildungsforschung konstatieren (vgl. BAUMERT, TILLMANN 2016). Im Folgenden werden fünf miteinander verschränkte Gründe vorgestellt, die für die Pluralität an Positionierungen und Perspektivierungen in der Geographiedidaktik sprechen.

2.1 Vielfältige Forschungs- und Begriffslogiken

Forschungsprobleme und Forschungsfragen werden nicht gefunden, sondern erfunden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die ein Forscher / eine Forscherin im Feld gemacht hat und ausgehend von den Forschungslogiken, in die er hineinsozialisiert wurde. Unterschiedliche WissenschaftlerInnen sehen und benennen unterschiedliche Forschungsprobleme und Forschungsfragen, auch wenn sie den gleichen Forschungsgegenstandsbereich betrachten. Der Forschungsgegenstand existiert also nicht als solcher, sondern immer nur in Denk- und Vollzugsweisen, so wie er in der konkreten Annäherung, im Denken, Sprechen und Tun Form gewinnt. Auch die Antworten werden in unterschiedlichen Logiken und methodischen Designs gesucht und gefunden. In diesem Sinne weist TERHART (2016, S. 81) auf das Fehlen einer epistemologischen Letztinstanz in der Bildungsforschung hin: „In diesen verschiedenen Feldern herrschen unterschiedliche Systemlogiken, Aufmerksamkeitsregimes und Glaubwürdigkeitskonzepte. Anders und grundsätzlicher formuliert: Es gibt keinen archimedischen Punkt, von dem ausgehend die diffizilen Verhältnisse ‚objektiv‘ und damit verbindlich zu ordnen, die ‚wahren‘ Probleme zu definieren und die darauf bezogene Leistungsfähigkeit der verschiedenen um Beachtung konkurrierenden Disziplinen in ihrem ‚Wert‘ abschließend zu klassifizieren wären.“

2.2 Anknüpfung an Traditionslinien

Der quantitativ-empirisch Ansatz hatte nicht immer schon eine „vermeintliche Monopolstellung“ (TILLMANN, BAUMERT 2016, S. 2) inne. Bis in die 60er Jahre hinein wurde Bildungsforschung von einer philosophischen bzw. geisteswissenschaftlichen Position betrieben. Diese Phase wurde durch den Beginn der qualitativen und quantitativen empirischen Sozialforschung abgelöst, die in der Erziehungswissenschaft zu einem „Theorie- und Methodenschub“ (TERHART 2016, S. 75) führte. Soziologische und psychologische Positionierungen dominierten das Forschungsfeld seit den 70er Jahren. So war es das Anliegen der Frankfurter Schule, bildungstheoretische, empirische und psychologische Ansätze aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken. Erst im Zuge der Etablierung der quantitativen Bildungsforschung, die die Bildungsreform ausgehend von „PISA“ vorbereitete und umsetzte, kam es zu einer dezidierten Abwendung der empirischen Forschung von der Bildungstheorie und qualitativen Empirie; im gleichen Zuge ging der Einfluss der Soziologie zurück und die Pädagogische Psychologie wurde zur Leitlogik (vgl. TERHART 2016, S. 75). Dieser Blick auf die Traditionslinien zeigt, dass „Zielsetzungen, Themen und Methoden von Bildungsforschung (...) zu unterschiedlichen Zeiten sowie zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Milieus unterschiedlich sein“ können (TERHART 2016, S. 76). Über die Kultivierung der Pluralität der Forschungsansätze wird der Anschluss der empirischen Bildungsforschung an pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussionen und Wissensbestände aus dem 20. Jahrhundert und früher wieder möglich.

2.3 Erkenntniserweiterung

Wie jedes andere Forschungsgebiet befindet sich auch das Forschungsfeld der Bildungsforschung in beständiger Veränderung. Und ebenso, wie sich unser Fach in der Vergangenheit im konkreten Tun überhaupt erst figuriert hat, ist auch die Zukunft unseres Faches nicht schon verordnet oder festgelegt. Die Zukunft ist offen, wenn auch nicht beliebig. Wenn wir uns aufmerksam und neugierig den Fragen stellen, die an der Zeit sind, wenn wir uns den permanent wandelnden Formaten der Wissenschaft (und Kunst) innerhalb und außerhalb der Bildungsforschung zuwenden, wenn wir uns auch für solche Perspektiven interessieren, die den eigenen Ansatz in Frage stellen oder diesem gar widersprechen, überschreiten wir unser System. Ein System, welcher Art auch immer, begrenzt unser Denken. Die (echte) Forschungsfrage öffnet unser Denken und Handeln für neue Möglichkeiten. Indem wir uns als ForscherIn für das Zukünftige öffnen, halten wir die Bildungsforschung offen für die Zukunft. Neben dieser prozessbezogenen Erkenntniserweiterung durch plurale Ansätze gibt es die produktbezogene Erkenntniserweiterung. So zeigt HELSPER (2016) an der Forschung zu selektionsbedingten Lernmilieus, zum Schülerhabitus und der Bedeutung der Familie für die Bildungsungleichheit (vgl.

HELSPER 2016, S. 76) Möglichkeiten der Erkenntniserweiterungen, die sich ergeben, wenn theoretische, methodische und empirische Ansätze im Ergebnis aufeinander bezogen werden.

2.4 Anknüpfung an differente Kontexte⁴

Bildungsforschung wird in ganz unterschiedlichen Kontexten betrieben. Neben der Universität schaffen und vermitteln auch außeruniversitäre Einrichtungen, privatwirtschaftliche Unternehmen, staats- und administrationsabhängige Landesinstitute, nationale und internationale, private und staatliche Institutionen, Forschungs- und Beratungseinrichtungen der Verbände, alternative Einrichtungen innerhalb der counter culture Wissen im Forschungsfeld von „Bildung“ (vgl. TERHART 2016, S. 76). Damit ein Akteur angesichts dieser differenten Kontexte handlungs- und sprachfähig bleibt, und u.a. den Geltungsbereich der unterschiedlichen Wissensformate abschätzen und diese zueinander ins Verhältnis setzen kann, wird die Kultivierung der theoretischen Mehrsprachigkeit im Forschungsgebiet an den Universitäten notwendig. TERHART (2016, S. 85) formuliert es so: „In hochspezialisierten fluiden Wissens- und Wissenschaftssystemen, die weder zur sich ständig wandelnden Wirklichkeit noch zu anderen spezialisierten und sich ebenfalls ständig wandelnden Expertenkulturen abgeschottet sind, muss man sich an plurale, heterogene, fluide und inkompatible Theorie- und Methodenlandschaften gewöhnen; es wird keine anderen mehr geben.“ Gemeint ist allerdings keineswegs bloß, dass wir die Pluralität passiv zur Kenntnis nehmen, vielmehr geht es um unseren aktiven Part, darum „(k)ompetent (zu) sein, für die Kommunikation in einer Pluralität von Wissensformen“ (MESSNER 2016, S. 24).

2.5 Zukunftsorientierung und Vorbildcharakter

MITTELSTRAß (2007) sieht in der Transdisziplinarität die Zukunft der Wissenschaft. Zwar stellt er die Notwendigkeit disziplinärer Grenzen nicht in Frage. Jedoch konstatiert er, dass disziplinäre Kompetenzen nicht mehr ausreichen, „um Forschungsaufgaben, die aus den klassischen Fächern und Disziplinen herauswachsen, erfolgreich zu bearbeiten“ (MITTELSTRAß 2007, S. 4). In der Folge entstehen zukünftig neue Organisationsformen. Im Unterschied zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit in Forschungsverbünden auf Zeit, die sich in der Bildungsforschung schon längst etabliert hat (vgl. TERHART 2016, S. 76), meint Transdisziplinarität „dass Kooperation zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung führt (MITTELSTRAß 2007, S. 3). Die aktuelle Wissenschaftsordnung hält MITTELSTRAß für kont-

⁴ TERHART 2016, 76.

raproduktiv. „Das Wissenschaftssystem muss sich bewegen, wenn sich die Forschung bewegt. Im Augenblick laufen bei uns die Dinge eher umgekehrt: Nicht die Forschung sucht ihre Ordnung, sondern eine in Teilsystemen gegebene und immer fester werdende Ordnung sucht ihre Forschung“ (MITTELSTRAß 2007, S. 5). Nur dadurch, dass Forschung immer wieder aufs Neue ihre Ordnung sucht und findet, lässt sich das bedingungslose Recht auf Freiheit der Forschung und Lehre überhaupt verteidigen, und das realisieren, was PRADO (2010) das „Prinzip Universität“ nennt.⁵

3 Über Kohärenz im Feld und die Ausbildung einer Kultur des Dialogs

Das Feld der Geographiedidaktik zeichnet sich nicht nur durch die Pluralität aus, sondern auch durch Kohärenz, durch Kräfte, die die unterschiedlichen Anstrengungen im Feld zusammenhalten. Während Pluralität das Trennende im Forschungsfeld fokussiert, stellt sich nun die Frage, was denn die Kohärenz des Feldes überhaupt gewährleistet? Dabei richtet sich mein Blick auf das gemeinsame Anliegen. Uns allen, die wir geographiedidaktisch tätig sind, geht es um „gute Lehrerbildung“, „guten Unterricht“ und „gute Schule“. Dieses gemeinsame Anliegen ankernt uns im wissenschaftlichen Diskurs, regt uns zum Fragen, Nachdenken und zum Austausch an und verbindet uns auf unmissverständliche und unauflösliche Weise. So lange wir Mitglieder der *scientific community* der Geographiedidaktik sind, ringen wir gemeinsam darum, zunehmend besser zu verstehen, was es eigentlich heißt, Geographie „gut“ zu vermitteln.

Wie lässt sich diese implizit vorhandene Kohärenz des Feldes angesichts der Pluralität der Forschungs- und Vermittlungskulturen nun explizit machen und verstärken? Diese Kohärenz wird sichtbar in allen Forschungs- und Vermittlungsformaten, in denen ein offener Austausch kultiviert wird, in denen sich die WissenschaftlerInnen mit ihrer je eigenen Positionalität, Perspektiviertheit und fachkulturellen Spezifik einbringen und entwickeln können, so dass sie gemeinsam ins Denken kommen und ihr Denken im Disput mit anderen auf die Probe stellen können. Dabei hängt der Erfolg des Dialogs von den Mitgliedern der Wissenschaftlergemeinschaft selbst ab: „Skeptikern werden verschiedene Mitglieder der bildungswissenschaftlichen Patchworkfamilie fremd bleiben, Optimisten werden gerade die Pluralität wechselnden Austausches und wechselseitiger Kritik trotz aller Verständnisbarrieren als Herausforderung sehen, die eigene Position und Arbeitsweise weiter

⁵ M. E. lässt sich die Geographiedidaktik an der Schnittstelle zwischen Geographie und Bildungswissenschaften als transdisziplinärer Forschungsverbund verstehen. Evtl. ließe sich der Gewinn der Vielfalt geographiedidaktischer Forschung in der Beantwortung und Durchführung gemeinsamer Projekte, die die Kooperation unterschiedlicher Forschungslogiken erfordern, noch besser fruchtbar und sichtbar machen.

auszuschärfen um sie im Dialog zur Geltung zu bringen.“ (MESSNER 2016, S. 42). MESSNER bringt hier die Bedeutung des wissenschaftlichen Gespräches für die Schärfung der eigenen Position zum Ausdruck. Zugleich geht es aber auch darum, sich verunsichern zu lassen und mit der Unsicherheit und Ungewissheit, die das gemeinsame Gespräch mit sich bringt, einen Umgang zu finden. Indem wir uns für das Fremde und Andere, das im Dialog auf uns zukommt und uns irritiert oder verstört, öffnen, kann es gelingen, Neues zu sehen und neu sehen zu lernen.

Ziel der Entwicklung einer dialogischen Kultur in der Geographiedidaktik ist es, uns mit dem Auseinandersetzen, was auf uns zukommt an unerwarteten und neuen Ideen und Gedanken, so dass der Gegenstand im Prozess der dialogischen Forschung als neuer in Erscheinung tritt und wir uns selbst als WissenschaftlerInnen im Zuge unseres forschenden Tuns verändern. Im Feld der Geographiedidaktik lässt sich wissenschaftliche Pluralität und Differenz dann als Prinzip bzw. Bedingung des wissenschaftlichen Fortschritts lebendig erfahren. In diesem Sinne ist das Feld der Geographiedidaktik dann ein Ort gelebter Grenzmarkierung und Grenzüberschreitung. Zum einen geht es darum, Grenzen zu markieren, die eigene Position klar herauszuarbeiten und explizit zu machen und sich damit sichtbar im weiten Feld der Bildungsforschung zu positionieren. Zum anderen geht es darum, Grenzen zu überschreiten. Im Zuge dieser komplementären Bewegung von Setzen der Grenzen und ihrer Überschreitung lässt sich das eigene forschende Tun als kritische Praxis verstehen, die sich im Zuge der Auseinandersetzung verändert. Wissenschaft und WissenschaftlerInnen bleiben auf diese Weise lebendig und einer offenen Zukunft zugewandt.

4 Literatur

- BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016.
- HELSPER, W. (2016): Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In: BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016, S. 89-106.
- MESSNER, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016, S. 23-44.
- MITTELSTRAß, J. (2007): Methodische Transdisziplinarität – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers. In: LIFIS online, 5.11.2007, S. 1-9.

PRADO, P. (2010): Das Prinzip Universität. Zürich.

TERHART, E. (2016): Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen – Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. In: BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016, S. 73-88.

TILLMANN, K.J. (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016, S. 5-22.

TILLMANN, K.J., BAUMERT, J. (2016): Editorial. In: BAUMERT, J., TILLMANN K.J. (Hrsg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 2016, S. 1-4.

Francis Harvey

Das Potential der Grenzobjekte in der geographischen Didaktik. Für ein ökologisches Verständnis geographischen Wissens

1 Einleitung

Aufgrund ihrer Rolle und ihrer Bedeutung in der modernen Gesellschaft muss sich die Geographie mit den Werten, die mit geographischen Sachverhalten assoziiert werden, auseinandersetzen. Nach der neuen Kulturgeographie ist ein übereinstimmendes Verständnis nicht immer herstellbar, eine Verständigung miteinander jedoch erreichbar (HÖRSTER et al. 2013). In der geographischen Bildung, egal auf welchem Niveau, müssen SchülerInnen oder Studierende in verschiedenen pädagogischen Rahmen erlernen, mit divergierenden Wissen und Werthaltungen umzugehen (HAUBRICH, REINFRIED 2015). Sie sollen dabei durch verschiedene didaktische Methoden und Bildungsstandards lernen, nach geographischen Aspekten zu analysieren und zu präsentieren (DGfG 2017).

In diesem Beitrag werde ich nur auf die Möglichkeit eingehen, wie mittels Grenzobjekten eine Didaktik für die Entwicklung der Verständigung trotz Differenzen, die flexibel auf unterschiedliche Lehrtempi und -situationen reagiert, beim Einsatz verschiedener Methoden im Geographieunterricht behilflich sein kann. Das Konzept kann die Analyse von Zusammenhängen zwischen Sozialforschung und pädagogischen Ansätzen erleichtern.

Das Konzept des Grenzobjekts steht dabei im Zentrum der Auseinandersetzungen und des Lernens von komplizierten und mehrdeutigen Situationen. Mit ihm haben wir eine Möglichkeit, die Verknüpfung der Bedeutungsvielfalt von Begriffen und Bildern, die Wissen vermitteln, didaktisch zu gliedern, um verschiedene, auch widersprüchliche, Verknüpfungen, unter Berücksichtigung von Werten differenzierbar und zugänglich zu machen. Das Grenzobjekt fasst die Unterschiede, ohne deren Unterschiede aufzulösen, zusammen. Die Sachverhältnisse einer Situation können unter Beibehaltung von Unterschieden erfasst werden, auch wenn letztere nicht unmittelbar aufgelöst werden können, oder sogar für spätere Diskussion zunächst ausgeklammert werden sollen. Das hilft bei der Beurteilung komplexer Zusammenhänge, wo die Werte unterschiedlicher (z. B. gesellschaftlicher) Gruppierungen konkurrieren.

In dem ersten Teil dieses Beitrags möchte ich auf die didaktische Perspektiven des Grenzobjekts und seine konzeptionellen Wurzeln eingehen. Danach erfolgt die Betrachtung eines Beispiels, welches für diesen Beitrag auf Grund einer hypothetischen Auseinandersetzung mit Landnutzungsfragen in Puerto Rico in einem Atlas gewählt wurde. Zum Ende fasse ich die konzeptionellen Überlegungen zusammen und beschreibe weitere Möglichkeiten des Einsatzes in der Didaktik.

2 Ein Ansatz für den didaktischen Einsatz

Im Geographieunterricht lässt sich hypothetisch anhand des Grenzbjekt-Konzepts eine Struktur für die Diskussion und das Erlernen verschiedener Konzepte, Sachverhalte und Methoden bilden. Der Mehrwert für den Unterricht entsteht durch die Förderung der Differenzierung von Erkenntnisständen und Werthaltungen. Seine Grundlage soll in diesem Abschnitt durch eine kurze Beleuchtung klarer dargestellt werden, um die verschiedenen didaktischen Ansatzpunkte zu verdeutlichen.

Obwohl der Begriff „Grenzbjekt“ heutzutage vorwiegend für die Bezeichnung von Sachgegenständen verwendet wird, geht die Benutzung auf humanistische Konzepte zurück. Die Selbstreflexionen von WOLFGANG VON GOETHE weisen bereits darauf hin. Er bezeichnete sein Lebenswerk als „das eines Kollektivwesens, und dies Werk trägt den Namen Goethe“ (ROHDE 2006). Hier ist ein zentraler Wesenszug des Grenzbjekts treffsicher benannt: Ein Wesen hat viele Bedeutungen und Rollen. Weiter können wir sagen, es wird mit einem Namen vermittelt, weist aber letztendlich auf unterschiedliche Errungenschaften, Merkmale und eine vielseitige Dinglichkeit hin. Seit der historischen Epoche der Moderne begann sich Mensch und Ding mehr und mehr zu differenzieren, wobei die anthropogene Trennung unterschiedliche kulturelle Bedeutungen umfasst. Die Nutzung des Begriffs „Cyborg“ weist auf gegenwärtige Züge des Prozesses (HARAWAY 1997). In der frühen Moderne des zwanzigsten Jahrhunderts sehen wir in verschiedensten künstlerischen, gestalterischen, philosophischen und sozialen Auseinandersetzungen die Adaption von Goethes Kollektivwesen um den damaligen Wandel der Industrialisierung zu beschreiben. Die Zeichnung des Bauhaus-Meisters OSKAR SCHLEMMER für sein Buch, *Der Mensch* (SCHLEMMER 2014) weist auf die o. g. Vielseitigkeit hin. Diese Aspekte sind durchaus Themen, in denen sich zeitgenössische Diskussionen wiederfinden lassen. In diesem Rahmen, kamen Soziologen - gemeint hier die soziologisch orientierte Forschung und nicht die Disziplinzugehörigkeit - in den USA auf das Konzept des Grenzbjekts - Englisch *boundary object* (STAR, GRIESEMER 1989; HARVEY, CHRISMAN 1998).

Als gesellschaftliche Reaktion auf die Technologisierung in den USA und die feministische Kritik an und Aktion gegen die chauvinistische medizinische Kontrolle der menschlichen Reproduktion, wurde ein verdinglichtes Kollektivwesen-Konzept formuliert, welches die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Divergenzen mittels technologischer Artefakte analysierbar machen sollte. Die ersten theoretischen Ansätze mit empirischem Beispiel (STAR, GRIESEMER 1989) bauten auf theoretischen Beiträgen von BRUNO LATOUR, MICHEL CALLON, JOHN LAW und THOMAS HUGHES auf, und formulierten die ökologische Einsicht, dass Institutionen ihre eigenen Praktiken wählen und ausbauen. Für STAR steht keine Perspektive über der anderen; jede soziale Welt ist bestrebt in der kooperativen Koordination der Institutio-

nen, die anderen Perspektiven zu übersetzen und letztlich mit den eigenen Begriffen zu vermitteln. Phänomene werden in dieser Analyse durch die Benutzung von gleichen Bezeichnungen, mit allerdings ganz unterschiedlichen Bedeutungen im jeweiligen sozialen Kontext, zu Grenzobjekten. Diese können in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen von gleichen Begriffen sprechen aber unterschiedliche Verständnisse behalten ohne einen Konflikt oder Gewalt hervorzurufen. Einmal etabliert bieten sie Möglichkeiten für Übersetzung, Koordination und Kollaboration zwischen sozialen Welten und Weltanschauungen an.

Da Grenzobjekte gleichzeitig "...physical and abstract, specific and general, conventionalized and customized..." (STAR, GRIESEMER 1989) sein können, bieten sie zudem eine Flexibilität, die sie multiskalar analytisch einsetzbar machen. Diese Charakteristika wurden in verschiedenen Analysen benutzt, um Mehrdeutigkeit, Missverständnisse und versteckte Kämpfe um Bedeutungsheiten zu analysieren. In der Geographie, wird das Konzept in diversen Forschungsbereichen eingesetzt, u. a. in der Landnutzungsanalyse aber auch in generellen Betrachtungszusammenhängen innerhalb der Wirtschaftsgeographie, der Kritischen Geographie, GIScience und der Politischen Ökologie (COMBER et al. 2005; GAHEGAN, PIKE 2006; MACEACHREN, BREWER 2004; MALCZEWSKI 2004; ROBBINS 2003; SHEPPARD 2005).

In dem Sinne, in welchem HARVEY und CHRISMAN das Grenzobjekt-Konzept für die Geographie für die Analyse des unterschiedlichen Wissens und der Werthaltungen eingeführt haben (HARVEY, CHRISMAN 1998), können in einer geographischen Analyse Verflechtungen und Beziehungen erfasst werden. In Gemengelage ermöglicht es sogar erstmals die Rollen und Positionen zu identifizieren und nachzuvollziehen.

3 Beispiel: Kartenlernen mit Grenzobjekten

Dem skizzierten geographischen Verständnis von Grenzobjekten folgend, besteht für die geographische Didaktik, die Karten einsetzt (KESTLER 2002), die Möglichkeit, es als Konstrukt für die Schaffung und Organisation komplexer Situationen sowie die Diskussion der unterschiedlichen, damit verbundenen Werte einzusetzen. Das folgende Beispiel ist dem 1953 erschienenen World Geo-Graphic Atlas entnommen. Die abgebildete Seite (linker Bereich einer Doppelseite, Abbildung 1) stellt mehrere Graphiken zusammen - auf der gegenüberliegenden Seite befindet sich eine topographische Karte (hier nicht abgebildet). In der abgebildeten Seite steht eine Landnutzungskarte im Mittelpunkt. Daneben lassen sich zehn weitere graphische Elemente identifizieren, wovon manche komplexe Konstruktionen sind. Erklärende Texte finden sich in der linken und einer rechten Spalte.

Entsprechend des Grenzbjektkonzeptes kann jedes Element dieser Seite des Atlas als Grenzbjekt verstanden werden. Die Einzelelemente der zentralen graphischen Collage, können sehr unterschiedlich aufgefasst und interpretiert werden. Sie sind gleichwohl Erzeugnisse und kulturelle Gegenstände. Die abgebildete Banane steht beispielsweise einerseits für ein wichtiges Agrar-Exportprodukt aber auch für ein wichtiges Grundnahrungsmittel. Auch die Flasche Rum, die Zigarre, Zuckerrohr, Papaya und Kürbis können als Grenzbjekte abhängig von Ziel und Umstand verschieden interpretiert werden.

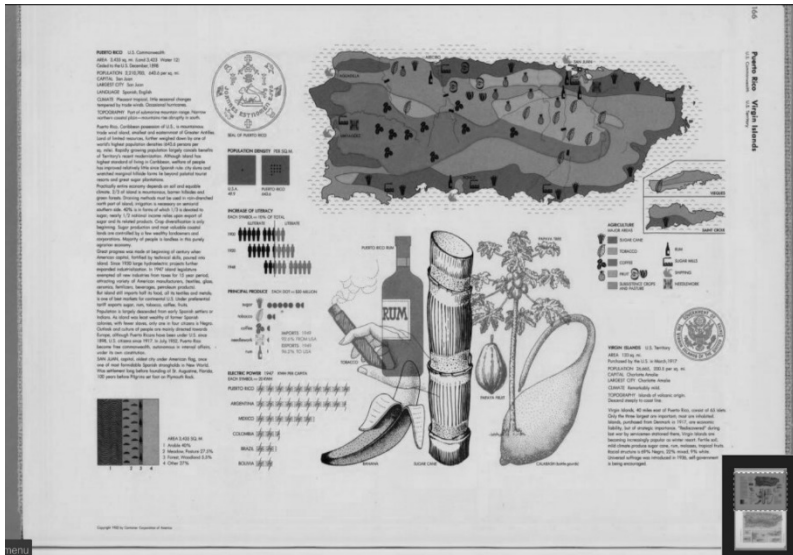


Abb. 1 | Eine Referenzseite aus dem World Geo-Graphic Atlas (BAYER 1953) (aus: davidrumsey.com)

Zur Einführung kann die beschriebene (oder eine ähnlich) Karte als Grundlage für Übungen zur Kartenlesekompetenz (DGfG 2017) bzw. zur Karteninterpretation herangezogen werden. Dabei können die Grenzbjekte, die der Instruktor vorgibt, das Kartenlesen strukturieren. Nach dem ein Grundverständnis der dargestellten Landnutzungen hergestellt ist, können entsprechende wirtschaftliche und soziale Dimensionen durch zusätzliche Lehrmittel oder eigenständige Recherchen erweitert werden. Unterschiedliche Perspektiven können den Rahmen für die weitere Bearbeitung der Grenzbjekte geben. Aufgrund der Struktur der Doppelseite können Verknüpfungen mit den Inhalten und Darstellungen in der topographischen

Karte herangezogen werden. Gerade dadurch können die infrastrukturellen und naturräumlichen Faktoren in der weiteren Analyse berücksichtigt werden.

Didaktisch können auch die Unterschiede in der Darstellung aufgegriffen werden und auch eine stärker nuancierte Analyse der Landnutzungskarte und Schemata vorgenommen werden. Als Beispiel nehmen wir an, die Seite des Atlas würde als Material für den Unterricht über Naturkatastrophen herangezogen. Die Hurrikans Irma und Marie haben Puerto Rico extrem beeinträchtigt. Viele Menschen haben ihr Heim, oder schlimmer ihr Leben verloren. Die Landnutzungskarte zeigt eine sehr differenzierte Nutzung, in welcher landwirtschaftlich genutzte Flächen dominieren; Siedlungsgebiete sind im Verhältnis eher klein. Obwohl die Menschen in beiden Gebietstypen die Folgen der Zerstörung erfahren, erwächst der Eindruck, dass diese im Vergleich zu anderen stark bebauten Inseln der Karibik wahrscheinlich Unterricht über Naturkatastrophen herangezogen haben. Die weiträumigen Zerstörungen durch Hurrikane waren im Jahr 2017 u. a. weniger verheerend. Andere graphische Elemente mit Bezug zur Landnutzung können dieses Verständnis weiter komplizieren. Allerdings: Die Bevölkerungsdichte Puerto Ricos war schon um 1950 im Vergleich zum Kernland der USA sehr hoch. Das untenstehende Flächendiagramm suggeriert, dass die besiedelten Räume damals bis zu 27 % der Gesamtfläche der Insel ausmachten, aber sie wurden in den Karten nicht besonders gekennzeichnet. Die Vielschichtigkeit der Karten, die das Wissen und Werthaltungen der Autoren beeinflusst, öffnet für konstruktivistische Ansätze Berührungspunkte für die didaktische Aufarbeitung. Die unterschiedliche Vereinfachung in verschiedene Maßstäbe der Darstellung der Landnutzung in Europa, kann, beispielsweise, die Grundlage für die Erarbeitung von Kartenlesekompetenzen und geographische Analysen sein, die durch die Einbeziehung weiterer Materialien die Karten als Grenzobjekte der Wissensproduktion verstehen.

Auf diese Art und durch die didaktische Aufarbeitung der Darstellungen, können verschiedene Interpretationen in Zusammenhang mit den Werten entwickelt werden. Zum Beispiel nach Wirtschaftssektor, lassen sich Fragen nach verschiedenen Landnutzungstypen mit anderen Nutzungen stellen. Die Collage auf der Seite suggeriert etwas Einfacheres, aber in der Tat mögen die unterschiedlichen Verständnisse angebracht werden um die geographischen Zusammenhänge nuancierter zu beleuchten. Menschen sind an allen Produkten beteiligt, aber wie, und wer? Weitere Darstellungen und Informationen können ebenfalls herangezogen werden. In einer anderen Richtung, könnte das Verständnis der Elemente der Seite als Grenzobjekte für eine kritische Auseinandersetzung mit Darstellungen in der Geographie benutzt werden.

4 Fazit

Mit Blick auf das umrissene einfache Beispiel können folgende Punkte für den didaktischen Einsatz von Grenzobjekten festhalten werden. Für das Erlernen geographischer Sachverhalte und der damit assoziierten unterschiedlichen gesellschaftlichen Werte kann Verschiedenheit mittels Grenzobjekte im konstruktivistischen Lernprozess (GRVL 2009) strukturiert werden. Den vermeintlich grundlegenden Unterschieden kann damit ein Rahmen gegeben werden. Dieser kann im Folgenden stetig erweitert werden, da die Gegensätze durch verschiedene Wahrnehmungen, Perspektiven, und politische Situationen analysiert werden können. Die didaktische Vermittlung kann im Sinne von Goethes "Kollektivwesen" weiter die Aktivitäten der Menschen beleuchten. Kritisch kann sie auch die Darstellung des Raumes dekonstruieren, um das Erlernen der komplexen Zusammenhänge zu unterstützen.

Diese kurze Skizze geht nicht systematisch auf die wichtige Frage der didaktischen Umsetzung ein und eröffnet damit ein Feld für weitere konzeptionelle Konkretisierungen. Entsprechend der pädagogischen Ziele und institutionellen Rahmen sollte diese Weiterentwicklung angestrebt werden. Aus eigenen Erfahrungen in der Kartographie- und GIS-Lehre kann ich darauf hinweisen, dass die Schwerpunktsetzung unter Zuhilfenahme von Grenzobjekten für die Rekonstruktion einer Karte oder geovisuellen Darstellungen beim Erklären hilft und den Übergang zu Gruppen- oder Individualarbeit fördert. Entsprechend eines Themas vermittele ich Grenzobjekte häufig als Entscheidungen in der kartographischen Produktion. Entsprechend weisen die Anzahl und Organisation von Landnutzungstypen auf verschiedene Werte. Die Vermischung von Siedlungs-, Industrie- und sonstigen Flächen unter der Kategorie "Other" im o. g. Beispiel ist also nicht alleine eine hilfreiche Vereinfachung der Karte, sondern verunmöglicht eine Auseinandersetzung mit der Verbreitung von Siedlungsflächen und deren Verflechtungen mit anderen Landnutzungen. Auch erschwert diese Vereinfachung der Wahrnehmung die sozialen und kulturellen Aktivitäten der Insel Puerto Rico. Wir können zwar mit den Darstellungen andere Fragen zu Landwirtschaft relativ gut anpacken, aber diese Grenzobjekte in der Karte stellen eine Selektion dar.

Grenzobjekte können über ihre wissenschaftlichen Rollen hinaus (HÖRSTER et al. 2013) auch als didaktische Hilfsmittel verstanden werden. Sie zu identifizieren und als solche zu behandeln bildet die Grundlage für weitergehende Untersuchungen und Analysen und erweitert das Potential, nicht zuletzt von visuellen Lehrmaterialien. Zuletzt sei jedoch auch kritisch zu bemerken: Es gilt nicht nur die Grenzobjekte auf ihre Möglichkeiten zu analysieren; auch wir als GeographenInnen sind dazu angehalten die Identifizierung und Handhabung der Struktur, die wir mittels Grenzobjekten didaktisch aufbauen können, zu hinterfragen.

5 Literatur

- BAYER, H. (1953): World Geo-Graphic Atlas. Chicago.
- COMBER, A., FISHER, P., WADSWORTH, R. (2005): What is land cover. In: Environment and Planning B 32, Heft 2, S. 199-209.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hrsg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- GAHEGAN, M., PIKE, W. (2006): A situated knowledge representation of geographical information. In: Transactions in GIS 10, Heft 5, S. 727-749.
- GRYL, I. (2009): Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien.
- HARAWAY, D. (1997): Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™. New York/London.
- HARVEY, F., CHRISMAN, N. R. (1998): Boundary objects and the social construction of GIS technology. In: Environment and Planning A 30, Heft 9, S. 1683-1694.
- HAUBRICH, H. V., REINFRIED, S. (2015): Geographie unterrichten lernen. Mensch und Raum. Berlin.
- HÖRSTER, R., KÖNGETER, S., MÜLLER, B. (2013): Grenzobjekte: Soziale Welten Und Ihre Übergänge. Wiesbaden.
- KESTLER, F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.
- MAC EACHREN, A. M., BREWER, I. (2004): Developing a conceptual framework for visually-enabled geocollaboration. In: International Journal of Geographical Information Science 18, Heft 1, S. 1-34.
- MALCZEWSKI, J. (2004): GIS-based land-use suitability analysis. A critical overview. In: Progress in planning 62, Heft 1, S. 3-65.
- ROBBINS, P. (2003): Beyond ground truth. GIS and the environmental knowledge of herders, professional foresters, and other traditional communities. In: Human Ecology 31, Heft 2, S. 233-253.
- ROHDE, C. (2006): Spiegeln und Schweben. Goethes autobiographisches Schreiben. Göttingen.
- SCHLEMMER, O. (2014): Der Mensch. Unterricht am Bauhaus. Mainz.

- SHEPPARD, E. (2005): Knowledge production through critical GIS. Genealogy and prospects. In: *Cartographica. The International Journal for Geographic Information and Geovisualization* 40, Heft 4, S. 5-21.
- STAR, S. L., GRIESEMER, J. R. (1989): Institutional ecology, "translations," and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science* 19, S. 387-420.

II - QUO VADIS, GEOGRAPHIEDIDAKTIK?

Itta Bauer & Inga Gryl

Quo vadis, geographiedidaktische Forschung II. Zwischen Fishbowl-Diskussion und „Forschungslandkarte“

Die deutschsprachige Geographiedidaktik bietet ein diverses Forschungsfeld, das immer wieder neue Ansätze generiert, aber auch Anregungen aus den Fachwissenschaften aufgreift, etwa aus der physischen Geographie und der Humangeographie, aus der Pädagogik und den Sozialwissenschaften. In Kohärenz dazu existieren verschiedene Forschungsinteressen und Ausrichtungen mit ihren jeweils eigenen Interessen und Legitimationen. Geographiedidaktik unterliegt zugleich vielfältigen Entwicklungen und Trends, die zu dynamischen, sich stetig ändernden Bildern von Geographiedidaktik sowohl in der internen Fachdiskussion als auch in der externen Fachrepräsentation führen.

An diese Fragen der Fachdiskussion und Repräsentation von Geographiedidaktik knüpfte auch eine von PÉTER BAGOLY-SIMÓ und INGRID HEMMER initiierte Fishbowl-Diskussion auf dem Deutschen Kongress für Geographie in Berlin im Jahr 2015 an. Die Diskussionsrunde stellte eine provokante Frage in den Mittelpunkt: „Geographiedidaktische Forschung – quo vadis?“. Nichts geringeres als der Stand und die Zukunft deutschsprachiger geographiedidaktischer Forschung wurde von VertreterInnen verschiedener inhaltlicher und methodischer Ausrichtungen geographiedidaktischer Forschung erörtert. In den engeren Kreis der Fishbowl waren als Diskutierende eingeladen: DR. STEFFEN HÖHNLE (Universität Erlangen-Nürnberg), PROF. RAINER MEHREN (Universität Giessen), PROF. SIBYLLE REINFRIED (Pädagogische Hochschule Luzern), PROF. EM. TILMAN RHODE-JÜCHTERN sowie PROF. EM. HANS-DIETRICH SCHULTZ. Der Kreis öffnete sich nach den Eingangsstatements für Spontanmeldungen aus dem Plenum.

Mit unserem Beitrag auf dem HGD-Symposium in Jena (2017) beabsichtigten wir an die Diskussionen verschiedener Denkansätze in der Geographiedidaktik anzuknüpfen und diese weiterzuführen, weil wir hierin eine direkte Verbindung zum ausgeschriebenen Tagungsmotto „Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung“ sehen. Dabei sollte das didaktische Format der Fishbowl mit Inputs von eingeladenen und spontanen TeilnehmerInnen eine bewusste Neuauflage erfahren. Mit einer anderen Auswahl an FachvertreterInnen verschiedener Alters- und Karrierestufen sowie inhaltlicher und methodischer Forschungsrichtungen beabsichtigen wir den Diskursen um Fach und Fachkultur erneut nachzuspüren und aktuelle sowie zukünftige Entwicklungen kritisch zu debattieren. Bewusst haben wir darauf geachtet, in größerem Umfang jüngere VertreterInnen als GestalterInnen der zukünftigen Geographiedidaktik einzubeziehen. Gerade weil die DiskutantInnen von diversen Ansätzen und theoretischen Hintergründen, wie z. B. Sozialgeographie, Kunst

oder Geomedientechnologie inspiriert sind, erhofften wir auf Basis einer offenen-Kommunikation über die Markierung unterschiedlicher Positionen hinauszugehen und einen grenzüberschreitenden inhaltlichen Austausch anzuregen. In den inneren Kreis der Fishbowl waren als VertreterInnen der Geographiedidaktik eingeladen:

- Holger Jahnke:** Professor für Geographie am Interdisziplinären Institut für Umwelt, Sozial- und Humanwissenschaften an der Europa-Universität Flensburg
- Thomas Jekel:** Assistenzprofessor am Institut für Geographie und Geologie an der Universität Salzburg
- Leif Mönter:** Professor für Geographie und ihre Didaktik an der Universität Trier
- Eva Nöthen:** wiss. Mitarbeiterin am Institut für Humangeographie an der Goethe-Universität Frankfurt
- Marion Plien:** akademische Rätin am Geographischen Institut an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (krankheitsbedingt entschuldigt)
- Verena Schreiber:** Juniorprofessorin am Institut für Geographie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Uwe Schulze:** wiss. Mitarbeiter am Institut für Humangeographie an der Goethe-Universität Frankfurt

Im Vorfeld baten wir die Fishbowl-TeilnehmerInnen um die Zusendung einer eigenen These, die einerseits einen direkten Bezug zum übergeordneten Titel der Diskussionsrunde „Quo vadis, geographiedidaktische Forschung?“ herstellte. Andererseits sollte die These auch die jeweils eigene Perspektive auf die Zukunftsfrage der Geographiedidaktik inhaltlich umreißen oder zu einer provokativen Aussage zuspitzen, um genügend „Zündholz“ für die Diskussionsrunde zu sammeln. Die eingesandten Thesen stellten wir UTE WARDENGA (Professorin für Global Studies an der Universität Leipzig und stellvertretende Direktorin des Leibniz-Instituts für Länderkunde, Leipzig) zur Verfügung, die sich bereit erklärt hatte, als für die Geographiedidaktik wegweisende Vertreterin der Fachwissenschaft die Diskussionsrunde mit einem Impulsreferat zu eröffnen (vgl. Beitrag UTE WARDENGA).

Für eine vollständige Dokumentation der Fishbowl müsste an dieser Stelle das Protokoll der Wortmeldungen und Auseinandersetzungen stehen, die sich im Rahmen der Diskussionsrunde entwickelten. Die per Audioaufnahme aufgezeichnete Diskussion wird derzeit transkribiert und wird die Grundlage für eine Veröffentlichung darstellen, in die wir gerne die AutorInnen der Wortmeldungen aktiv einbeziehen möchten. Wir stehen aktuell erst am Anfang dieser Arbeit und möchten nicht voreilig eine Zusammenfassung der Diskussion aus unserer (eingeschränk-

ten) Sicht publizieren, weil es uns ein Anliegen ist, diese konstruktive Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen der Geographiedidaktik transparent und kollegial zu führen.

Für die visuelle Dokumentation der Fishbowl, die wir hier bereits als punktuelle Gedächtnisstütze, perspektivischen Einblick und erste Dokumentation veröffentlichen möchten, hatten wir JOHANNA BENZ eingeladen, die ein professionelles, diskussionsbegleitendes „graphic recording“ realisierte. Die dahinterstehende Intention lag darin, bereits während der mündlichen Auseinandersetzung eine Art „Forschungslandkarte“ entstehen zu lassen, die die Diversität der Geographiedidaktik erfasst und würdigt, aber auch klar Positionen und Standorte signalisiert sowie mögliche Wege und Zukunftsszenarien für die Forschungslandschaft der Geographiedidaktik aufzeigt. Die Idee einer „Forschungslandkarte“ soll nicht nur die geographische Metapher, sondern auch Kernaspekte der Methode aufgreifen, um die hier geäußerten Gedanken jenseits einer kontinuierlichen Darstellung zu vernetzen und so einen systemischen Blick in die Ko-Präsenz der Dinge und Positionen zu ermöglichen.



Abb 1. | Forschungslandkarte (Johanna Benz)

Seine Eindrücke aus der Diskussion als „fachverwandter“ und zugleich im gewissen Maße unabhängiger Experte aus den Erziehungswissenschaften fasste RALF KOERRENZ (Professor für Historische Pädagogik und Globale Bildung, Friedrich-Schiller-Universität Jena) für uns in schriftlicher Form zusammen (vgl. Beitrag RALF KOERRENZ).

Die „Forschungslandkarte“ von JOHANNA BENZ bot den Symposium-TeilnehmerInnen im Anschluss immer wieder die Möglichkeit mit KollegInnen ins Gespräch zu kommen und die Diskussion um die Vielfältigkeit der Forschungsinteressen, Themen und Methoden innerhalb des weiten Felds der Geographiedidaktik fortzuführen. Wir erhielten von verschiedensten Seiten Feedback zur Fishbowl-Diskussion

und konnten herausspüren, dass die Geographiedidaktik eine sehr lebendige Forschungsdisziplin ist, die sich konstruktiv mit Grundsatzfragen auseinandersetzt und dabei die Unterschiedlichkeit perspektivischer Zugangsweisen in der Regel wertschätzt. Wir sind gespannt, wie der Dialog zu Forschungsperspektiven in der Geographiedidaktik weitergeführt werden wird. Diese Vielperspektivität nicht nur in Diskussionsforen und Publikationen zu würdigen, sondern konkret als „*scientific community*“ zu leben, könnte unserer Ansicht nach dadurch eingelöst werden, dass sich VertreterInnen des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Geographiedidaktik zusammentun und auf einer der nächsten größeren Tagungen (DKG, HGD) eine Veranstaltung für das Plenum mit einem neuen Format und eigenen inhaltlichen Ideen und Anliegen gestalten. Ein Raum mit vielen Möglichkeiten steht zur freien Verfügung.

Ute Wardenga
**Produktive Missverständnisse? Beobachtungen aus der Sicht einer
Humangeographin**

1 Einleitung

„Grenzen markieren und überschreiten“ – mit diesem markanten Titel wurde das Jenaer HGD-Symposium angekündigt. Man mag das als Aufforderung zur kritischen Reflexion des „Territoriums“ der Fachdidaktik lesen, zumal der Untertitel der Tagung die Interpretation nahelegt, dass dieses „Territorium“ nicht mehr, nationalstaatsgleich, als homogen, wohlgeordnet und mit klaren Grenzen nach innen und außen wahrgenommen werden kann oder – appellativ gewendet – wahrgenommen werden soll. Denn es geht um „Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung“: mithin also auch um eine Markierung von neuen Standorten und Perspektiven, die das hergebrachte „zentralörtliche“ Gefüge von Lehrstühlen, Forschungsinteressen und Forschungsparadigmen erheblich herausfordert, wenn nicht sogar durcheinanderbringt. Wenn man in den gewählten Metaphern weiter formulieren möchte, dann kann man als Geographiehistorikerin sehen, dass die hergebrachte „Raumordnung“ der deutschsprachigen Geographiedidaktik im Umbruch begriffen ist. Die alte Ordnung wankt und eine neue ist einstweilen, wie mir scheinen mag, noch nicht hinreichend erkennbar.

Gleichwohl fragt sich, ob das, was hier metaphorisch auf den Punkt zu bringen versucht wird, eine situationsadäquate Beschreibung übergreifender wissenschaftshistorischer Prozesse ist. Denn schaut man sich außerhalb der Didaktik etwas um, dann kann man begreifen, dass nicht nur die Hochschulgeographie, sondern auch andere Fächer in einem lebhaften Umstrukturierungsprozess begriffen sind. Die mit viel Mühe und Konflikten im 19. Jahrhundert errichtete durchterritorialisierte Welt abgegrenzter akademischer Disziplinen durchläuft schon seit Ende der 1990er Jahre durch die explodierende Etablierung neuer, mit interdisziplinären Ansätzen arbeitender *Studies* einen tief greifenden Transformationsprozess. Soweit ich sehe, reagiert die Geographie darauf im Augenblick durch die Kontinuierung eines bereits seit den 1970er Jahren laufenden Prozesses. Er kann, auch empirisch gut zu untermauern, als Öffnung disziplinärer Grenzen beschrieben werden; sein Hauptmodus besteht im deutschsprachigen Bereich vor allem in einer teilweise virtuos betriebenen Steigerung von „Importraten“. Theorien, Methoden und Forschungsfragen der akademischen nationalen und internationalen Nachbarwelten werden vergleichsweise schnell rezipiert und nach Kräften geographisiert; wissenschaftssozialer Ort hierfür ist seit mehr als einem Jahrzehnt die „Neue Kulturgeographie“ (NKG), an deren jährlichen Tagungen man wie auf einem Seismographen die kleineren und größeren Ausschläge des jeweils aktuellen Importgeschehens ablesen kann.

Von außen betrachtet hatte das Jenaer HGD-Symposium viele Anklänge an NKG-Veranstaltungen: jung, frisch, neugierig und bisweilen auch gezielt provokant. Das traf vor allem auf die von ITTA BAUER und INGA GRYL organisierte und unter dem Titel „Quo vadis, geographiedidaktische Forschung“ stehende Fishbowl-Diskussion zu. Schon weit im Vorfeld hatten mich beide Kolleginnen gefragt, ob ich meine Beobachtungen zu den eingereichten geographiedidaktischen Thesen in einem Auftakt-Input zusammenfassen könnte. Bei der spontanen Zusage war mir allerdings nicht so ganz klar, worauf ich mich da eingelassen hatte. Als die Thesen dann im Vorfeld des Symposiums verschickt wurden, stand ich ihnen zunächst einmal vor allem deshalb ratlos gegenüber, weil sie mir so different und disparat erschienen, dass ich mir kaum vorstellen konnte, wie ich dies alles in einem nur sieben Minuten umfassenden Input überhaupt kohärent einleiten könnte.

Denn als Fachwissenschaftlerin erschien es mir zunächst so, als würde jede einzelne These ein riesiges Fass aufmachen, dessen jeweiliger Inhalt schon für sich allein genommen eine intensive Diskussion von mindestens 90 Minuten Wert wäre. Die eingehende Lektüre des Calls der Tagung hat mich schließlich auf die Spur der Herstellung einer Narration geführt. Deren implizites Leitmotiv ist das Thema des Symposiums: „Grenzen markieren und überschreiten“. Was mich bei der Wahl der Grenzperspektive vor allem interessiert hat, war der offensichtlich hinter der Formulierung der Thesen liegende wissenschaftssoziale Prozess. Denn wer Grenzen markiert, etabliert Unterscheidungen. Jede Praxis eines durch Grenzziehungen hergestellten Einhegens wird daher immer auch von Praktiken einer durch Grenzziehungen erst evident werdenden Ausschließung begleitet. Und wer Grenzen überschreitet, provoziert – gerade in der sozialen Welt – die Markierung weiterer Grenzen, weil sich andere in der Markierung ihrer je eigenen Grenzen dupiert sehen können.

2 Dokumentation des Inputs

Um halbwegs in der Zeit zu bleiben, habe ich zur Vorbereitung meines Inputs vorsichtshalber einen Text geschrieben, der im Folgenden abgedruckt wird. Um seine Verständlichkeit zu erhöhen, werden im Druck die von ITTA BAUER und INGA GRYL formulierten Kurzfassungen der jeweiligen Thesen aufgenommen; sie waren auf der Veranstaltung für das Plenum die gesamte Zeit über in einer Projektion sichtbar.

Nun also mein am 29. Juni 2017 vorgetragener Text:

Ich beginne mit einer das Subjekt in den Vordergrund stellenden Praxis und frage, welche These liegt, von meiner Lebenswelt aus gesehen, am nächsten? Das ist die These von HOLGER JAHNKE. Sie lautet: *Vor dem Hintergrund eines wiedererstarken Nationalismus ist eine grundlegend international angelegte Forschungsdiskussion über die Rolle des Geographieunterrichts im Zeitalter globalisierter und transnationaler Lebenswelten erwünscht.*

HOLGER JAHNKE schlägt meiner Meinung nach vor, in der geographiedidaktischen Forschung den Nationalstaatscontainer zu verlassen, um zusammen mit anderen KollegInnen aus dem internationalen Bereich die Rolle des Geographieunterrichts im Kontext der Globalisierung und der Herausbildung transnationaler Lebenswelten neu zu überdenken. Ich verstehe die These in dreierlei Hinsicht: Erstens als starken Hinweis darauf, dass eine zukünftig zeitgemäße Didaktik Antworten geben sollte auf die vor Ort, mithin in Unterrichtssituationen als Ergebnis von Migrationen vorzufindende kulturelle Vielfalt von SchülerInnen. Zweitens als Aufforderung, sich mit dem altgeographischen Reflex der Territorialisierung auseinanderzusetzen. Dies soll, drittens, im internationalen Verbund durch den gezielten Aufbau transnationaler Forschungsnetzwerke geschehen, um gemeinsam Antworten auf den im Globalen Norden beobachtbaren wiedererstarkenden Nationalismus zu finden. Aus meiner eigenen Erfahrung im Aufbau und Betrieb von internationalen Forschungsnetzwerken weiß ich, dass die Umsetzung einer mit viel Optimismus in internationalen Verbundprojekten vorangetriebenen transnationalen Forschungsfragestellung vor allem eines voraussetzt: die Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit die Kultivierung einer Haltung, dass die eigene Weltwahrnehmung, wie wissenschaftlich fundiert sie auch immer sein möge, nicht die einzig mögliche und richtige ist.

Die zu HOLGER JAHNKES These notwendige Vertiefung hat, wunderbar komplementär, LEIF MÖNTER formuliert: *Angesichts zunehmender globaler Disparitäten bedarf es einer geographiedidaktischen Forschung, die gängige Erklärungsansätze und Weltsichten hinterfragt und ihre Repräsentationsformen in der geographischen Bildung analytisch reflektiert.*

In meiner Lesart geht LEIF MÖNTER von den durch Globalisierung enorm anwachsenden Disparitäten aus und fordert eine zukünftig zeitgemäße geographiedidaktische Forschung auf, ihre derzeit vorhandenen Erklärungsansätze und Weltsichten sowie deren Repräsentationsformen analytisch zu reflektieren. Das ist meiner Meinung nach eine These mit „Retard-Funktion“. Sie erscheint zunächst harmlos, weil sie an Basispraktiken des WissenschaftlerIn-Seins anknüpft. Wahrscheinlich ist sie insbesondere für jüngere WissenschaftlerInnen attraktiv, weil sie implizit eine Aufforderung zur kritischen Distanzierung und damit Potenziale der Entfaltung eines wissenschaftlichen Selbsts gegen eine Welt der Altvorderen enthält. Das ist wissenschaftssozial absolut notwendig. Gleichwohl können, und das lässt sich sehr schön an den Debatten der Neuen Kulturgeographie beobachten, unter dem Label einer notwendigen Kritik auch Dogmatismen aufblühen. Als Remedium hilft hier, und so lese ich diese These, bei sich selbst anzufangen und erst einmal die eigenen Erklärungsansätze und Weltsichten auf den Prüfstand zu stellen.

Das wird nicht ganz einfach sein. Denn komplementär zu dieser These steht wiederum die These von UWE SCHULZE. Er konstatiert: *Wir benötigen einen Paradigmenwechsel in Bezug auf GIS in Forschung, Lehre und Unterricht: vom tradierten*

GIS-Fokus hin zum lebensweltlichen Bezug digitaler Geomedien als neue Formate der Web-basierten Kommunikation räumlicher Informationen.

Diese These lässt m. E. mit Blick auf GIS eine offensichtlich vorhandene Diskrepanz von System und Lebenswelt anklingen und geht, ich radikalisiere jetzt, an die bislang als *taken for granted* genommenen Wahrheitsansprüche insbesondere von symbolisch codierten Medien der Geovisualisierung, wie z. B. Karten. Nach meinen eigenen Forschungen haben wir es bei der Herstellung und Nutzung von Karten mit dem Kernelement einer bereits im späten 19. Jahrhundert global durchgesetzten und für die Geographie transnational vergleichsweise homogenen Praxis zu tun. Die auf Karten bezogene und schnell als typisch für das Unterrichtsfach Geographie geltende Praxis erscheint so selbstverständlich, dass die von ihr mit dem Ziel der Herstellung von Evidenz produzierten Welt-Bilder bis in die jüngste Vergangenheit hinein als fraglos wahr galten. Von diesem Wahrheitsbegriff rückt UWE SCHULZE, soweit ich das sehe, nicht im Grundsatz ab. Das ist auch gut so. Denn auch in Zukunft wird Geographieunterricht nicht ohne *facts and figures* auskommen. Gleichwohl, und das ist für mich der Kern der These, ist eine Didaktik, die an den Lebenswelten und Praktiken der z. B. *digital natives* vorbeigeht, nicht zukunftsfähig. Die damit verbundenen, auch finanziellen Implikationen stehen mir ebenso deutlich vor Augen wie die dadurch enorm gesteigerten Herausforderungen für die Geographiedidaktik bezüglich des Erwerbs von Medienkompetenz.

Eben hier setzt wiederum die These von MARION PLIEN an, die konstatiert: *Mediale Repräsentationen und Medienerfahrungsräume sollten stärker in den geographie-didaktischen Forschungen berücksichtigt werden.*

MARION PLIEN legt, reflexiv, den Finger auf eine Wunde, indem sie in ihrem mitgesandten erläuternden Text verdeutlicht, dass Medien eben nicht mehr als reines, d. h. verbindliche Wahrheiten transportierendes Fenster der Welt bzw. als Abbild von Untersuchungsgegenständen gesehen werden können, sondern eigene Wirklichkeiten erschaffen und subjektive Erfahrungsräume anbieten, die es auch im Unterricht zu reflektieren gilt.

Allerspätestens jetzt geraten wahrscheinlich einige von Ihnen endgültig in stille Verzweiflung und haben gedacht: Was sollen wir eigentlich noch alles machen? Denn alle bisher interpretierten Thesen provozieren auf ihre je eigene Art vorhandene Grenzen: HOLGER JAHNKE möchte den Nationalstaatscontainer verlassen und die geographiedidaktische Forschung internationalisieren. LEIF MÖNTER mahnt die Steigerung der Selbstreflexivität an und thematisiert die Grenzen der Strukturen des *taken for granted*. UWE SCHULZE nimmt die Grenzen einer Selbstbeschränkung auf analoge und ganz bestimmte digitale Medien aufs Korn und berührt damit implizit die biographisch bestimmten Grenzen des selbstverständlich vorausgesetzten Zugangs zu anderen Lebenswelten; MARION PLIEN radikalisiert diese These, indem sie eine weitere Grenzöffnung in Richtung subjektiver Erfahrungsräume betreibt. Und dann kommen noch EVA NÖTHEN und VERENA SCHREIBER.

EVA NÖTHEN ermuntert: *Mehr Mut zur Kunst: Im Sinne des artistic research, der Wissenschaft und Kunst gleichermaßen als Prozesse der Erkenntnisgewinnung und -vermittlung versteht und zu integrieren sucht, ruhen in der Einbindung künstlerischer Praktiken in die geographiedidaktische Forschung noch ungehobene Schätze.* Damit fordert sie meiner Meinung nach auch implizit auf, zwei in der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften getrennte soziale Systeme in der geographiedidaktischen Forschung (wieder, denn die Forderung gab es in der Geschichte der Geographie schon öfter) näher aneinander zu rücken und miteinander in Beziehung zu setzen. Das provoziert zunächst erheblich die selbst geschaffenen Grenzen des Wissenschaftssystems. Denn dessen moderne Entwicklung basiert gerade auf der Trennung von Wissenschaft und Kunst. Für viele KollegInnen aus der Physischen Geographie oder der Lehr-Lernforschung wird diese These wahrscheinlich unannehmbar erscheinen, weil sie tief eingegrabene Identitätsmuster eines wissenschaftlichen Selbst provoziert, in dessen Kern eine stark naturwissenschaftlich beeinflusste Variante der Datengenerierung und -verarbeitung steht. Gleichwohl, und so lese ich die These von EVA NÖTHEN, geht es m. E. um die Herstellung von Sinn und damit um eine Operation, die das Geschäft von GeisteswissenschaftlerInnen ist. So eigenartig ihre These auch im Kontext heutiger datengetriebener Forschungszusammenhänge erscheinen mag: In den Kontext einer longue durée eingebettet ist sie es nicht. Denn bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wurden – auch auf geographischen Expeditionen – Maler mitgenommen, denen fraglos die Fähigkeit zugetraut wurde, durch ihre Kunst Strukturen z. B. einer Landschaft gültig erfassen und darstellen zu können.

Eine für viele noch provokantere These hat VERENA SCHREIBER formuliert:

Die Konditionierung der Geographiedidaktik auf Fragen unterrichtspraktischer Verwertbarkeit verhindert kreative Forschung. Wir brauchen eine Emanzipierung unserer Forschung vom Geographieunterricht, um geographische Bildung anders denken und gestalten zu können.

VERENA SCHREIBER weist nach meiner Lesart mit provozierender Metaphorik in bestem Pawlowschen Sinne darauf hin, dass die Wahl von Forschungsperspektiven und Forschungspraktiken offensichtlich so frei nicht ist, wie sie dem jeweiligen Individuum erscheinen mag. Gerade die Wissenschaftsforschung hat fachübergreifend gezeigt, in wie hohem Maße die Heranbildung eines wissenschaftlichen Selbst von Prozessen der Prägung gesteuert wird. Ich erinnere hier nur an Bourdieu Studien zum Konzept des Habitus. Das kann, falls unreflektiert bleibend, zu konditioniertem Handeln und damit auch zum Verlust der Wahrnehmungsfähigkeit der durch dieses Handeln immer wieder implizit reproduzierten Grenzen führen. Mit ihrer Option einer zukünftig zu verstärkenden Emanzipierung geographiedidaktischer Forschung vom Geographieunterricht operiert VERENA SCHREIBER meiner Meinung nach hart am Nerv der Identitätsgrenze von Didaktikern mindestens meiner Generation. Denn diese Generation kann sich nämlich nur allzu gut daran

erinnern, welche harten Kämpfe es noch in den 1970er und 1980er Jahren gebraucht hat, um Geographiedidaktik gegen die Machtinteressen der Hochschulgeographie als eigenständiges Feld – und Territorium! – der Expertise durchzusetzen, in das die Fachwissenschaft gefälligst nicht mehr hineinzureden hatte.

Ehe wir in die Diskussion der Thesen eintreten deshalb ein paar abschließende Bemerkungen, die ich mit Blick auf die von THOMAS JEKEL eingereichte These formulieren möchte. Für eine Außenstehende wie mich kommt diese These ziemlich hermetisch daher, denn sie lautet:

Vom Geographie lernen zum Lernen mit Geographie.

Gleichwohl gibt mir die These von THOMAS JEKEL die Chance für ein möglicherweise produktives Missverstehen. Denn in meinen Augen könnte sie einladen ein, sich mit sozialen Asymmetrien (und damit auch Grenzen) z. B. zwischen LehrerInnen und Belehrten zu beschäftigen. Sie könnte damit auch als Appell an die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen und/oder sozialen Systemen verstanden werden. Und Mut zu Lern- und Entwicklungsfähigkeit wird meiner Meinung nötig sein für eine Geographiedidaktik, von der ich im Spiegel der hier zur Diskussion stehenden Thesen als Geographiehistorikerin meine, dass sie sich in einer Phase des Aufbruchs, der Reflexion ihrer Grundlagen, des Zweifels an der Tauglichkeit vorhandener Selbstbeschreibungen und tradierter Selbstverständnisse befindet.

3 Weiterführende Gedanken

Dabei wird – und die folgenden Absätze wurden *post festum* für den Druck des Textes neu geschrieben – die „Territorialisierung“ von neuen und alten Forschungsansätzen nur wenig helfen. Vielleicht könnten aber einige im Anschluss an die Einleitung formulierten und von Beobachtungen zur jüngeren Entwicklung des Wissenschaftssystems inspirierten Anmerkungen hilfreich sein: Das gesamte Wissenschaftssystem durchläuft im Kontext eines weiteren, v.a. durch die globale Implementation neuer Medien induzierten Globalisierungsprozesses schon seit Jahren einen tief greifenden Transformationsprozess. Dabei geraten im Kontext zunehmender Internationalisierung und der wachsenden Bedeutung interdisziplinärer Felder alte, „territorial“ geordnete Disziplinen zunehmend unter Veränderungsdruck. Je mehr diese Disziplinen mit institutionalisierten, auf nationalstaatlicher Ebene konfigurierten Professionalisierungssystemen – wie z. B. die LehrerInnenausbildung – verbunden sind, desto schwerer tun sie sich, auf die komplexen Herausforderungen des Wandels zu reagieren.

Wenigstens für mich haben die Jenaer Fishbowl-Diskussionen sehr deutlich gemacht, dass die gegenüber *anderen* kommunizierten Veränderungszumutungen offensichtlich auch Grenzen des jeweils *eigenen* Veränderungswillens offenlegen können. In einer solchen Situation, meine ich, ist es weise, sich (nochmals) auf einige Basisaussagen des Calls für das Symposium zu besinnen (vgl. DICKEL et al.

i.d.B., S. IV-V). Ich gebe sie hier, angereichert und zugespitzt durch eigene Interpretationen (für die selbstverständlich nur ich verantwortlich bin) in einer thesenhaft zugespitzten Form wieder:

1. Wissenschaft ist nicht aus einem Guss, sondern von der Unterschiedlichkeit der Zugänge und Ansätze geprägt. Das gilt auch für die Geographiedidaktik.
2. In der Geographiedidaktik geht es darum, besser zu verstehen, was es eigentlich heißt, Geographie zu vermitteln. Geographiedidaktik wird im forschenden Tun der/des Einzelnen hervorgebracht und lässt sich deshalb weder vorhersagen noch zentral steuern.
3. Die unterschiedlichen Formate geographiedidaktischen Forschens sind in unterschiedliche gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche sowie biographisch-soziale Kontexte und Interessen eingebunden, die es zu reflektieren gilt. Dabei kann es durchaus helfen, sich auch einmal wieder auf die Frage nach dem Splitter im fremden, aber den Balken im eigenen Auge zu besinnen.
4. Wie jedes andere Fach befindet sich auch die Didaktik der Geographie in beständiger Veränderung. Um mögliche Zukünfte gestalten zu können, braucht es zunächst die Reflexion der eigenen Forschungskontexte und Forschungspraktiken sowie der *durch* sie konstituierten Grenzen. Denn nur, wer sich dieser Grenzen bewusst ist, kann auch die eigenen Praktiken der Grenzziehung verändern.
5. Das erfordert vor allem die Kultivierung einer *selbst*-kritischen Haltung. Eine solche Haltung produziert nach meinen eigenen Erfahrungen zunächst einmal Gelassenheit und setzt dadurch eine Menge Energien frei, die nicht mehr reflexhaft in die Bewachung und Grenzsicherung respektive Ausweitung des eigenen „Territoriums“ investiert werden müssen. Paradoxerweise schafft gerade dies „Raum“ für Neues. Dazu könnte z. B. die Einsicht gehören, dass auch geographiedidaktische Forschung im Augenblick lebhaft dabei ist, multipolare Welten herauszubilden, die eher mit der Fähigkeit zur Bildung und Moderation sich wandelnder Netzwerke als mit der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung neuer und alter, insgesamt jedoch als „Territorien“ imaginierter Paradigmen zu tun haben könnte.

Welt-Lernen. Geographie auf den Spuren des reflektierten Globalen

„Sinnstiftung“, „Aufklärung“, „Vermittlung“ – unter diese drei Stichworte möchte ich meine Beobachtungen zur Geographie-Didaktik – quasi von außen – stellen und damit einige grundsätzliche Überlegungen verknüpfen.

Als was verstehen wir Schule? Was ist eigentlich der Kern, das Zentrum aller schulischen Situationen. Mein Vorschlag aus der Perspektiven einer kritischen Anthropologie lautet: das Lernen der Kinder und Jugendlichen (und natürlich der Lehrenden auch selbst). Das bedeutet in der Folge: Das Lehren und auch die Inhalte (Curriculum) haben eine nachgeordnete, eine dienende Funktion. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit so auf das Lernen und damit auf den Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen richten und nicht primär auf das Lehren und schon gar nicht primär auf irgendwelche Inhalte, dann stellte sich die Frage: „Wozu kann, wozu soll Schule im positiven Sinne denn überhaupt da sein?“ Und: „Welche Rolle spielt das Lernen mit Geographie in dieser Perspektive?“.

Das erste Stichwort, das kurz skizziert werden soll, lautet: „Sinnstiftung“. Wir leben in Westeuropa, insbesondere in Deutschland in einer völlig absurden Situation. Die Absurdität besteht darin, dass wir Kinder und Jugendliche in einem Wohlstandsnest auf eine globale Welt vorbereiten müssen, die wir eigentlich in Hinblick auf ökonomische Unterschiede, auf Lebenswelten, überhaupt nicht mehr begreifen können. Das heißt, Schule hat eine Funktion der Sinnstiftung inmitten eines Wahrnehmungshorizonts, den man irgendwie unterdrücken, irgendwie verdrängen kann, irgendwie unterdrücken muss. Das aber gelingt höchstens zeitweise. Letztlich sind Unterdrückung und Ausblendung nur fragile Selbstberuhigungen, die mit machtvoller Verängstigung unvermittelt auf- und ausbrechen können. Deswegen muss es gleichzeitig einen Mechanismus geben, wie wir mit „Welt“ so umzugehen lernen, dass wir uns nicht permanent narkotisieren oder – alternativ – alle die Bergklippe herunterstürzen. Also das erste Stichwort: „Sinnstiftung“.

Das zweite Stichwort „Aufklärung“. Wir sind mit allen möglichen Machtprozessen gerade in Bildern der Welt, aber auch in unserem Alltag konfrontiert. Unsere Wirklichkeit besteht aus sich dynamisch wandelnden hegemonialen Strukturen. Machtfreie Räume sind ebenso wie Vorstellungen von einem universalen kommunikativen Konsens abwegige Träumereien, die nicht akzeptieren wollen, dass wir in postparadiesischen Zuständen leben, leben müssen. Wenn es außerhalb von Familie einen Raum gibt, in dem Menschen in einem sozialen Setting eigentlich darauf vorbereitet werden sollten, sich der autoritätsdurchsetzten Wirklichkeit kritisch zu nähern, sich diese bewusst zu machen und die vorhandenen Machtstrukturen zu dekonstruieren, dann müsste es eigentlich die Schule sein.

Drittens: „Vermittlung“ – das heißt, wir können ja gar nicht anders, als dass wir leiblich an irgendeinem Ort leben. In Jena, in Freiburg, in Münster, in Rom, in

Barcelona, in Khartum, wo auch immer. Und gleichzeitig sind wir aber konfrontiert mit einer Globalität, die kaum zu begreifen ist. Und an diesen Orten mit all ihren relativen Unterschiedlichkeiten kommt es in aller Ungleichzeitigkeit gleichzeitig darauf an, zur Globalität befähigt zu werden. Es kommt darauf an, dass Welt so vermittelt wird, dass ein realistisches, möglichst weitgehend angstfreies Begegnen mit dem Fremden an sich und den konkreten Fremden möglich wird.

Lernen mit Geographie ist dann, wenn man Wirklichkeit unter antagonistischen und hegemonialen Vorzeichen beschreibt, natürlich eine ganz zentrale Herausforderung, weil die genannten drei Punkte des Sinns, der Aufklärung und der Vermittlung sehr viel mit unserer Sicht von Welt zu tun haben – mit unserer Fähigkeit sich auf Welt zuzubewegen, sie in irgendeiner Form so zu bearbeiten, dass man nicht die Klippe runterspringt und daraus vielleicht irgendetwas Konstruktives macht.

An dieser Stelle ist ein Blick auf die Soziallage und Individuallage des Menschen heute angesagt (KOERRENZ 2014, Kap. 5) – im Bewusstsein, dass solche Beschreibungen immer ein perspektivenabhängiges Fragment bleiben müssen. Die Soziallage und die Individuallage des Menschen – so paradox dies klingen mag – überschneiden sich in dem sozialen Phänomen, dass Individualität heutzutage eine kollektive Nötigung ist. Auf der einen Seite steht die aus seiner Freiheit resultierende Verantwortung für sich selbst. Der einzelne Mensch kann sich letztlich nur unter der Negierung seiner selbst auf eine vorindividuelle Autorität eines Kollektivs (wie der Religion, einer politischen Ideologie, eines ökonomischen Akteurs etc.) berufen. Jegliche Entscheidung, sich über ein Kollektiv zu definieren und aus diesem heraus zu handeln, ist zurückzuführen auf eine mehr oder weniger bewusste und eine mehr oder weniger freiwillige Wahl des/der Einzelnen. Sich kollektiven Handlungsmustern zu unterwerfen, ist Resultat individueller Entscheidung, die immer auch hätte anders ausfallen können. Damit verknüpft ist eine anthropologische Prämisse, hinter die aufgrund der Anerkennung der Würde aller Menschen unter aufklärerischen Vorzeichen wie Autonomie und Freiheit im rechtstaatlichen Rahmen nicht zurückgegangen werden kann: Individualität ist sozial zu übersetzen als Selbstverantwortlichkeit, sofern nicht gravierende Einschränkungen der Mündigkeit vorliegen. Diese Selbstverantwortlichkeit des/der Einzelnen ist aber auch eine geradezu unangenehme Voraussetzung der sozialen Existenz. Die Voraussetzung ist deswegen unangenehm, weil sie den Einzelnen/die Einzelne im Rahmen seiner Möglichkeiten unentschuldigbar macht. Eine Flucht aus der Individualität in Kollektivvorgaben jeglicher Art kann im Lichte der Aufklärung nur als individuelle Entscheidung gedeutet werden. Spätestens wenn das Kollektiv als Entschuldigung für dieses oder jenes Verhalten herhalten muss, wird diese Flucht bis hinein in die Rechtsprechung als Ausdruck einer fehlgeleiteten und missverstandenen Individualität gedeutet. Und die Voraussetzung der Selbstverantwortlichkeit gewinnt eine letzte Schärfe dadurch, dass sie mit dem Ausgeliefertsein an den Welthorizont konfrontiert ist. Der selbstverantwortliche Mensch ist einem Horizont von Welt

ausgeliefert, der quantitativ und auch qualitativ von früheren Zeiten unterschieden ist und ihn nahezu zwangsläufig an die Grenzen dessen bringt, was ihm allein zu denken möglich ist.

An dieser Stelle treffen wir nun auf eine geradezu ironische Paradoxie, ist diese Auslieferung doch neben den Problemen der Kontingenzbewältigung und Komplexitätsreduktion von der Spannung geprägt, dass Individualität zwar als Nötigung erlebt, zugleich jedoch immer nur als Wahl einer partiellen Kollektividentität, d. h. über die Identifizierung des Ich mit einem Übergeordneten, möglich wird. Der/die Einzelne ist somit auf der anderen Seite in seinem Zwang zur gewählten Gestaltung des Selbst verwiesen auf Kollektivmuster. Zu diesen Kollektivmustern kann er/sie sich nur in einer relativen Abweichung verhalten, will er/sie noch als soziales Wesen anerkannt werden. Das radikal Andere und Abweichende ist zum einen kaum denkbar und wird zum anderen nach seinem Auftauchen innerhalb kürzester Zeit selbst zu einem konsumkompatiblen Kollektivmuster, sofern das Rechtsverständnis dies zulässt. So sehr die Nötigung zur Individualität eine kollektive Herausforderung darstellt, so sehr sind gleichzeitig doch kollektive Muster das Material, aus dem Individualität überhaupt erst gebastelt werden kann.

Bei dem Prozess der Formierung von Individualität ist der/die Einzelne heute konfrontiert mit einer eigentümlichen Gestalt dessen, was an Gewissheit sozial präsent ist. Es ist ein banaler Sachverhalt, dass kein sozialer Verbund ohne Selbstverständlichkeiten funktioniert. Wir könnten nicht in Ruhe Bahnfahren, wenn wir davon ausgingen, dass uns unser Gegenüber plötzlich seine Zeitung ins Gesicht schlagen könnte. Wir gehen davon aus, dass Babynahrung keine Coca-Cola enthält und dass ZahnärztInnen ihren Patienten nicht das Ohr abbeißen. Das alles ist banal und die – zugegeben skurrilen – Beispiele dienen nur als Erinnerung daran, dass Institutionen im Sinne selbstverständlicher Regelsysteme eine wohltuende Funktion haben, weil sie durch eine relative Erwartungssicherheit den Alltag entlasten. Solche Institutionen, die vor allem auf das zwischenmenschliche Verhalten zielen, gewährleisten eine unverzichtbare pragmatische Alltagsgewissheit. In anderer Hinsicht ist die Individuallage des Menschen jedoch mit einer sehr ambivalenten Gestalt von Gewissheit konfrontiert. In seiner Nötigung zur Individualität wäre es eine große Erleichterung, neben der institutionellen Entlastung im Verhaltensbereich auch über eine entsprechende Entlastung im Bereich seiner Selbstwahrnehmung und der Weltdeutung verfügen zu können. Genau dies aber ist heute ein Problem, das eigenen Gesetzen eines eigenwilligen Marktes unterliegt. Drei Aspekte scheinen diesen Markt, den das Individuum zur Deutung des Selbst und „der“ Welt unausweichlich in Anspruch nehmen muss, im besonderen Maße auszumachen. Erstens ist dies die Verflüchtigung von Gewissheiten durch den schwindenden Geltungsanspruch umfassender Deutungssysteme. Natürlich können auch heute noch mit hohem Gewissheitsanspruch auftretende Systeme gewählt werden – aber sie sind eben nur eine Wahl und überdies konfrontiert mit dem Prob-

lem, dass ein Individuum, das sich für diese oder jene Weltdeutungsmuster in seinem „Glauben“ entschieden hat, unvermittelt auf andere Systeme mit ähnlichem Gewissheitsanspruch prallt und so faktisch einer permanenten Infragestellung und damit Relativierung ausgesetzt ist. Zweitens ist jedoch Gewissheit ganz offensichtlich eine zunächst offene Projektionsfläche des Individuums und der Gesellschaft, deren Ausfüllung geradezu eine soziale Sehnsucht darstellt. Für eine sozial kommunizierbare Beschreibung dieser Fläche wird auf das sogenannte Expertentum verwiesen, von dem eine Befriedigung der Sehnsucht nach Gewissheit erhofft wird. Expertentum und damit einhergehend letztlich auch bestimmte Formen der Rezeption empirischer Forschung rücken ein in die Funktion einer Weltorientierung im Wertmaßstab der Gewissheit und werden dabei zumindest zeitweise zu einem Ersatz für einen Weltdeutungshorizont, der in früheren Zeiten von Religion oder Ideologie gefüllt wurde. Drittens aber wird der Markt der Gewissheitsanbieter vor allem konsumistisch geprägt. Träger der im Alltag verbreitetsten Strategie, Gewissheit sozial zu symbolisieren, ist eine Werbeindustrie, die ganz offen, gelegentlich wohltuend ironisch mit Heilsaussichten unterschiedlicher Art operiert. Letztlich funktioniert Werbung in einem hohen Maße als ein Versprechen, dessen latente Gewissheitsbotschaft in der Erlangung von Glück und Wohlergehen über den Konsum von bestimmten Produkten liegt.

Das Erlangen von Gewissheit innerhalb der Nötigung zur Individualität unterliegt also Bedingungen, die durch die scheinbar entgrenzte Zugänglichkeit des Welthorizonts die Lage des Individuums gleichzeitig entlasten und zuspitzen. Der Welthorizont ist den Individuen in westlichen Gesellschaften heute zum einen zugänglich durch erheblich erweiterte Möglichkeiten der leiblichen Mobilität. Auch wenn diese reale Freiheit ganz wesentlich von ökonomischen Grundlagen mitbestimmt wird, so ist doch die Zugänglichkeit ferner Weltregionen potentiell, wenn auch für die Einzelnen unterschiedlich komfortabel, allen gegeben. Theoretisch können wir mit Fahrrad oder PKW nach Peking reisen oder aber in einem Flugzeug Business-Class. Neben die leibliche Mobilität ist seit der Entwicklung des WWW eine virtuelle Mobilität getreten, die das Reisen im Kopf für alle, die irgendwie Zugang zum Internet haben, in einem zuvor nie geahnten Horizont eröffnet. Diese virtuelle Reisefreiheit konfrontiert das Individuum mit jenem Welthorizont, der sowohl die Deutung der eigenen Existenz als auch die der Mitwelt und der Umwelt in zuge-spitzter Weise verkompliziert, ja geradezu tragisch macht. Die Tragik besteht darin, dass das Individuum in einer neuen Qualität vor der Nötigung steht, mit Komplexität umzugehen. Dabei ist die Frage in zunehmendem Maße nicht nur, was man wissen und gedanklich vereinnahmen möchte. Ganz im Gegenteil: Die Herausforderung besteht vielmehr vor allem darin, sich mit dem Wissensmöglichen kritisch auseinanderzusetzen und zu reflektierten Verdrängungs- oder Ausblendungsmechanismen zu gelangen. Die Individuallage wird somit entscheidend mitbestimmt von der Herausforderung, als aufgeklärter Mensch die Grenzen des Aufgeklärt-Sein-Wollens durch die Abwägung dessen, was man sich zumuten will und

was nicht, sinnvoll zu ziehen. Dabei sind es vor allem zwei Perspektiven, die diese Herausforderung kennzeichnen:

Auf der einen Seite ist durch die Entwicklung der Kommunikationsmedien ein Horizont solch virtueller Entgrenzung entstanden, die potentiell allen Menschen alles Geschehen und Wissen in der Welt zugänglich macht. Genau dies aber ist eine große Illusion der Scheinbarkeit. Denn faktisch ist dieser Horizont die vielleicht größte Gefährdung des Menschen – nicht nur, weil er allein quantitativ nicht zu bewältigen ist. Die Frage für das Individuum stellt sich, was es als Individuum angesichts der kollektiven Nötigung zur Individualität im Horizont „der“ Welt eigentlich im Kern noch ausmacht. Die Komplexität „der“ virtuell über „alte“ Medien wie Fernsehen und über den „neuen“ Horizont des WWW zugänglichen „Welt“ wirft in neuer Qualität die Frage auf, was den Menschen „eigentlich“ ausmacht. Diese Frage nach der Eigentlichkeit ist heute mit Sicherheit kein Jargon mehr – wenn es denn je ein Jargon gewesen ist –, sondern eine Bewältigungsaufgabe, mit der das Individuum unausweichlich konfrontiert ist. Die Grenzen zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem scheinen zumindest zuweilen zu verschwimmen. In letzter Konsequenz leidet die Wahrnehmung der Welt darunter, dass Menschliches und Unmenschliches hinter der Differenz von realen und virtuellen Welten zu verschwinden droht. Skandale scheinen zuweilen inszeniert, verfügen zudem über eine geringe mediale Halbwertszeit und sind in ihrer Substanz angesichts aufgeblasener Bedeutsamkeitswolken nur mit Mühen einzuordnen. Genau diese Herausforderung des Durchschauens aber ist anstrengend und aufreibend. Es erscheint angesichts des Ausgeliefertseins an vermeintliches oder auch nur scheinbares Expertenwissen von Zeit zu Zeit aussichtslos, den realen Bedeutungswert hinter dem Inszenierungsschein zu durchschauen. Problematisch wird diese Aufgabe zudem durch die Kehrseite des Gesagten und Vor-Augen-Gestellten – durch das Verschwiegene und Verborgene. Den Bedeutsamkeitsinszenierungen des vermeintlich öffentlich Relevanten steht das Verschweigen und Verdecken dessen gegenüber, was bei genauerem Hinsehen manchmal viel elementarer für das Verständnis und die Gefährdung des Menschseins scheint. Versteckte Repressionen und Ungerechtigkeiten, die Schattenseiten der Bürokratie in naher Umgebung ebenso wie die verschwiegenen Entmenschlungen an anderen Orten der Ferne gehören mit zu dem, was das Individuum wissen könnte, wenn es dies denn wissen wollte. Das medial vor Augen und Ohren Gestellte und das unsichtbare Wissensmögliche bilden eine seltsame Allianz in der komplexen Komposition des Welthorizonts. Die Bilanz dieser Konstellation ist bei stiller Betrachtung jedoch ernüchternd: Die Inszenierung und die Entgrenzung dieses Horizonts des Wissensmöglichen nötigt in letzter Konsequenz das Individuum zu der Einsicht, dass wesentliche Teile dieses Wissens unerträglich und absurd sind.

Denn auf der anderen Seite tauchen inmitten oder gar als Kern dieses potentiellen Wissens eben jene Ausprägungen dessen auf, was als Verlagerung der Ausbeutung, des Klassenkampfes, der Entmenslichung – oder wie man sich dieser Palette

an Phänomenen sprachlich nähern will – bezeichnet werden kann. Einige assoziative Stichworte stehen symbolisch für diese Ebene der Weltwahrnehmung: Zugang zu Wasser und elementarer Versorgung mit Nahrung und Behausung; Zerstörung der Umwelt (Natur) durch die Mitwelt (Kultur); Ausbeutung in Arbeitsprozessen im Zuge der Konsumentenbefriedigung vor allem in der sogenannten Ersten Welt; Irrationale Konfliktinszenierungen zwischen Ethnien als Tarnung ökonomischer und machtpolitischer Konflikte. Die Liste der symbolischen Assoziationsfelder lässt sich problemlos erweitern und sicher auch anders aufstellen – die Grundtendenz, die die Soziallage des Menschen in den westeuropäischen Ländern prägt, ist jedoch jenseits aller Wahrnehmung der Sache nach erkennbar. Der Klassenkampf scheint aus westeuropäischer Perspektive verlagert in ferne Länder und versteckte Konstellationen von Macht, Repression und Ausbeutung, auch wenn in der eigenen Gesellschaft die Phänomene zumindest ansatzweise auch präsent sind und die Soziallagen gesellschaftlicher Gruppen vor der Haustür eher auseinanderzudriften scheinen. All dies aber ist in der individuellen Weltwahrnehmung bei genauerem Hinsehen mit einer der Aufklärung geschuldeten Wertschätzung von Vernunft und Freiheit kaum zu bewältigen. Grundhaltungen eines gelegentlich eher abschätzig so bezeichneten Gutmenschentums mit einem bestimmten ökologischen Bewusstsein und Verhalten scheinen ebenso unverzichtbar wie zwecklos. Übersetzt man eine solche Weltansicht jedoch in rationale Entwicklungsstrategien, so gelangt das Denken und Empfinden angesichts realer Machtverhältnisse schnell an Grenzen, an denen die eigene Weltansicht nur durch die Bewältigung von Resignationsschüben hindurch aufrechterhalten werden kann. An Haltungen kann dann nur festgehalten werden in einem trotzigen „dennoch“. Praktisch bleiben als Bewältigungsstrategien die Hilfsmittel der (Selbst-)Ironie und das Gelächter der Narren, deren Einbau in den Prozess der Bildung als moralische Korrektive eine zentrale pädagogische Herausforderung darstellen. Dieser Modus des ironischen Wachbleibens ermöglicht es vielleicht noch am ehesten, mit dem geradezu unvermeidlichen Scheitern des vermeintlich eindeutig Besseren an der Wirklichkeit teilweise verselbstständigter Machtmechanismen (nicht nur im Finanzsystem) umzugehen. Denn die Alternative ist ansonsten nur Ausblendung und Verdrängung als bewährte Mechanismen, mit der Welt in der Welt fertig zu werden, sie zuallererst einmal auszuhalten.

Sinnstiftung – Aufklärung – Vermittlung – die Leitmotive meiner Überlegungen. Ich gehe abschließend die drei Punkte auf das Lernen mit Geographie hin kurz durch.

„Sinnstiftung“, da knüpfe ich an Motive an wie den Appell, in unserem Denken und aber auch ganz praktisch den Nationalstaatscontainer zu verlassen (vgl. KOERRENZ et al. 2017). Solche transnationalen Vernetzungspunkte und damit verbundene Überwindungen von Grenzen scheinen mir ganz zentral – gerade angesichts einer gesellschaftlichen Situation, in der Grenzen immer stärker betont werden. Wenn wir eine solche Renaissance von Grenzen politisch analysieren, dann ist es eine

Möglichkeit, diese als Reflex, als natürlichen Reflex der Verdrängung von Ängsten und unaufgearbeiteter Globalität zu verstehen. Falls dies zutreffen sollte, scheint mir das Lernen mit Geographie eine ganz zentrale Funktion gerade in einem Verständnis von Schule als Lernweg von Kindern und Jugendlichen zu haben. Dieses Denken in Grenzen, in Begrenzungen in irgendeiner Form so aufzubrechen, dass es einen konstruktiven Umgang mit Globalität, mit den Absurditäten, die über Bilder, es fängt ja schon bei Landkarten an, vermittelt werden, wird dann zur zentralen Herausforderung. Die Herausforderung besteht ganz allgemein darin, Kindern, Jugendlichen eine Strategie des Umgangs mit Welt zu vermitteln, in der die gleichzeitige Anerkennung von Universalität und Heterogenität des Mensch-Seins mit dem kritischen Nachdenken über faktisch vorhandene materielle Ressourcenunterschiede in eine Balance gebracht werden kann. Dass über Geographiedidaktik in diesem Sinne ein Beitrag zur Aufklärung über die eigenen Denkmuster geleistet wird, macht das Fach in der heutigen Schule in einer neuen Qualität wichtig, ja unverzichtbar. Es geht um Aufklärung über jene Denkmuster, die wir zwangsläufig alle haben – Denkmuster, die über Medien vermittelt werden, die über Familien vermittelt werden, über Peergroups vermittelt werden. Dabei geht es – zumindest im ersten Schritt – gar nicht darum, die vorhandenen Muster grundsätzlich in Frage zu stellen und ins All zu schießen. Es geht im ersten Schritt darum, sich zunächst einmal diese Muster, die wir im Kopf haben, bewusst zu machen – und zwar bewusst zu machen auf die Autoritäts-, auf die Machtverhältnisse hin, die in diesen Mustern vorhanden sind. Geographie ist daher ein wichtiges Fach in der Schule, da es selbstreflexive Prozesse und ein kritisch-emanzipatorisches Weltverständnis anregen kann.

Literatur

KOERRENZ, R. (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Paderborn.

KOERRENZ, R., KENKLIES, K., KAUHAUS, H., SCHWARZKOPF, M. (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn.

Péter Bagoly-Simó & Ingrid Hemmer
**Kontinuitäten und Diskontinuitäten. 25 Jahre geographiedidaktische
Forschung in GuiD/ZGD**

In den letzten Jahren gab es in der wissenschaftlichen Community der Geographiedidaktik einige Diskussionen um die Frage, wie sich die geographiedidaktische Forschung in der Zukunft ausrichten soll. Rückblicke und historische Reflexionen können dabei Debatten und Perspektivgespräche unterstützen. Seit den 1970er Jahren gab es zwar immer wieder einzelne Beiträge, die versuchten, Bilanz zu ziehen, aber eine systematische Literatur- oder Metaanalyse liegt bisher nicht vor. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und wählt als Exempel die Forschungsbeiträge, die in der Verbandszeitschrift *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, die 2014 in *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)* umbenannt wurde, in den letzten 25 Jahren erschienen sind. Ein thematischer Fokus wird darauf gesetzt, v.a. anhand der Analyse der verwendeten Formate, Inhalte, Methoden und Zitationen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der geographiedidaktischen Forschung zu entdecken.

1 Theoretische Grundlagen

Selbstverständlich gab es bereits einzelne Forschungsbeiträge in den 1960er Jahren, eine systematische Forschung setzte jedoch in Deutschland erst mit den 1970er Jahren ein, als die Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen an den Universitäten erstarkten. Zunächst gab es etwa in Zehnjahresabständen Überblicke und Rückblicke auf die geographiedidaktische Forschung, die sich in jüngerer Zeit verdichteten (BIRKENHAUER 1976; HAUBRICH 1977; BIRKENHAUER 1986; HEMMER, M. 1997; HEMMER, I. 2001; HEMMER, M. 2012; HORN 2013; BUDKE, KANWISCHER 2015; BUDKE, KUCKUCK 2015; HEMMER, HEMMER, BAGOLY-SIMÓ 2018a; HEMMER, HEMMER, BAGOLY-SIMÓ 2018b). Diese Überblicke und Einblicke in die geographiedidaktische Forschung basierten auf unterschiedlichen Methoden. HAUBRICH (1977) machte sowohl eine Publikationsanalyse als auch eine Umfrage an den Universitätsstandorten, BIRKENHAUER (1986) erstellte eine Ergebnismatrix von 200 geographiedidaktischen Abhandlungen. MICHAEL HEMMER (1997) baute auf diese Analysen auf und führte ebenfalls eine Umfrage, die sich auf die Jahre 1985-1994 bezieht, bei den Standorten bzw. Professuren durch. Im Mittelpunkt der Umfrage standen die Inhalte und Methoden der Forschung. Die restlichen Arbeiten verzichteten ihrerseits auf eine systematische Analyse und bezogen sich auf die Überblicksbeiträge und einige Aktualisierungen. HEMMER, HEMMER und BAGOLY-SIMÓ (2018a) folgten einem ähnlichen Ansatz und widmeten sich der gesamten Zeitspanne der allerdings nur empirischen Forschung seit den 1970er Jahren. Insgesamt kann man als Ergebnisse die-

ser Überblicke festhalten, dass es in der Geographiedidaktik hinsichtlich der Forschungsformate mindestens seit den 1970er Jahren sowohl theoretisch-hermeneutische als auch empirische und selbstverständlich auch konzeptionelle Forschungsprojekte gab. Theorie und Empirie wurden nicht als Gegensätze, sondern als notwendige Synergien verstanden (HAUBRICH 1977, S. 27). So gab es sowohl empirische Lernplaninhaltsanalysen als auch theoretisch abgeleitete Curriculumkonstruktionen (HAUBRICH 1977, S. 20f.). Inhaltlich gab es von Anfang ein sehr breites Feld an Themen, denen sich die Forschung widmete. Methodisch gab es bereits seit den 1970er Jahren ein klares Bewusstsein über die Stärken und Schwächen von quantitativen und qualitativen Methoden (vgl. HAUBRICH 1977). Zu Beginn überwogen die quantitativen Methoden; erst um den Jahrtausendwechsel nahm der Anteil an qualitativen Methoden deutlich zu. Die genannten Überblicke leisteten jedoch nur Übersichten über verschiedene Zeitspannen und verwendeten unterschiedliche Methoden bzw. Kategorien. Eine systematische Analyse steht noch aus.

Auch im internationalen, v. a. im anglo-amerikanischen Bereich gab es in zeitlichen Abständen Überblicksartikel, die in BEDNARZ et al. (2013) zusammengetragen wurden. Interessant ist, dass in jüngerer Zeit auch international der Gedanke aufkam, systematische Rückblicke auf die Forschung zu machen (vgl. BEDNARZ 2000; BEDNARZ et al. 2013; ZADROZNY et al. 2016; ALBERT et al. 2017; BROOKS 2018). BEDNARZ (2000) beschränkte ihre Analyse auf lediglich eine Zeitschrift (*Journal of Geography*) und widmete sich dem Zeitraum 1988-1997 mit der Begründung, dass sich in dieser Zeit die Forschung in der Geographiedidaktik sowohl hinsichtlich der Ziele als auch der Methoden sehr entwickelt hat. Im Jahre 2010 erschienenen Sonderheft der Zeitschrift *International Research in Geographical and Environmental Education* (IRGEE) zur geographiedidaktischen Forschung erörterte LAMBERT (2010) den Stellenwert, BUTT (2010) die Methodik der Forschung. Eine systematische Analyse wurde nicht vorgelegt. BEDNARZ et al. (2013) entwickelten eine Roadmap für die geographiedidaktische Forschung in den USA und machten dazu ein Review über den Status und die Charakteristika der bisherigen Forschung. Das Review ging entlang von Fragestellungen vor, die sich auf die Entwicklung von geographischem Wissen, Fähigkeiten und Praktiken beziehen. Die Analyse stellt zwar einen rasanten Zuwachs an Forschung, aber auch eine Reihe an Defiziten fest. So zeigt sich die Forschung als parochial, nach innen gewendet, entkoppelt von erziehungswissenschaftlicher Forschung und anderen Disziplinen, asynchron, deskriptiv und anekdotisch. Darüber hinaus stützten sich die Studien auf kleine Stichproben, nahmen selten eine Längsschnittperspektive ein, wählten kaum kontrollierte experimentelle Designs und wiesen einen Mangel an Replikationen und interdisziplinären Ansätzen nach. Die Bilanz von ALBERT et al. (2017) stützte sich auf Zitationen der Beiträge in zehn englischsprachigen Zeitschriften zwischen 2009 und 2015 und stellte einen grundsätzlich regen Austausch fest. ZADROZNY et al. (2016) untersuchten ins-

gesamt 191 Beiträge in drei englischsprachigen Zeitschriften – Journal of Geography, Journal of Geography in Higher Education und IRGEE – bezüglich ihrer Methodik. Von diesen 191 Beiträgen nutzten 65 qualitative Ansätze, 55 quantitative und 71 Mixed Methods. BROOKS (2018) analysierte 400 am Institute of Education (UCL) verfasste Masterarbeiten mit der Intention, die Sicht der Praktiker aufzuzeigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die bisherigen Literaturanalysen geographiedidaktischer Forschung sehr interessant, aber gemessen an der untersuchten Zeitspanne und den analysierten Aspekten sehr begrenzt waren. Dieser Beitrag erhebt nicht den Anspruch, eine Gesamtanalyse der deutschsprachigen oder gar internationalen geographiedidaktischen Forschung zu machen, möchte aber einen Beitrag dazu leisten, durch eine systematische Analyse der Beiträge einer zentralen Zeitschrift einen Überblick über die Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschsprachigen geographiedidaktischen Forschung in den letzten 25 Jahren (1992-2016) zu bekommen.

2 Stichprobe und Methodik

Weil es im deutschsprachigen Raum im untersuchten Zeitraum nur eine rein wissenschaftliche geographiedidaktische Zeitschrift, Geographie und ihre Didaktik (ab 2014 Zeitschrift für Geographiedidaktik) gab, werden vergleichbar mit dem Vorgehen von BEDNARZ (2000) und ZADROZNY et al. (2016) die einzelnen Beiträge dieser Zeitschrift (n=245) untersucht, wobei die Kategorien gegenüber den o. g. Übersichtsartikeln erweitert wurden. Neben den von fast allen Beiträgen verwendeten Analysen nach Inhalten und Design/Methodik wurden noch folgende weitere Kategorien aufgenommen: Formate/Typen, ProbandInnenzahl/-arten, AutorInnen-schaft, Zitationen bzgl. der Verbindungen mit anderen Disziplinen und der Internationalität. Diese Kategorien leiteten sich aus Schlussfolgerungen und Ergebnissen der jüngeren Überblicksaufsätze und aus den besonderen Merkmalen der deutschsprachigen Geographiedidaktik ab.

Für die kategoriengeleitete Inhalts- und Textanalyse wird zunächst der Zeitraum 1992-2016, also die letzten 25 Jahre ausgewählt, ein Zeitraum, der sich laut Übersichtsartikeln in der deutschsprachigen geographiedidaktischen Forschung durch eine besondere Dynamik auszeichnet und in dem kontinuierliche Nachwuchsarbeit betrieben wurde.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse werden gegliedert nach Kategorien vorgestellt. Der Untersuchungszeitraum wurde entsprechend den Jahrzehnten nochmal in die 1990er Jahre, die 2000er Jahre und die Jahrgänge ab 2010 unterteilt.

3.1 Formate/Typen

Die Analyse der 245 Beiträge ermöglichte die Abgrenzung der Unterkategorien unterrichtspraktisch, theoretisch, empirisch und sonstige. Über den analysierten Zeitraum hinweg ist ein deutlicher Trend erkennbar (vgl. Abb. 1): Die Zahl der unterrichtspraktischen und theoretischen Beiträge nahm deutlich ab, die der empirischen Beiträge nahm erheblich zu. Bei den empirischen Aufsätzen wurde zunächst nicht feiner untergliedert (vgl. Methode). Die Verlagerung des Schwerpunktes auf die empirischen Beiträge bewirkte gleichzeitig einen starken Rückgang der Diskussionsbeiträge und somit des fachlichen Austausches auf den Seiten der Zeitschrift.

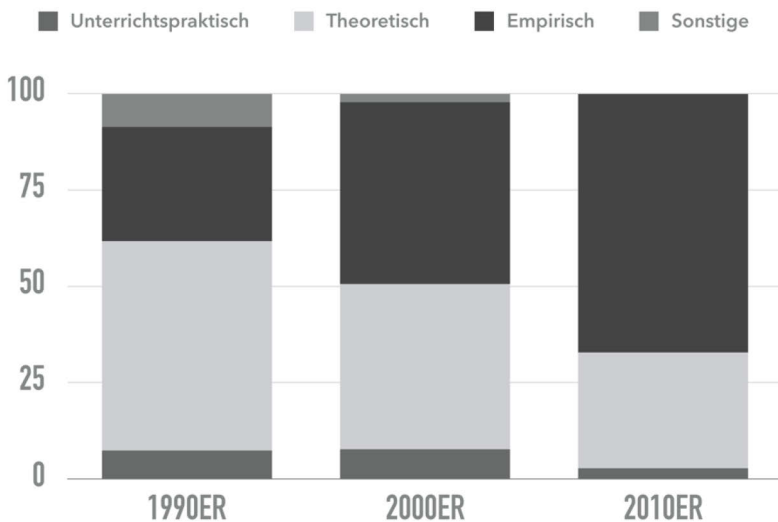


Abb. 1 | Formate der Beiträge in relativen Werten (n=245)

3.2 Inhalte

Die inhaltlichen Schwerpunkte der in der Zeitschrift GuID/ZGD vorgestellten geographiedidaktischen Forschung weisen sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten auf. Themen, die über die drei Jahrzehnte hinweg diskontinuierlich immer wiederkehren, sind die räumliche Orientierung und Kartenkompetenz, die Exkursionsdidaktik, der bilinguale Sachfachunterricht, die politische Bildung, die Disziplinengeschichte oder die Curriculumforschung (vgl. unterer Kasten in Abb. 2). Erstaunlich ist, dass wir unter diesen auch Themen finden, die man eher im Fokus der

Forschung vermuten würde, wie z. B. Curriculum, räumliche Orientierung und Exkursion. Die größte Kontinuität ist beim Themenbereich Umwelterziehung/-bildung/BNE zu erkennen, der über den ganzen Zeitraum hinweg auftaucht. Die 1990er Jahre zeichnen sich durch eine starke Fokussierung auf die Heimat, den Bildeinsatz, das außerschulische Lernen und das Systemdenken (lediglich konzeptionell und theoretisch) aus (vgl. Abb. 2). Der inhaltliche Schwerpunkt der 2000er Jahre verlagerte sich auf empirische Studien zu Fragen der Systemkompetenz, der Lehrkräftebildung sowie der geographiedidaktischen Interessen- und Einstellungsforschung. Der dominierende inhaltliche Schwerpunkt der 2010er Jahre liegt in der Kompetenzforschung zum Geographieunterricht. Trotz einigen Zäsuren etablierten sich einige Forschungsschwerpunkte bis heute, wie etwa das Systemdenken und die Lehrkräftebildung, die zunächst rein konzeptionell oder theoretisch (T) ausgerichtet waren und erst später empirisch (E) erforscht wurden.

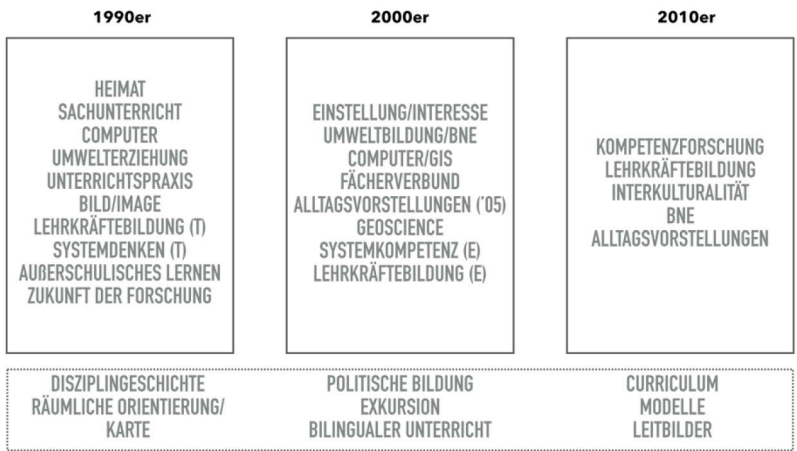


Abb. 2 | Inhalte der Beiträge

3.3 ProbandInnen/Stichprobe

Schaut man sich, nur bezogen auf die empirische Forschung, die verwendeten Stichproben an, dann fällt sofort auf, dass der Bereich der Grundschule ein Stiefkind der Forschung darstellt. Weiterhin sind der hohe Anteil an Beiträgen zur Sekundarstufe I und ein hoher Anteil an unspezifischen Angaben auffällig. Das Gymnasium bildet die bevorzugte Schulform der Studien zur Sekundarstufe I. Forschung an Universitäten zeigte sich erst ab 2000. Spezifische Projekte für die Oberstufe nahmen ab. Studien, die unterschiedliche Schulstufen, wie etwa Sekundarstufe I und II, gleichzeitig im Fokus haben, blieben eher die Ausnahme.

3.4 Methoden

Untersucht man die empirischen Arbeiten hinsichtlich der Methoden, dann fällt sofort ein Trend ins Auge. Nachdem zunächst die Zahl der Beiträge, die über Projekte mit quantitativen Methoden berichteten, seit 2000 zunahm, erhöhte sich seit 2010 der Anteil der Beiträge, die mit Hilfe von qualitativen Methoden oder Mixed Methods entstanden sind.

3.5 AutorInnen

Sehr deutlich zu erkennen ist der Trend zur MehrautorInnenschaft. Während in den 1990er Jahren noch ca. 90 % der AutorInnen allein veröffentlichten, sank der Anteil der MonoautorInnenschaft auf fast 50 % ab, während immer mehr Beiträge von immer mehr AutorInnen gemeinsam verfasst wurden. Während Anfang der 1990er Jahre überhaupt keine Autorinnen zu verzeichnen waren, stieg deren Anteil bis 2016 auf 50 %.

3.6 Zitationen – Zusammenhang mit anderen Disziplinen und Internationalität

Schaut man sich anhand der zitierten Literatur zu den Beiträgen (n=7.714) an, in welchem Umfang und aus welchen Fachgebieten zitiert wurde, so erkennt man, dass zwischen 1992 und 2016 nicht nur der Umfang der Zitationen insgesamt erheblich zunahm, sondern auch die Zitationen aus anderen Fachgebieten außerhalb des eigenen deutlich anstiegen. Klar erkennbar ist, dass die Anzahl an internationalen Zitationen seit 2006 ebenso deutlich zunahm wie die Anzahl an Zitationen aus anderen Fachdidaktiken. Häufig zitiert sind Quellen aus der Pädagogischen Psychologie; philosophische Arbeiten erfahren einen gegenläufigen Trend.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Spiegel der Ausgangsfrage kann man bezüglich der im Zeitraum 1992 bis 2016 festzustellenden Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten folgende Punkte hervorheben. Über den gesamten Zeitraum hinweg gab es die Kontinuität, dass sowohl zur theoretischen als auch zur empirischen Forschung publiziert wurde, allerdings nahm die empirische Forschung stark zu. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung verschob sich. Es gab einige Themen, die kontinuierlich, aber teilweise auch nur vereinzelt behandelt wurden. Hier ist v. a. die Umweltbildung/BNE zu nennen, die während des gesamten Zeitraumes erforscht wurde. Systemdenken und Lehrkräftebildung sind seit dem Jahre 2000 Forschungsgegenstand. Es wurde über alle drei Zeiträume hinweg kontinuierlich in der Sekundarstufe I sowie mit quantitativen und qualitativen Methoden geforscht, auch wenn sich die Anteile etwas verschoben haben. Diskontinuitäten sind v. a. darin zu finden, dass die Forschung für die

Grundschule nur sporadisch stattfand, die methodische Schwerpunktsetzung sich in Richtung qualitativer und Mixed-Methods-Ansätze verschob und v. a. unterrichtspraktische Formate seit dem Jahr 2000 in der Zeitschrift nicht mehr zu finden sind.

Eine Verschiebung bei den Formaten hin zu mehr empirischen Beiträgen wurde national wie international auch in den jüngeren Überblicksartikeln konstatiert (z. B. BEDNARZ et al. 2013; HEMMER, HEMMER, BAGOLY-SIMÓ 2018a; HEMMER, HEMMER, BAGOLY-SIMÓ 2018b). Sie entspricht dem erstarkenden Selbstverständnis der Geographiedidaktik als empirischer Wissenschaft (z. B. HAVERSATH 2012). Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass die Qualität und Anschlussfähigkeit an die erziehungswissenschaftliche Forschung besser sein könnte (z. B. BEDNARZ et al. 2013). Im nationalen wie internationalen Bereich ist eine große Breite an Forschungsinhalten zu verzeichnen, die wohl auf die Breite des Faches zurückzuführen ist. Die inhaltliche Verlagerung der Themen über die Jahrzehnte hinweg mag mit der größeren Anschlussfähigkeit der deutschsprachigen geographiedidaktischen Forschung an erziehungswissenschaftliche Ansätze (z. B. Interessenforschung) oder an Forschung in anderen Fachdidaktiken (z. B. Alltagsvorstellungen) zusammenhängen. Bezüglich der ProbandInnen gab es bislang kaum Ergebnisse, BEDNARZ et al. (2013) merkten jedoch an, dass die Stichproben häufig klein waren. Dies kann man für die Beiträge aus ZGD teilweise bestätigen.

Ein Defizit an Untersuchungen für die Grundschule scheint sich besonders im deutschsprachigen Raum abzuzeichnen. Bezüglich der festzustellenden Entwicklung bei den Methoden bietet sich v. a. der Vergleich zur Studie von ZADROZNY et al. (2016) an. Hier zeigt sich bei ZGD ein ähnlicher Trend wie bei den englischsprachigen Zeitschriften. Auffällig ist bei ZGD jedoch der sehr hohe Anteil (ca. 80 %) an quantitativen Studien zwischen 2000 und 2009 und der steile Rückgang auf ca. 50 % ab 2010. Damit liegt der Anteil an quantitativen Studien bei ZGD noch doppelt so hoch wie im internationalen Bereich. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die deutsche Geographiedidaktik bereits von Beginn an sehr stark auf quantitative Methoden ausgerichtet war (vgl. HEMMER, HEMMER, BAGOLY-SIMÓ 2018a).

Bezüglich der AutorInnenschaft gab es bislang noch keine Untersuchungsergebnisse, was das Geschlecht betraf. Die Entwicklung hin zu einer Gleichverteilung zwischen AutorInnen lässt sich wahrscheinlich auf die nicht selten weiblichen Neubesetzungen bei den Professuren und Mittelbaustellen zurückführen.

Die Entwicklung von der Mono- hin zur MehrautorInnenschaft erklärt sich durch die stärkere Bearbeitung von Verbundprojekten und die Zunahme an Forschungs Kooperationen, die der allgemeinen Entwicklung in den Wissenschaften und dem Zeitgeist entspricht, aber auch vom Fachverband gefördert wurde.

Die Zunahme an Zitationen schlechthin sowie aus Fachgebieten außerhalb der Geographiedidaktik und aus dem internationalen Bereich weist auf eine stärkere

Außenwahrnehmung und größere Anschlussfähigkeit der deutschsprachigen Geographiedidaktik ab etwa 2005/6 hin, die von BEDNARZ et al. (2013) für den internationalen Bereich noch als Defizite konstatiert wurden.

Der vorliegende Beitrag trägt einige neue Erkenntnisse über die Entwicklung der geographiedidaktischen Forschung bei. Er vermag jedoch, weil nur die Beiträge einer, wenn auch der wesentlichen Zeitschrift analysiert wurden, kein umfassendes Bild über die geographiedidaktische Forschung in Deutschland zu geben. Erforderlich ist in jedem Falle die Erhebung der gesamten Zeitspanne seit Herausgabe der Zeitschrift zu Beginn der 1970er Jahre sowie die zusätzliche Analyse der ebenfalls bereits seit den 1970er Jahren herausgegebenen Reihe Geographiedidaktische Forschungen, in der Ergebnisse der alle zwei Jahre stattfindenden Symposien sowie sehr viele Dissertationen und z. T. auch Habilitationen veröffentlicht wurden. Darüber hinaus könnten einige Institutsreihen sowie die Zeitschrift GW-Unterricht gesichtet werden, die seit einigen Jahren neben schulpraktischen auch wissenschaftliche Beiträge umfasst.

5 Literatur

- ALBERT, D. P., GERRISH, T., ADU-PRAH, S. (2017): A Contemporary Citation Analysis of Geography Education Journals. 2009-2015. In: *Papers in Applied Geography* 3, Heft 1, S. 1-13.
- BEDNARZ, S. (2000): Geography Education Research in the Journal of Geography 1988-1997. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 9, Heft 2, S. 128-140.
- BEDNARZ, S., HEFFRON, S., HUYNH, N. T. (Hrsg.) (2013): *A Road Map for 21st Century Geography Education. Geography Education Research (A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC.
- BIRKENHAUER, J. (1976): Zum Freiburger Symposium. Quantitative Didaktik der Geographie. In: *Geographie und ihre Didaktik* 4, Heft 4, S. 90-91.
- BIRKENHAUER, J. (1986): Geographiedidaktische Forschung in der Bundesrepublik Deutschland 1975-1984. In: *Geographische Rundschau* 38, Heft 5, S. 218-227.
- BROOKS, C. (2018): Insights on the Field of Geography Education from a Review of Master's Level Practitioner Research. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 27, 1, S. 1-19.
- BUDKE, A., KANWISCHER, D. (2015): Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfelder der Geographiedidaktik. In: *Geographische Rundschau* 67, Heft 4, S. 52-57.

- BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2015): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Praxis Neue Kulturgeographie 10. Berlin/Münster.
- BUTT, G. (2010): Perspectives on Research in Geography Education. In: International Research in Geographical and Environmental Education 19, Heft 2, S. 79-82.
- HAUBRICH, H. (1977): Situation und Perspektive geographiedidaktischer Forschung. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Quantitative Didaktik der Geographie. Braunschweig, S. 13-35.
- HAVERSATH, J. B. (Hrsg.) (2012): Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung. Braunschweig.
- HEMMER, I. (2001): Forschung in der Geographiedidaktik. In: BAYRHUBER, H. et al. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck/Wien/München, S. 153-158.
- HEMMER, I., HEMMER, M., BAGOLY-SIMÓ, P. (2018a): Viel Empirie nicht ohne Theorie. Ein Rückblick auf die geographiedidaktische Forschung seit 1970. In: WEIBENO, G., NICKOLAUS, R., OBERLE, M., SEEGER, S. (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Wiesbaden, S. 3-20.
- HEMMER, I., HEMMER, M., BAGOLY-SIMÓ, P. (2018b): Perspektiven geographiedidaktischer Forschung. In: WEIBENO, G., NICKOLAUS, R., OBERLE, M., SEEGER, S. (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Wiesbaden, S. 81-92.
- HEMMER, M. (1997): Geographiedidaktische Forschung in der Bundesrepublik Deutschland von 1985 bis 1995. In: Geographie und ihre Didaktik 25, Heft 2, S. 87-98.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik. Eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J. B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung. Braunschweig, S. 12-19.
- HORN, M. (2013): Forschung in der Geographiedidaktik. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Stuttgart, S. 247-260.
- LAMBERT, D. (2010): Geography Education Research and Why it Matters. In: International Research in Geographical and Environmental Education 19, Heft 2, S. 83-86.
- ZADROZNY, J., MCLURE, C., LEE, J., JO, I. (2016): Designs, Techniques, and Reporting Strategies in Geography Education. A Review of Research Methods. In: Research of International Geographical Education Online (RIGEO) 6, Heft 3, S. 216-233.

III - LEHRERINNENBILDUNG

Christian Dorsch, Nina Kaup & Detlef Kanwischer
**Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen
LehrerInnenbildung – Leerformel oder Lehrformel?**

1 Die Relevanz mündigkeitsorientierter Bildung in der digitalisierten Gegenwart

Der Begriff „Mündigkeit“ gehört derzeit nicht zum gebräuchlichen Vokabular internetaffiner Menschen. Eine Analyse mit Hilfe der Social-Media-Monitoring-Software *Hashtagify* (hashtagify.me; Zugriff: 08.09.2017) ergibt, dass der #Mündigkeit eine Popularität von 8.5 auf einer Skala von 0 bis 100 erhält, was nicht gerade einem viralen Hashtag entspricht. Der Begriff scheint aus der Zeit gefallen und für die gegenwärtigen Herausforderungen keine Relevanz mehr zu besitzen. In den aktuellen kompetenzorientierten Bildungsdebatten wird offenbar lieber von greifbareren und scheinbar empirisch messbaren Begriffen wie Selbststeuerung, Urteils- oder Handlungskompetenz gesprochen. Betrachtet man allerdings die Aspekte, die eine mündigkeitsorientierte Bildung umfasst – hierzu gehören Autonomie, Selbstbestimmung und Reflexivität – wird die ungebrochene Relevanz des Bildungsziels der Mündigkeit deutlich. Der/die autonome, selbstbestimmte und reflektierte BürgerIn ist das Ideal schulischer und universitärer Bildung. Dies gilt nicht erst seit der rechtspopulistische Politikstil eines Donald Trump oder einer Marine LePen hohe Zustimmungswerte erhält (RENN 2017), Medien einseitig und tendenziös rezipiert und verbreitet werden oder aber das Recht auf digitale Selbstbestimmung leichtfertig einer umfassenden Effizienzsteigerung und Optimierung in immer smarter werdenden Städten untergeordnet wird (GREENFIELD 2014, S. 24). So lautet der offizielle Auftrag der Schule auch, ihre SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen zu erziehen, wie man in zahllosen Abiturreden, Schulprogrammen oder Bildungsplänen nachlesen kann (vgl. z. B. MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST 2002, S. 26; FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2014, S. 13). Doch wie eine solche mündigkeitsorientierte Bildung in Schule und Universität umgesetzt werden kann, obliegt jeder Lehrkraft und jedem/jeder DozentIn selbst. Für die Universität Frankfurt konnte in einer Voruntersuchung gezeigt werden, dass mündigkeitsorientierte Bildung und deren Vermittlung in der Schule in den curricularen Dokumenten des Lehramtsstudiums Geographie, Politik und Wirtschaft sowie Geschichte keine Rolle spielt. In der zweiten Phase, dem hessischen Referendariat, hingegen kommt es anschließend zu einem „Praxischock“, da eine mündigkeitsorientierte Bildung laut Curricula vom ersten Tag an vermittelt werden soll, ohne dass die angehenden LehrerInnen auf diese Aufgabe vorbereitet worden sind (DORSCH et al. 2016). Eine Ausweitung der Analyse auf das gesamte Bundesgebiet in der hier vorgestellten Studie soll nun eine umfassendere Antwort auf die Frage liefern, welche Aspekte

einemündigkeitsorientierten Bildung in den curricularen Dokumenten der deutschen Lehramtsausbildung Geographie genannt werden. Hierdurch lässt sich der curriculare Stellenwert einer solchen Bildung in der ersten und zweiten Phase ermitteln.

2 Aspekte einer mündigkeitsorientierten Bildung

Der Begriff der Mündigkeit ist einer der schillerndsten Begriffe der deutschsprachigen Kulturgeschichte und wird auch heute noch aus den verschiedenen Fachdisziplinen vieldeutig definiert. Diese Schwammigkeit, aber auch Widersprüchlichkeit des Begriffs führte auch dazu, dass Mündigkeit zwar in zahlreichen Schul- und Lehrerbildungsgesetzen als Leitlinie der Schulbildung gesehen wird, dass eine mündigkeitsorientierte Bildung in ihrer konkreten Umsetzung im Kontext Schule aber auf der Strecke bleibt (AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2016, S. 13).

Es fällt schwer endgültig zu definieren, wie eine Schulbildung aussieht, die sich vollkommen am Ideal der Mündigkeit ausrichtet. Sehr wohl lassen sich jedoch Aspekte einer Bildung identifizieren, die sich am Begriff der Mündigkeit *orientiert*. In dieser Arbeit sprechen wir daher von mündigkeitsorientierter Bildung, ohne den Anspruch zu erheben, dass sie Mündigkeit in all ihren Facetten und domänenspezifischen Interpretationen abdeckt. Eine mündigkeitsorientierte Bildung umfasst nach unserem Verständnis folgende Aspekte: *Autonomie*, *Selbst* und *Reflexivität*, die auch DAMMER, WORTMANN als wesentliche Kriterien für die Bestimmung des Begriffs der Mündigkeit identifizieren (DAMMER, WORTMANN 2014, S. 77f). Sie dienen uns als Gerüst für die Inhaltsanalyse der curricularen Dokumente und werden im Folgenden erläutert.

2.1 Autonomie

Bereits im Verständnis der Aufklärer wird mit Mündigkeit die Fähigkeit verknüpft, als Individuum autonom, d. h. selbstbestimmt bzw. eigenständig handeln zu können (KANT 1803; WOLFF 2004). Im pädagogischen Verständnis unterscheidet HÄCKER (2007) zwischen selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Handeln. Bezogen auf Lernprozesse bedeutet dies, dass von selbstbestimmtem Lernen nur dann gesprochen werden kann, wenn alle drei Entscheidungen eines Lernaktes vom Lerner selbst getroffen werden:

1. Die Bestimmung des Lerngegenstandes und der Ziele,
2. die Ableitung operativer Aspekte des Lernprozesses (z. B. Lernmethode) sowie
3. die Bestimmung des Abschlusses des Lerngeschehens (HÄCKER 2007, S. 64).

Selbstgesteuertes Lernen beschränkt die Mitbestimmung der Lernenden auf die regulativ-operativen Aspekte des Lernens. In der schulischen Unterrichtspraxis findet sich fast immer dieser Typus, da SchülerInnen zwar entscheiden können, wie sie sich ein Thema aneignen, allerdings in der Regel nicht, ob sie sich mit dem Thema überhaupt beschäftigen möchten. Diese Unterscheidung lässt sich auch auf andere Domänen übertragen: In der Politik beispielsweise bedeutet selbstbestimmtes Handeln, dass ein/e AkteurIn für seine/ihre in einem Reflexionsprozess erkannten eigenen Interessen eintritt, während im selbstgesteuerten Handeln die Ziele eines anderen unreflektiert umgesetzt werden. In diese Kategorie fallen auch die Begriffe selbstreguliertes Lernen, eigenverantwortliches Lernen sowie selbstständiges Lernen. Weiteres Kernelement von Autonomie ist die Fähigkeit, sich bestehenden Routinen und Herrschaftsformen zu widersetzen: Für ADORNO ist Widerstand sogar gleichbedeutend mit Autonomie als „die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz (...), die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (ADORNO, BECKER 1971). REHEIS et al. (2016) bezeichnen die Förderung von „Kompetenz zum Widerstand“ als eine Aufgabe der politischen Bildung.

Neben diesen „klassischen“ Aspekten von Autonomie sehen wir auch Innovationsfähigkeit als eine Form des autonomen Handelns. Innovation definiert GRYL (2013) als „positiv konnotierte, gewollte und durch eine zufällige oder bewusst geforderte kreative Idee ausgeloste Veränderung, die einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bruch mit bestehenden sozialen Regeln und Routinen bedeutet (...)“ (GRYL 2013, S. 17). Innovationsfähigkeit besteht darauf aufbauend aus der Fähigkeit, bestehende Routinen zu hinterfragen, der Kreativität zur Schaffung von Innovationen sowie dem Entwickeln von Implementierungsstrategien, um Innovationen auch umsetzen zu können. Innovationsfähigkeit ist somit elementar, um eigene Interessen bewusst und verantwortungsvoll zu vertreten, autonomes Handeln also möglich zu machen.

2.2 Selbst

Für KANT ist das „Bewusstsein seiner selbst“ elementar für einen aufgeklärten Menschen. Es ermöglicht, anderes von sich zu unterscheiden und zu ordnen (KANT 1990). KLAFFKI schließt daran an, wenn er die *Selbstbestimmung* über eigene persönliche Lebensbeziehungen als Ziel der schulischen Bildung bezeichnet (KLAFFKI 2007, S. 52). Es geht letztlich also auch darum, die eigenen Interessen und die eigenen Lebensbedingungen, wie z. B. Stärken und Schwächen; zu kennen und zu reflektieren (AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK 2016, S. 20). Um dieses Bewusstsein der eigenen Grenzen zu schaffen, muss man in der Lage sein, sich in andere hineinzuversetzen, um somit einen Perspektivwechsel zu vollziehen.

2.3 Reflexion/Reflexivität

Voraussetzung für die Entwicklung einer mündigen Handlungsfähigkeit ist für ROTH (1971) die kritische Reflexion, die dem Individuum gestattet, sein Selbst bewusst wahrzunehmen. Sie befähige den Menschen zudem, produktive und kreative Lösungen für Konflikte zu entwickeln (ROTH 1971, S. 382f). ADORNO (1969) sieht die kritische Selbstreflexion gar als einzig sinnvollen Zweck der Erziehung. Sie bleibt in der Gegenwart auch für JÖRISSEN, MAROTZKI (2009) das einzig sinnstiftende Moment: In der durch Krisen geprägten Moderne, in der tradierte Sinnbezüge erodiert würden (vgl. auch HEITMEYER 1999), könnten Orientierungssysteme nur zeitlich begrenzt wirken – die eine „richtige Weltsicht“ existiere nicht mehr. Vielmehr müsse das Individuum die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt wahrnehmen und dadurch seinen eigenen Standpunkt relativieren (JÖRISSEN, MAROTZKI 2009, S. 16ff). Reflexion kann nach MEZIROW (2012) sowohl subjektiv, d. h. auf sich selbst bzw. auf die eigenen Problemlösestrategien, als auch objektiv, d. h. auf den Inhalt und die Prämissen eines Problems, bezogen sein (vgl. MEZIROW 2012, S. 86-87 zit. nach: ZEUNER 2014, S. 104). In der Definition der Kategorien orientieren wir uns an SCHNEIDER (2013), die Reflexivität als das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns definiert, während Reflexion allgemein das Hinterfragen eines Gegenstands der Beobachtung meint (SCHNEIDER 2013, S. 14). Bezüglich des Zeitpunkts der Reflexion lassen sich mit SCHÖN (1983) zwei Unterscheidungen machen: *Reflection in action* meint das unmittelbare Reflektieren während der Handlung. Es geht also darum eine Situation spontan auf Basis von Erfahrung meistern zu können. *Reflection on action* dagegen findet nach der Aktion statt und bezeichnet das nachträgliche Dokumentieren und Reflektieren von Erfolgs- und Misserfolgskriterien.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Untersuchte Dokumente

Sowohl die erste als auch die zweite Phase der Lehramtsausbildung innerhalb Deutschlands sind sehr heterogen organisiert. In Abb. 1 sind alle 43 untersuchten Standorte in Deutschland eingetragen, an denen das Fach Geographie für das Lehramt in der Sekundarstufe I (Sek I) und II (Sek II) studiert werden kann. „Sek I“ umfasst alle Schulformen ab Klasse 5/6 bis Klasse 9/10, „Sek I und II“ alle Schulformen mit Oberstufe. Nicht untersucht wurde das Lehramt für Grundschule, für Sonderpädagogik sowie das Lehramt an berufsbildenden Schulen, da dort das Wissensgebiet Geographie entweder nicht existiert oder in anderer, nicht vergleichbarer Form (z. B. als Nebenfach) studiert wird.



Abb. 1 | Studienorte und Organisation der 1. und 2. Phase der Lehramtsausbildung Geographie in Deutschland (eigene Darstellung)

Ebenso gibt die Karte einen Überblick über die Organisation der Ausbildung in der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat). Drei von 16 Bundesländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) verfügen über

keine einheitlichen Ausbildungscurricula. Auch bei den Bundesländern, die einheitlich organisiert sind, zeigen sich Unterschiede. So sind für drei Bundesländer derzeit keinerlei Dokumente verfügbar (Berlin und Hamburg werden aktualisiert bzw. überarbeitet, Bayern ist „vergriffen“) und in einem Bundesland wurde die Arbeit an den Curricula bisher nicht fertig gestellt (Brandenburg).

Auf der Ebene der institutionellen Organisation unterscheiden wir zwischen „Studienseminar“ und „Sonderform“. Die erste Kategorie umfasst die zentrale Ausbildung in Schulen oder Studienseminaren. Unter Sonderformen werden sämtliche Abweichungen davon verstanden (z. B. dezentrale Ausbildung an wechselnden Standorten).

3.2 Kategorienbildung

Die ausgewählten curricularen Dokumente der ersten und zweiten Phase wurden mit Hilfe der Web-Applikation QCMap (www.qcmap.org) gesichtet und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING kategorisiert (MAYRING 2015). Hierzu wurden zunächst Kategorien definiert und entsprechende Ankerbeispiele zugeordnet. Die Kategorienbildung wurde zunächst deduktiv vorgenommen, indem Aspekte einer mündigkeitsorientierten Bildung mit Hilfe der Literatur definiert wurden (siehe Kapitel 2).

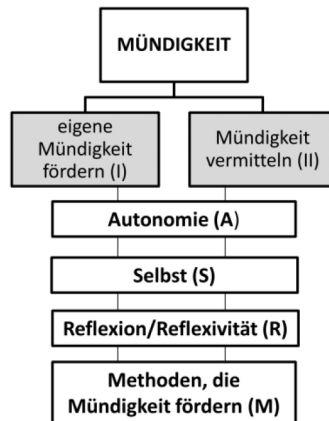


Abb. 2 | Kategoriengerüst (eigene Darstellung)

Nach Sichtung des Materials wurden induktiv weitere, bisher nicht berücksichtigte Subkategorien ergänzt. Wir unterscheiden in der Hauptkategorie der mündigkeitsorientierten Bildung grundsätzlich zwischen den Bereichen „die eigene Mündig-

keit fördern“ sowie „Mündigkeit vermitteln“. Das heißt zum einen, dass Studierende und ReferendarInnen selbst in ihrer Mündigkeit gefördert werden oder sich ihrer eigenen Mündigkeit und deren Bedeutung bewusst werden sollen, zum anderen die Vermittlung einer solchen Bildung erlernen. Die drei Subkategorien Autonomie, Selbst und Reflexion/Reflexivität bestehen ihrerseits wiederum aus mehreren Subkategorien (siehe Abb. 3), die eine differenzierte Zuordnung der relevanten Passagen in den curricularen Dokumenten erlauben. Methoden, die evident Aspekte einer mündigkeitsorientierten Bildung fördern (z. B. Planspiel, reflexive Kartenarbeit, Portfolioarbeit) bilden eine weitere Subkategorie. Insgesamt konnten so 28 Kategorien definiert werden.

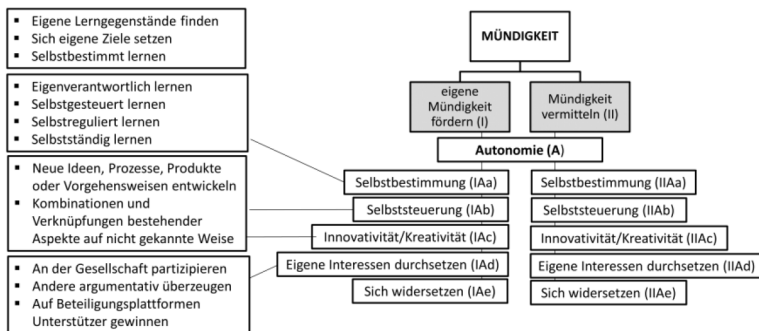


Abb. 3 | Kategoriengerüst am Beispiel der Subkategorie Autonomie (eigene Darstellung)

Die Kodierung wurde anhand einzelner Phrasen vorgenommen, z. B. wurde im Satz „Darüber hinaus sind sie in der Lage, selbstständig quantitative und qualitative Daten auszuwerten und ergebnisorientiert darzustellen“ (Flensburg, Sek I) die gesamte Phrase „selbstständig quantitative und qualitative Daten auszuwerten“ der Kategorie „Selbststeuerung“ zugewiesen. Wiederholungen (z. B. die Überschrift „Selbststudium“, die immer wieder in den Modulbeschreibungen auftaucht) wurden mehrfach kategorisiert.

4 Ergebnisse und Diskussion

Die curricularen Dokumente weisen hinsichtlich des Bezugs zur Hauptkategorie Mündigkeit eine weite Bandbreite auf. Im Folgenden werden zwei konträre Beispiele vorgestellt: Zum einen die hessischen Universitäten Gießen, Marburg und Frankfurt, die nur zwischen sechs (Frankfurt Studiengang Sek I) und 15 (Gießen Studiengang Sek I) Bezugspunkten zu einer mündigkeitsorientierten Bildung auf

1000 Wörter aufweisen, zum anderen die Universität Flensburg (Studiengang Sek I) mit 30 Bezügen auf 1000 Wörter. Ergänzend wird die Analyse der jeweils einheitlichen Ausbildungsrichtlinien der Studienseminare für die zweite Phase in Hessen und Schleswig-Holstein vorgestellt.

4.1 Hessen

Die drei untersuchten hessischen Universitäten weisen in der Gesamtschau alle nur einen geringen Mündigkeitsbezug auf. Insbesondere im Lehramt für die Sekundarstufe I, d. h. für Haupt- und Realschule, scheint Mündigkeit in den curricularen Dokumenten kaum eine Rolle zu spielen: In Frankfurt konnten nur 12, in Gießen immerhin 35 Bezüge in diesem Studiengang zugeordnet werden (in Marburg wird dieser Studiengang nicht angeboten). Die Kategorien ISa „Sich seiner selbst bewusst sein“ und IAb „Selbststeuerung“, die v. a. in Flensburg außergewöhnlich häufig vorkommen, werden beispielsweise in diesem Studiengang in Frankfurt gar nicht und in Gießen nur einmal genannt („den eigenen Lernprozess wahrnehmen, beschreiben“). Im gymnasialen Lehramt an der Universität Frankfurt kommen sie immerhin sechs (ISa) bzw. viermal (IAb) vor.

Positive Ausnahme in allen Lehramtsstudiengängen bildet die Kategorie IRb1 „Reflexion (reflektiert in Bezug auf anderes nach der Handlung)“, die in allen drei hessischen Universitäten eine gewisse Rolle zu spielen scheint: So kommt sie in Frankfurt im Studiengang für Sekundarstufe I immerhin sechsmal und im gymnasialen Lehramt bereits elfmal vor. Besonders häufig wurde diese Kategorie in den Dokumenten der Gießener Universität gefunden, nämlich zwanzigmal im Lehramt für Sekundarstufe I und sogar einundzwanzigmal für das gymnasiale Lehramt. In den Dokumenten der Universität Marburg, die nur den Studiengang für das gymnasiale Lehramt anbietet, kommt die Kategorie zwölfmal vor. Reflexivität, also das Reflektiertsein in Bezug auf die eigene Person, spielt dagegen eine weitaus geringere Rolle in den curricularen Dokumenten in Hessen: Nur zweimal in Frankfurt, viermal in Gießen (jeweils in beiden Studiengängen) und zweimal in Marburg wurde diese Kategorie zugeordnet. Dabei stehen z. B. „reflexionsorientierte Kompetenzen fachlicher Lehr- und Lernplanung“ im Fokus. Die Förderung von Innovativität spielt an allen hessischen Universitäten eine geringe Rolle im Lehramtsstudium und in der Regel steht dabei die Innovativität der/des Studierenden und nicht die der SchülerInnen im Mittelpunkt: So heißt ein Lernziel in Frankfurt (1 Zuordnung): Wohn- und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen konstruktiv in die Lehr- und Lernplanung integrieren zu können. Ebenso finden sich „Verfahren der kooperativen Ideenentwicklung“ als Gegenstand im Curriculum. Überhaupt werden Vermittlungsaspekte einer mündigkeitsorientierten Bildung in nur einem Modul thematisiert: In ihm sollen die angehenden Lehrkräfte erlernen, wie sie SchülerInnen „ethisches Urteilen“ beibringen können. Angesichts des Übergewichts der Hauptkategorie I (eigene Mündigkeit) stellt sich die Frage, ob die Universitäten

den Studierenden ein „ausreichend“ mündiges Handeln trotz Abitur nicht zutrauen, so dass sie ihnen quasi einen Nachholkurs in Mündigkeit anbieten müssen, bevor sie dann im Referendariat Mündigkeit tatsächlich auch vermitteln müssen. Das Portfolio als Methode, für die eine gewisse mündigkeitsfördernde Wirkung nachgewiesen wurde, wird in Frankfurt und Gießen in einigen Lehrveranstaltungen als Leistungsnachweis vorgeschlagen (zwei bzw. dreimal in Frankfurt, jeweils sechsmal in beiden Studiengängen in Gießen). Reflexive Kartenarbeit wurde ansatzweise nur einmal in den hessischen Dokumenten gefunden: Im Studiengang für das gymnasiale Lehramt der Universität Frankfurt sollen die Studierende Karten „kritisch bewerten“. Allerdings kann keine Aussage darüber getroffen werden, in welchem Umfang die Methode der reflexiven Kartenarbeit dabei tatsächlich eingesetzt wird.

Trotz der geringen Anzahl von 321 Wörter in den Ausbildungsrichtlinien der hessischen Studienseminare für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (Sekundarstufe 1) finden sich 10 Bezüge für eine mündigkeitsorientierte Bildung bzw. 31 Bezüge auf 1000 Wörter. Auch in diesem Dokument macht die Kategorie IRb1 „Reflexion (reflektiert in Bezug auf anderes nach der Handlung)“ mit fünf Zuordnungen den Schwerpunkt aus. Erwartungsgemäß dient das Referendariat unter anderem dazu, „Lehr- und Lernprozessen“ zu reflektieren. Erstaunlich ist, dass die Vermittlung einer mündigkeitsorientierten Bildung für angehende SekundarschullehrerInnen in nur einer Zuordnung eine Rolle spielt, wenn es darum geht „individuelle Raumerfahrungen der Schüler und Schülerinnen“ zu analysieren. Hierbei wird der Fokus zumindest ansatzweise auf das Bewusstsein der SchülerInnen gelenkt (Kategorie IISa). Das Ziel die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen zu steigern (Kategorie IIRa1) spielt nach Aussage der Dokumente nur in der Sekundarstufe II eine Rolle: Der Passus „Entwicklung einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungskompetenz“ als Ziel des Geographieunterrichts kommt in den Richtlinien für die Haupt- und Realschulausbildung schlicht nicht vor. In denen für das gymnasiale Lehramt macht er eine von zwei Zuordnungen in diese Kategorie aus. Hinsichtlich der Vermittlung einer mündigkeitsorientierten Bildung besteht somit zwischen erster und zweiter Phase in Hessen keine große Diskrepanz, da sie in den Dokumenten beider Phasen kaum vorkommt.

4.2 Schleswig-Holstein

Die Studiengänge in Flensburg (Bachelor und Master für das Lehramt an Sekundarschulen) weisen den deutlichsten Mündigkeitsbezug unter den untersuchten Universitäten auf. Insgesamt konnten 184 Bezüge zugeordnet werden. Dabei sind insbesondere die Kategorien IAb „Selbststeuerung“ mit 68 und IRb1 „Reflexion (reflektiert in Bezug auf anderes nach der Handlung)“ mit 41 Zuordnungen dominant.

Die Nennungen der Kategorie „Selbststeuerung“ sind dabei alle auf rein technische Fähigkeiten bezogen: So sollen Studierende beispielsweise selbstständig wissenschaftlich arbeiten, Fachliteratur zu einem ausgewählten Thema selbstständig finden oder das erlernte theoretische Wissen selbstständig im Raum nachvollziehen. Darüber hinaus legen die Curricula aber auch Wert auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Studierenden (ISa „Sich seiner selbst bewusst sein“ mit 37 Zuordnungen), wenn es z. B. um die Entwicklung von Selbstkompetenz oder das Erkennen des eigenen Lernbedarfs geht. Hierzu ist jedoch anzumerken, dass sich gerade diese beiden Phrasen in den einzelnen Modulbeschreibungen häufig wiederholen und es somit zu der hohen Zahl an Zuordnungen kommt. Das selbstbestimmte Lernen (IAa „Selbstbestimmung“) hingegen spielt auch in den Flensburger Curricula mit fünf Zuordnungen nur eine untergeordnete Rolle. Beispiele sind die Förderung der Selbstlernkompetenz oder die Entwicklung von persönlichen Lernaufgaben. Auffällig hoch mit 14 ist auch die Zahl der Bezüge zur Kategorie IRb2 „Reflexivität (reflektiert auf das eigene Denken und Handeln nach der Handlung)“ – der Fähigkeit also, durch die selbstbestimmtes Handeln überhaupt erst möglich wird. Die Förderung von Reflexivität während der Handlung (IRa2) ist auch in Flensburg nicht curricular verankert, was allerdings dem Normalfall in der universitären Lehre entspricht (DENNER, GESENHUES 2013, S. 79). Sie wird in der Regel erst in der zweiten Phase geübt.

Trotz der hohen Dichte der Bezüge zur Hauptkategorie I (Förderung der eigenen Mündigkeit) taucht die Vermittlung auch in den Flensburger Dokumenten in nur einem einzigen Passus auf, genauer in der „Vertiefung der wissenschaftlich-reflexiven Kompetenz durch Forschendes Lernen“, die wie auch in Hessen der Kategorie IIRa1, „Reflexion in Bezug auf anderes während der Handlung“ zugeordnet wurde.

Dieser Mangel an Vermittlungsaspekten setzt sich auch in der zweiten Phase in Schleswig-Holstein fort und folgt damit dem Muster der hessischen Ausbildungsrichtlinien. In den „Leitlinien der Ausbildung im Fach Geographie“ lassen sich zwar immerhin 7 Phrasen der Kategorie IRb1 „Reflexion (reflektiert in Bezug auf anderes nach der Handlung)“ zuordnen, jedoch drücken nur zwei Sätze das Ziel aus mündigkeitsrelevante Aspekte auch an die SchülerInnen zu vermitteln. So lernen die Lehramtsanwärter freilich wie sie z. B. Schülerleistungen bewerten können, das Bewusstmachen geographischer Denkstrategien (Kategorie IISa „Sich seiner selbst bewusst sein (Vermittlung)“) hingegen spielt nur am Rande eine Rolle.

5 Fazit

Natürlich erlaubt die Untersuchung keine Aussage über das tatsächliche Lehrgeschehen in Universitäten und Studienseminaren. Alle DozentInnen handeln im Rahmen der teilweise recht offen gehaltenen curricularen Vorgaben und setzen ihre eigenen Schwerpunkte in der Lehre. Ebenso lassen die Formulierungen in den

Dokumenten nur errahnen, ob dahinter tatsächlich ein mündigkeitsorientierter Bildungsansatz steht. Sobald die Schulung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden beispielsweise darauf abzielt, vom Dozenten/von der Dozentin normativ geprägte Paradigmen zu erkennen und zu rezitieren, z. B. Nachhaltigkeit oder Kritik an bestimmten Theorien, kann von einer aufgeklärten Mündigkeit keine Rede mehr sein. Auch ob das Lernziel „Fremde Kulturen verstehen und bewerten“, wie es im Curriculum der Universität Gießen formuliert ist, tatsächlich zu einer mündigen und reflektierten Haltung beiträgt, sei dahingestellt. Der entscheidende Unterschied zwischen wahrhafter Selbstbestimmung und Selbststeuerung, der in den Dokumenten ebenfalls nicht immer eindeutig zu erkennen ist, wurde oben bereits dargelegt.

Generell steht außer Frage, dass der Begriff Mündigkeit im Bildungskontext eine sehr prominente Stellung einnimmt, curriculare Dokumente diesen aber in sehr unterschiedlicher Gewichtung aufgreifen. Wenn das Bildungsziel Mündigkeit ernst genommen werden soll, dann müssen die Curricula reformiert werden. Gerade dem Curriculum wird auch in der Hattie-Studie eine große, nämlich handlungsleitende Bedeutung zugemessen, da es sicherstellt, dass die Lehrperson keine fachlichen Mindeststandards unterschreitet (HATTIE 2009). Konkret heißt das, dass eine kohärente Rahmensetzung implementiert werden muss, die aus Inhalten und Methoden zur Vermittlung einer mündigkeitsorientierten Bildung in der Schule besteht. Außerdem ist eine curriculare Abstimmung zwischen den beiden Phasen essentiell. Dabei sollte nicht eine Standardisierung der Ausbildung das Ziel sein, sondern eine Harmonisierung, die zulässt, dass angehende LehrerInnen sowohl ein Bewusstsein für mündigkeitsorientierte Bildung bekommen als auch in der Lage sind diese zu vermitteln.

Im Verlauf der Untersuchung konnten wir zudem feststellen, dass Format und Umfang der Dokumente sehr unterschiedlich sind, was uns ggfs. noch vor weitere Herausforderungen, z. B. bezüglich der Vergleichbarkeit, bei der Analyse des gesamten Datensatzes stellen wird. Die vorliegende beispielhafte Analyse ausgewählter Standorte liefert aber einige grundsätzliche Erkenntnisse, die den Blick in die unterrichtliche Praxis an Universitäten und Studienseminaren umso lohnender erscheinen lässt.

Förderhinweis

Das Projekt „Lehrerbildung vernetzt entwickeln (Level)“ der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

6 Literatur

- ADORNO, T. W. (1969): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main.
- ADORNO, T. W., BECKER, H. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. Frankfurt.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- DAMMER, K.-H., WORTMANN, E. (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Baltmannsweiler.
- DENNER, L., GESENHUES, D. (2013): Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsop-tion. In: BOLLE, R. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schul-praktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig, S. 59-119.
- DORSCH, C., GRÜNBERG, N., WOLFF, O., KANWISCHER, D. (2016): Mündigkeit und Lehrer-bildung in fächer- und phasenübergreifender Perspektive. Eine curriculare Fallanalyse der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 177-186.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2014): Bildungsplan, Stadtteilschule Jahrgangsstu-fen 7-11, Geographie.
- GREENFIELD, A. (2014): The Smart City is predicated on an inappropriate model of optimization. In: derive, Heft 56, S. 23-26.
- GRYL, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: GW-Unterricht, Heft 131, S. 16-27.
- HÄCKER, T. (2007): Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 63-85.
- HATTIE, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.) (1999): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesre-publik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt am Main.

- JÖRISSEN, B., MAROTZKI, W. (2009): Medienbildung - eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn.
- KANT, I. (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben und mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg.
- KANT, I. (1990): Kritik der reinen Vernunft. Nach der ersten und zweiten Originalausgabe hrsg. von Raymund Schmidt. Hamburg.
- KLAFFI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.
- MEZIROW, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: TAYLOR, E., CRANTON, P. (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practise. San Francisco, S. 73-96.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (2002): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Wiesbaden.
- REHEIS, F., DENZLER, S., GÖRTLER, M., WAAS, J. (Hrsg.) (2016): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- RENN, O. (2017): Zeit der Verunsicherung: Was treibt Menschen in den Populismus? Reinbek.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- SCHNEIDER, A. (2013): Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. Zugl.: Jena, Univ., Diss., 2012. Berlin.
- SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.
- WOLFF, C. v. (Hrsg.) (2004): Vernünftige Gedanken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen und insonderheit dem gemeinen Wesen. "Deutsche Politik". Bearbeitet, eingeleitet und herausgegeben von Hasso Hofmann. München.
- ZEUNER, C. (2014): "Transformative Learning" als theoretischer Rahmen der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: FAULSTICH, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 99-132.

Veit Maier & Alexandra Budke
**Beobachtungsbögen als Medien zur Reflexion über
Geographieunterricht. Ergebnisse aus einem deutsch-niederländischen
Austauschseminar zum Thema „Raumplanung“**

1 Einleitung

Wird das Thema „Raumplanung“ im Geographieunterricht behandelt, können sich die SchülerInnen mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen auf räumlicher Ebene auseinandersetzen. Beispiele sind ein Flughafen(aus)bau, der Bau von Flüchtlingsunterkünften oder die Neugestaltung von öffentlichen Räumen. Durch die Thematisierung von Chancen und Herausforderungen der Raumplanung und den Möglichkeiten der Partizipation trägt der Geographieunterricht auch zur politische Bildung bei (BUDKE 2016, S. 11ff). In einer Untersuchung von Schulbüchern konnte festgestellt werden, dass Planungsaufgaben allerdings nur einen sehr geringen Stellenwert darin einnehmen (MAIER, BUDKE 2016, S. 17), was dazu führen könnte, dass diesbezügliche Kompetenzen womöglich zu wenig im Geographieunterricht gefördert werden. Daher wurde „Raumplanung“ als das fachinhaltliche Thema eines Austauschseminars zwischen der Universität zu Köln und der Fontys University of Applied Science in Tilburg (Niederlande) gewählt, in dem die teilnehmenden Lehramtsstudierenden auf das spätere Unterrichten des Themas vorbereitet werden sollten. In diesem Rahmen haben Studierende der beteiligten Hochschulen Geographieunterricht zum Thema „Raumplanung“ konzipiert und durchgeführt. Der Unterricht wurde von den Gästen aus dem jeweiligen anderen Land beobachtet.

Im Vorbereitungsseminar wurde auf der Grundlage der wissenschaftlichen Theorien zur Raumplanung ein Beobachtungsbogen erstellt, welcher während des Austausches zur Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt wurde. Nach dem Austausch wurde dieser genutzt, um über den beobachteten Unterricht zu reflektieren. Das Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung des Beobachtungsbogens zur Reflexion von Unterricht im Kontext dieses Seminars zu untersuchen.

Zunächst werden in Kapitel 2 theoretische Grundlagen des Themas „Raumplanung“ vorgestellt sowie didaktische Prinzipien, welche bei dessen Behandlung im Geographieunterricht von Bedeutung sind, kurz behandelt. Diese wurden im Vorbereitungsseminar gemeinsam erarbeitet und waren Grundlage der Konzeption der Beobachtungsbögen. Nach der Erläuterung des Vorgehens beim Erstellen der Beobachtungsbögen, der Untersuchungsmethodik und der Analyse in Kapitel 3 werden die Ergebnisse in Kapitel 4 vorgestellt. Der Artikel schließt mit einem kurzen Fazit zur Bedeutung von Unterrichtsbeobachtungsbögen für die

fachdidaktische Ausbildung an der Hochschule. Weitere Ergebnisse des Austauschs werden in MAIER & BUDKE (im Druck) dargelegt.

2 Theorie

Im folgenden Abschnitt wollen wir zunächst auf die Bedeutung des Themas „Raumplanung“ im Geographieunterricht eingehen, welche das inhaltliche Thema des von den Studierenden konzipierten und beobachteten Geographieunterrichts darstellt (Kap. 2.1). Zudem wird auf theoretische Ansätze bezüglich Unterrichtsbeobachtungsbögen eingegangen (Kap. 2.2).

2.1 Raumplanung im Geographieunterricht

In den deutschen Bildungsstandards im Fach Geographie wird Raumplanung als zukünftiger Arbeitsbereich für Geographen aufgeführt (DGfG 2012, S. 7). Außerdem wird auf das Thema Raumplanung verwiesen, wenn von neu konstruierten Planungsebenen über Landesgrenzen hinweg, wie z. B. Euroregions, gesprochen wird (DGfG 2012, S. 13). Ferner findet Raumplanung Erwähnung, wenn von unterschiedlichen Perspektiven auf räumliche Konflikte gesprochen wird (wie z. B. bei der Stadtplanung) und bei raumpolitischen Entscheidungen, die nachvollzogen werden sollen. Außerdem ist räumliche Planung in Bezug auf das Kennenlernen von Möglichkeiten sich an öffentlichen Projekten zu beteiligen in den Bildungsstandards enthalten (DGfG 2012, S. 5-28). Daher sind Kompetenzen im Bereich Beurteilen/Bewerten (z. B. Planungsentscheidungen treffen), räumliche Orientierung (z. B. Lagebeziehungen verstehen), Kommunikation (z. B. Argumentationsfiguren de/konstruieren) und Handlung (z. B. Bereitschaft zur Teilhabe entwickeln) bedeutsam, um raumplanerische Themen zu verstehen und Meinungsbildungsprozesse anzuregen. Das Kerncurriculum für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen sieht die Behandlung des Themas „Raumplanung“ als einen Beitrag zur politischen und ökonomischen Bildung (MSB NRW 2007, S. 15). Dem Artikel liegt die folgende Definition von Planung im Geographieunterricht zugrunde:

„Planning in geography classes can be understood as a spatial, value-orientated and creative shaping practice of the future. As a preparation for decisions, it is part of a problem-solving process“ (MAIER, BUDKE 2016, S. 10).

Die Definition basiert auf theoretischen Ansätzen unterschiedlicher Fachrichtungen, die hier nur verkürzt dargestellt werden können: Ein zentraler Begriff in der deutschsprachigen Geographie ist der „Raum“ (CASTREE et al. 2013, S. 376; WARDENGA 2006, S. 32-42). Planung wird dabei in der Definition für den Geographieunterricht als räumlich charakterisiert. Unterschiedliche Werte leiten den Planenden und münden in einer wertorientierten Vorbereitung von Entscheidungen (FOUCAULT 1982, S. 220; LUHMANN 2007, S. 67). Planung kann als

kreatives Problemlösen betrachtet werden, um für die Probleme, die häufig komplex und unklar sind, neue Lösungsansätze zu entwickeln (RITTEL 1972; SCHUY 1985, S. 22; KOFISKY SCHOLNICK, FRIEDMAN 1987). Auf Grund von Raumplanungen soll der aktuelle Zustand eines Gebiets verbessert werden. Da Vorstellungen von dem anzustrebenden Zustand in der Zukunft entwickelt werden, ist Planung immer zukunftsbezogen (HALL 1992, S. 9).

Um Geographieunterricht zum Thema „Raumplanung“ zu entwickeln, wie dies von unseren Studierenden gefordert wurde, ist jedoch die vorgestellte Definition von Raumplanung und die Kenntnis der in den Curricular definierten didaktischen Zielen nicht ausreichend. Hilfreich kann die Beschäftigung mit allgemeinen didaktischen Prinzipien sein, die im Vorbereitungsseminar vorgestellt und auf das Thema bezogen wurden:

Multiperspektivität: Nach diesem Prinzip sollen unterschiedliche kontroverse Perspektiven von Individuen und sozialen Gruppen auf einen Gegenstand im Geographieunterricht behandelt werden (RHODE-JÜCHTERN 2013, S. 214f.). Bei der Erarbeitung von Raumplanungsthemen im Geographieunterricht ist es entscheidend, dass die SchülerInnen verstehen, dass in der Regel unterschiedliche Vorstellungen zur Gestaltung und Nutzung der zu planenden Räume bei gesellschaftlichen Gruppen vorhanden sind. Dazu müssen die akteursspezifischen Sichtweisen, Problemwahrnehmungen und Interessen behandelt werden.

Problemorientierung: Im Zentrum des Unterrichts sollte ein zu lösendes Problem stehen (FELZMANN 2013, S. 220f.). Die Probleme lassen sich unterschiedlichen Typen zuordnen und sollten im Unterrichtseinstieg von den SchülerInnen erkannt werden (BUDKE 2013, S. 24ff.). Im Geographieunterricht zum Thema „Raumplanung“ sollten SchülerInnen durch die Analyse der aktuellen Situation Defizite und damit den Planungsbedarf erkennen.

Aktualität und Zukunftsorientierung: Im Geographieunterricht sollten sich die SchülerInnen mit aktuellen, raumbezogenen gesellschaftlichen Fragestellungen beschäftigen, welche sie in der Gegenwart und Zukunft zentral betreffen (werden) (HAVERSATH 2013, S. 7f.; HICKS, HOLDEN 2007). Bei der Behandlung von raumplanerischen Themen im Geographieunterricht sollte daher darauf geachtet werden, dass aktuelle Beispiele gewählt werden, bei denen die Planung und deren Realisierung noch nicht abgeschlossen sind.

Konfliktorientierung: Um ein Verständnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zur Nutzung von Räumen bei den SchülerInnen zu vermitteln, ist es wichtig, dass die zentralen Konflikte mit ihren AkteurInnen, Interessen und Machtbeziehungen im Unterricht behandelt werden (REINHARDT 2012, S. 76-92; KUCKUCK 2014). Raumplanungsthemen eignen sich sehr gut, um typische raumbezogene Konflikte und Wege zu deren Beilegung in demokratischen Gesellschaften im Unterricht zu behandeln. Dabei ist es besonders wichtig, dass die Kontroversität und die Argumente der AkteurInnen thematisiert werden.

Kreativität: Die Förderung von Kreativität und Innovationsfähigkeit bei SchülerInnen sollte auch zur Aufgabe des Geographieunterrichts zählen (GRYL 2013). Das Thema „Raumplanung“ bietet sich hier besonders an, wenn den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Planungskonzepte zu entwickeln.

2.2 Theoretische Ansätze zu Unterrichtsbeobachtungsbögen

Unterrichtsbeobachtung kann zur Analyse der Steuerungsprozesse im Unterricht eingesetzt werden (TOPSCH 2002, S. 102ff.). Die Methode des Beobachtens von Unterricht bereits in der LehrerInnenausbildung einzusetzen, kann sich als sehr gewinnbringend erweisen, da auf diese Weise Probleme identifiziert und in der Lerngruppe didaktische Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden können. LUNKENBEIN beschreibt außerdem den Beobachtungsbogen als Instrument zur Reflexion und Introspektion (2012, S. 85ff.) Reflexion bedeutet durch Perspektivenwechsel eine kritische Distanz einzunehmen (GRYL 2010, S. 25). Dabei kann die Erfahrung gemacht werden, dass Selbst- und Fremdeinschätzung von LehrerInnenverhalten stark voneinander abweichen können (HELMKE 2014, S. 138ff.). In diesem Zusammenhang kann die Diskussion zwischen Lehrkräften und BeobachterInnen erkenntnisfördernd sein. Diese Divergenz der Perspektiven macht sich auch das EMU Programm zu eigen, das Beobachtungsbögen auf der Basis der Prinzipien des effektiven Lernens wie Strukturiertheit, Motivierung, Förderung oder *Classroom management* (HATTIE 2009) zur Verfügung stellt. Der Effekt von Hospitationen auf die BeobachterInnen (hier Studierende) scheint jedoch noch wenig untersucht zu sein.

Folgende Dimensionen können generell bei der Unterrichtsbeobachtung differenziert werden (KOROSSY 2011, S. 22f.).

Mittelbarkeit/Unmittelbarkeit: Die Beobachtung erfolgt durch die Beobachtung des Unterrichts direkt oder indirekt, indem z. B. die SchülerInnenprodukte beobachtet werden. In unserem Fall fand die direkte Beobachtung im Geographieunterricht durch die deutschen Studierenden in den Niederlanden und durch die niederländischen Studierenden in Deutschland statt.

Planmäßigkeit/Zielgerichtetheit: Spontanes Beobachten wird vom planmäßigen Beobachten unterschieden. Beim spontanen Beobachten sind Einflüsse von Wahrnehmungsfehlern groß. Beim geplanten Beobachten hingegen können interessante Aspekte, die nicht antizipiert wurden, verpasst werden. In unserer Studie wurde planmäßig anhand eines Beobachtungsbogens beobachtet (vgl. Anhang).

Grad der Strukturiertheit: Hierbei wird zwischen unstrukturierter und strukturierter Beobachtung unterschieden. Exploratives Forschen legt unstrukturiertes Beobachten nahe, könnte aber mit einem eventuellen Verlust des Gesamteindrucks einhergehen. Häufig wird daher auf teilstrukturierte Beobachtung

zurückgegriffen, wie auch in unserem Fall. Es gab vorstrukturierte Fragen und zusätzlich die Möglichkeit bei allen Aspekten „Sonstiges“ einzutragen, um auch Unvorhergesehenes zu dokumentieren (vgl. Anhang).

Natürlichkeit/Künstlichkeit: Weiter kann zwischen natürlicher und künstlicher Beobachtung unterschieden werden (HELMKE 2014, S. 293f.). Natürliche Beobachtung kann z. B. im Klassenzimmer stattfinden, künstliche Beobachtung z. B. in SchülerInnenlaboren. Der Unterricht der von unseren Studierenden beobachtet wurde erfolgte im „natürlichen“ Umfeld der SchülerInnen, im Klassenzimmer. Allerdings gab es auch künstliche Elemente, da der Unterricht nicht von der gewohnten Lehrkraft gehalten wurde, sondern von Studierenden.

3 Methodik

Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign, die TeilnehmerInnen und die Datenanalyse vorgestellt.

3.1 Untersuchungsdesign

Um die Bedeutung von Beobachtungsbögen zur Reflexion von Unterricht im Kontext eines deutsch-niederländischen Austauschseminars zu untersuchen, analysieren wir die von den Studierenden erstellten und diskutierten Unterrichtsbeobachtungsbögen (vgl. Anhang). Die Erstellung und der Einsatz der Beobachtungsbögen ist in Abbildung 1 veranschaulicht.

Das Thema „Raumplanung“ und didaktische Prinzipien, die sich zu dessen Behandlung im Unterricht eignen (Kap. 2.1) waren Gegenstände der Vorbereitungsseminare in beiden Universitäten und damit Grundlage der Erstellung der Beobachtungsbögen. In der Universität zu Köln wurden diese in drei Teams von jeweils drei Studierenden entwickelt. Die Ergebnisse der Teams wurden anschließend vorgestellt, diskutiert und in einem Bogen vereint, welcher dann während des Besuchs in den Niederlanden bei der Unterrichtsbeobachtung in fünf verschiedenen Schulen zum Einsatz kam. In den Niederlanden fand die Reflexion des beobachteten Unterrichts auf der Grundlage der dokumentierten Beobachtungen statt. Während der Nachbesprechung in Köln wurden die Beobachtungsbögen durch die Studierendengruppe gemeinschaftlich überarbeitet und eine verbesserte Version erstellt (vgl. Anhang). Grundlage des finalen Bogens waren Reflexionen über den gesehenen Unterricht und die durch die Studierenden formulierten Einschätzungen, ob die Beobachtungen im Bogen dokumentiert werden konnten. In Abbildung 1 sind aus Gründen der Übersichtlichkeit der Einsatz eines dreiteiligen Pretest-Posttest-Fragebogens, die Videographie der Unterrichtsstunden und die Gruppendiskussionen nicht

dargestellt. Eine Veröffentlichung der Ergebnisse, die mit diesen Methoden erzielt wurden, befindet sich im Druck (vgl. MAIER & BUDKE im Druck).

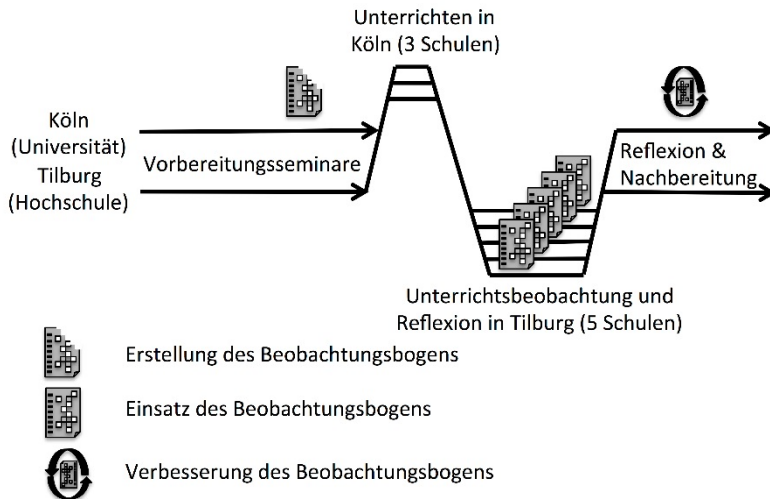


Abb. 1 | Zeitlicher Ablauf des Austauschseminars mit Verdeutlichung von Erstellung, Einsatz und Verbesserung des Beobachtungsbogens (eigene Darstellung).

3.2 TeilnehmerInnen

An dieser Untersuchung nahmen neun Geographielehramtsstudierende der Universität zu Köln teil, die an einem Austausch mit 18 Studierenden der Fontys University of Applied Science in Tilburg (Niederlande) partizipierten. Beide Studierendengruppen studieren das Fach Geographie für Schulen, die auf einen mittleren Bildungsabschluss vorbereiten. Die TeilnehmerInnen aus Tilburg werden für einen Unterricht an VMBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) ausgebildet, die TeilnehmerInnen aus Köln befinden sich in der Ausbildung zu Haupt- Real- und GesamtschullehrerInnen. Die deutschen Studierenden stehen kurz vor dem Ende ihres Masters und die niederländischen Studierenden kurz vor dem Abschluss des Bachelors. Auf Grund der umfangreichen Praxisphasen in den Niederlanden verfügen diese Studierenden allerdings über mehr Schulerfahrung.

3.3 Datenanalyse

Die beiden Versionen des entwickelten Beobachtungsbogens vor und nach dem Austausch wurden zunächst verglichen. Anschließend wurden die Gemeinsamkeiten interpretiert, wobei auch Beobachtungen der Reflexionsphasen einfließen. Die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. MAYRING 2010) der unterschiedlichen Beobachtungsbögen erfolgte systematisch nach den im Theorieteil vorgestellten Prinzipien. Im Sinne der kommunikativen Validierung wurden die Ergebnisse zwischen den VerfasserInn dieses Artikels diskutiert.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden besonders relevante Veränderungen im Beobachtungsbogen nach dem erfolgten Austausch vorgestellt und interpretiert.

4.1 Multiperspektivität

Da „Multiperspektivität“ bereits im Vorbereitungsseminar als wichtiges Prinzip bei der Durchführung von Geographieunterricht zum Thema „Raumplanung“ vorgestellt worden war, findet sich dieses bereits in der frühen Version des Beobachtungsbogens wieder. Die deutschen Studierenden wollten demnach den Unterricht in den niederländischen Schulen danach beobachten, inwiefern verschiedene Perspektiven, unterschiedliche AkteurInnen mit ihren raumbezogenen Interessen, unterschiedliche räumliche Maßstabebenen und unterschiedliche Zeithorizonte bei der Unterrichtsdurchführung berücksichtigt werden. Tatsächlich konnten diese Teile des Fragebogens leicht ausgefüllt werden und eigneten sich nach der Meinung der Studierenden gut, um mit den niederländischen Studierenden über deren Unterricht zu sprechen. Allerdings ergänzten sie nach dem Austausch die Möglichkeit, die Anzahl der berücksichtigten Perspektiven, da es aus ihrer Sicht einen großen Unterschied machte, ob lediglich zwei Perspektiven (z. B. pro und contra) oder weitere Standpunkte berücksichtigt wurden. Ein wichtiger Diskussionspunkt war hier, ob bei komplexen Planungsthemen biperspektivische Sichtweisen der Sache gerecht werden und ob diese komplexitätsreduzierende Vorgehensweise in unteren Klassen besonders angebracht ist, um Multiperspektivität vorzubereiten.

Durch den Austausch konnten mehrere Fragen, welche die Meinungsbildung der SchülerInnen betreffen, in den Beobachtungsbogen neu aufgenommen werden. So wurde beispielsweise die Frage: „Wird die eigene Meinung abgefragt?“ unter diesem Punkt ergänzt, da die Meinungsbildung in verschiedenen beobachteten Stunden in den Niederlanden keine Bedeutung hatte, was von den deutschen Studierenden als negativ erlebt wurde. Dass die Bedeutung der Meinungsbildung von den Studierenden bei Planungsthemen durch den Austausch erfasst wurde, ist positiv zu werten. Auch die neu hinzugefügte Frage: „Werden die SchülerInnen

aufgefordert, die eigene Meinung zu begründen?“ zeigt, dass die Studierenden Planungsthemen durch die Unterrichtsbeobachtung als Beitrag zur politischen Bildung der SchülerInnen auffassen und den entsprechenden Unterricht nach diesem Kriterium beurteilen wollen.

Die hinzugefügte Frage, inwiefern zwischen Rolle/Akteursmeinung und eigener Meinung der SchülerInnen im Unterricht differenziert wird, beruht auf einer Unterrichtsbeobachtung. Den Studierenden war negativ aufgefallen, dass dieser Punkt nicht in allen Stunden berücksichtigt wurde, was zur Verwirrung der SchülerInnen führte und ihre Meinungsbildung womöglich hemmte.

4.2 Problemorientierung

Auf Grund des Vorbereitungsseminars war die „Problemorientierung“ als wichtiges Prinzip bekannt und schon im Beobachtungsbogen enthalten. Die Studierenden wollten vor der Beobachtung allerdings lediglich festhalten, ob und welches Problem aufgeworfen wird. Durch die erfolgte Unterrichtsbeobachtung wurde der Beobachtungsbogen zu diesem Aspekt stark erweitert, da die Studierenden beobachtet hatten, dass es nicht ausreicht, wenn die Lehrperson ein Problem aufwirft. Erst wenn dieses von den SchülerInnen erkannt und als relevant eingestuft wird, kann der Wunsch nach Lösungserarbeitungen durch Planung entstehen. Daher wurden Fragen wie: „Wird das Problem von den SchülerInnen erkannt? Wenn nicht, warum nicht?“ oder „Wird die Relevanz des Problems erläutert? Wenn ja, wie?“ (vgl. Anhang). Den Studierenden ist demnach ein Perspektivenwechsel gelungen. Nachdem sie vor der Beobachtung vorrangig die LehrerInnenperspektive gesehen haben, konnten sie nach dem beobachteten Unterricht auch die SchülerInnenperspektive nachvollziehen.

Zudem wurde durch die Beobachtung die Bedeutung einer unterrichtsleitenden Fragestellung erkannt, sodass folgende Fragen in den Beobachtungsbogen aufgenommen wurden: „Gibt es eine unterrichtsleitende Fragestellung? Wie lautet diese?“ Wird die Fragestellung am Ende der Stunde beantwortet/ wieder aufgegriffen?“.

Durch den Austausch konnte ein Schwerpunkt der Beobachtung ebenso neu auf die SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktion gelegt werden. Dies zeigt sich z. B. in den Fragen „Wird das Problem von den SchülerInnen erkannt? Wenn nicht, warum nicht?“ Ebenso wird die Charakteristik des Problems in der späten Version des Beobachtungsbogens näher beleuchtet („Ist es ein einfaches oder ein komplexes Problem?“). Dies deutet darauf hin, dass im Geographieunterricht behandelte Raumplanungsthemen nach der Unterrichtsbeobachtung von den Studierenden differenzierter bewertet werden können.

4.3 Aktualität

Schon in der frühen Version des Beobachtungsbogens wird abgefragt, ob die Thematik aktuell ist, was sich sicherlich durch das im Vorbereitungsseminar besprochene Aktualitätsprinzip erklärt. In der Version nach erfolgter Beobachtung in den Niederlanden wird zudem nach der Vermittlung des aktuellen Bezugs gefragt (vgl. „Wird die Aktualität verdeutlicht? Wenn ja, wie?“). Dieser Punkt wurde aufgenommen, da verschiedene Studierende beobachtet hatten, dass das im Unterricht behandelte Raumplanungsthema zwar aktuell war, dies den SchülerInnen aber nicht offensichtlich gemacht wurde. Sie erkannten dies als Voraussetzung dafür, dass sich SchülerInnen von dem Thema betroffen fühlen müssen. Aktualität scheint für die Studierenden nicht mehr nur Selbstzweck zu sein. Vielmehr treten der motivationale Aspekt und die damit zusammenhängende Bedeutung für die SchülerInnen in den Vordergrund.

4.4 Konfliktorientierung

In Bezug auf das im Vorbereitungsseminar besprochene Prinzip der Konfliktorientierung wird in der frühen Version des Beobachtungsbogens nur abgefragt, ob ein Konflikt vorherrscht und welcher Art er ist (Raumnutzungs-, Ressourcen- oder Wertekonflikt). Die verbesserte Version des Beobachtungsbogens enthält hingegen auch Fragen nach der Vermittlung des Konflikts (vgl. Anhang: „Wurde induktiv oder deduktiv vorgegangen? Woran ist das deutlich geworden?“). Grundlage für diese Änderung waren die Beobachtungen der Studierenden, dass in einigen Stunden der Konflikt zu Anfang der Stunde von der Lehrkraft erläutert wurde (deduktiv) und in anderen Stunden Material zu unterschiedlichen Sichtweisen von AkteurInnen auf einen Raumplanungsprozess gegeben wurde, aus dem die SchülerInnen erkennen konnten, dass ein Konflikt vorherrscht (induktiv). Diese unterschiedlichen didaktischen Vorgehensweisen wurden von den Studierenden mit ihren Vor- und Nachteilen reflektiert, was darauf hindeutet, dass sich die Kenntnisse und womöglich auch das eigene didaktische Repertoire erweitert haben. Auch die hinzugefügte Frage, ob ein Transfer erfolgte, legt nahe, dass die Studierenden durch die Beobachtung erkannt haben, dass zunächst an Raumplanungsbeispielen aus der eigenen Lebenswelt der SchülerInnen gearbeitet werden muss, um dann auf grundlegende und übertragbare Strukturen einzugehen.

4.5 Kreativität

Bereits in der frühen Version des Beobachtungsbogens war die folgende Frage enthalten: „Inwiefern wird die Kreativität der SchülerInnen gefördert“. Es scheint ein rudimentäres Verständnis für das im Vorbereitungsseminar besprochene Prinzip der „Kreativität“ im Geographieunterricht bereits ausgeprägt gewesen zu

sein. Die späte Version des Beobachtungsbogens wurde in diesem Teil stark erweitert. Neu hinzugekommen ist eine ergebnisorientierte Frage („Mussten die SchülerInnen etwas gestalten? Wenn ja, was?“).

Bemerkenswert erweitert wurde der Beobachtungsbogen im Bereich der Kreativität durch die Berücksichtigung der Frage zu Fakten und dem Realitätsbezug. Grundlage war hier die Beobachtung, dass in einigen Stunden von den SchülerInnen zwar sehr kreativ geplant wurde, sie aber aufgrund unbegrenzter Ressourcen typische Raumnutzungskonflikte nicht erkannt haben. Es wurde z. B. ein Flugplatz in der Innenstadt von Tilburg geplant. Daher wurden folgende Fragen in den Bogen aufgenommen: „Basieren die Lösungen auf Fakten? Wenn ja, woher stammen die Informationen? Hat die Lehrperson Quellen angegeben? Werden die Ergebnisse mit Bezug auf die Realität und Fakten reflektiert? Wenn ja, wie?“ (vgl. Anhang). Dies deutet darauf hin, dass hier durch die Beobachtung ein Lerneffekt stattgefunden hat. Die Studierenden haben erkannt, dass den SchülerInnen sowohl Raum für kreative Lösungen gegeben werden muss, als auch der Realitätsbezug und damit die Begrenzung der Ressourcen bei Raumplanungsthemen vermittelt werden sollte.

5 Fazit

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich durch die Entwicklung, Anwendung und Überarbeitung des Beobachtungsbogens das Verständnis der Studierenden bezüglich der didaktischen Umsetzung des Themas „Raumplanung“ entschieden erweitert hat. Daher erscheint es als sinnvoll, in didaktischen Hochschulseminaren zu anderen inhaltlichen Themen Unterricht durchzuführen, mit Hilfe von Beobachtungsbögen zu beobachten und diese zu reflektieren. Bei der ersten Erstellung eines Beobachtungsbogens können die Studierenden lernen, ihr im Seminar erworbenes Wissen so zu konkretisieren und zu operationalisieren, dass tatsächlicher Unterricht danach beobachtet und in seiner Qualität beurteilbar wird. Zudem können sie die festgelegten Kriterien nutzen, um ihren eigenen Unterricht zu planen. Während des Einsatzes bei der Unterrichtsbeobachtung liefert der Beobachtungsbogen fokussierte Ergebnisse, über die sich die Studierenden verständigen können. Schwachstellen des beobachteten Unterrichts können den Bogen weiter differenzieren insofern sie nicht oder nur teilweise darin abgefragt werden. Letztlich ist auch die anschließende gemeinsame Überarbeitung eines Beobachtungsbogens durch eine Studierendengruppe sehr gewinnbringend, da die gemachten Erfahrungen verallgemeinert werden können und stundenübergreifende Erkenntnisse erzielt werden. Die für die Struktur des Beobachtungsbogens eingesetzten Prinzipien weisen ebenso eine hohe Übertragbarkeit auf. Allgemeine Erkenntnisse und Prinzipien können langfristig für die Entwicklung des eigenen Unterrichts eingesetzt werden.

6 Literatur

- BUDKE, A. (2013): Einstiege. In: ROLFES, M. & UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie, 6. Potsdam, S. 21-29.
- BUDKE, A. (2016): Potenziale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: BUDKE, A. & KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 11-23.
- CASTREE, N., KITCHIN, R. & ROGERS, A. (2013): A dictionary of human geography. Oxford paperback reference. Oxford.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hrsg.) (2012⁷): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn.
- FELZMANN, D. (2013): Problemorientierter/-lösender Unterricht. In: BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 220-221.
- FOUCAULT, M. (1982): The Subject and Power, Afterwords. In: RABINOW, P. & DREYFUS, H. L. (Hrsg.): Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago, S. 208-228.
- GRYL, I. (2010): Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: GW-Unterricht 118, S. 20-37.
- GRYL, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 131, Heft 3, S. 16-27.
- HALL, P. G. (1992): Urban and regional planning. London.
- HATTIE, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- HAVERSATH, J.-B. (2013): Aktualitätsprinzip. In: BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 7-8.
- HELMKE, A. (2014⁵): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze-Velber.
- HICKS, D., HOLDEN, C. (2007): Remembering the Future: what do children think? In: Environmental Education Research 13, Heft 4, S. 501-521.
- KOFSKY SCHOLNICK, E., FRIEDMAN, S. L. (1987): The planning construct in the psychological literature. In: FRIEDMAN, S. L., KOFSKY SCHOLNICK, E. & COCKING, R. (Hrsg.): Blueprints for thinking. The role of planning in cognitive development. Cambridge, S. 1-38.

- KOROSSY, K. (2011⁶): Unterrichtshospitation. In: BOVET, G. & HUWENDIEK, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin, S. 12-34.
- KUCKUCK, M. (2014): Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen 54. Münster.
- LUHMANN, N. (2007⁵): Politische Planung. In: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Wiesbaden, S. 66-89.
- LUNKENBEIN, M. (2012): Beobachtung in schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis 3. Bamberg.
- MAIER, V., BUDKE, A. (im Druck): Internationalization of Teacher Education: How Dutch and German Geography Students Understand Spatial Planning. In: European Journal of Geography.
- MAIER, V., BUDKE, A. (2016): The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. In: Review of International Geographical Education Online 6, Heft 1, S. 8-31.
- MAYRING, P. (2010¹¹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik. Weinheim.
- MSB NRW (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN) (Hrsg.) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Frechen.
- REINHARDT, S. (2012⁴): Politik Didaktik. Berlin.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013): Perspektivenwechsel. In: BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 214-215.
- RITTEL, H. (1972): On the Planning Crisis: Systems Analysis of the „First and Second Generations“. In: Bedriftsokomen 8, Heft 8, S. 390-396.
- SCHUY, H. (1985): Kreativität im Geographieunterricht. Didaktische Untersuchungen zu Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen 12. Berlin.
- TOPSCH, W. (2002⁶): Beobachten Im Unterricht. In: Einführung in die Schulpädagogik. Studium kompakt. Unterricht Schule. Berlin.
- WARDENGA, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: DICKEL, M. (Hrsg.): TatOrte: Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Praxis Neue Kulturgeographie 3. Münster, S. 21-47.

Anhang: Bogen zur Beobachtung von Geographieunterricht zum Thema „Raumplanung“ (Kursiv sind Ergänzungen, welche nach erfolgter Unterrichtsbeobachtung in den Niederlanden von den deutschen Studierenden erfolgten.)

BeobachterIn:		Schule:
Klasse:	Datum:	Anzahl an SchülerInnen (SuS):
Thema der Stunde:		

Multiperspektivität

Werden verschiedenen Perspektiven angesprochen? <i>Wenn ja, wie viele?</i>	O ja	O nein
Welche Perspektiven waren da?		
Unterschiedliche AkteurlInnen?	O ja	O nein
<i>Untersch. Aspekte?</i>	O ja	O nein
Untersch. räumliche Maßstabsebenen?	O ja	O nein
Untersch. Zeitpunkte?	O ja	O nein
Folgende Methode/n wurde eingesetzt um Multiperspektivität zu verdeutlichen:	O Rollenspiel O Planspiel Sonstige:	O Podiumsdiskussion O Argumentation
<i>Wird die eigene Meinung abgefragt?</i>	O ja	O nein
<i>Falls ja: Werden die SuS aufgefordert die eigene Meinung zu begründen?</i>	O ja	O nein
<i>Wurde zwischen Akteursmeinung und eigener Meinung differenziert?</i>	O ja	O nein
	Wenn ja, wie?	
Sonstiges:		

Problemorientierung

Wird ein Problem aufgeworfen? Wenn ja, worin liegt das Problem?	O ja	O nein	
<i>Wird das Problem von den SuS erkannt? Wenn nicht, warum nicht?</i>	O ja	O nein	
<i>Gibt es eine unterrichtsleitende Fragestellung? Wenn ja, wie lautet diese?</i>	O ja	O nein	
<i>Ist es ein einfaches oder ein komplexes Problem?</i>	O einfaches Problem (= eine Lösung)	O komplexes Problem (> eine Lösung)	
<i>Wird die Relevanz des Problems erläutert? Wenn ja, wie?</i>	O ja	O nein	
In welcher/n Unterrichtsphase wird das Problem angesprochen?	O Einstieg	O Erarbeitung	O Sicherung
	O ja	O	nein

Wird von den SuS eine Lösung erarbeitet? Wenn ja, durch was erfolgt diese?	O Karte O Poster	O Abstimmung O Modell
Erfolgt eine Reflexion der verschiedenen Lösungen? Wenn ja, wie wird diese angeleitet?	O ja	O nein
Wird die Fragestellung am Ende der Stunde wieder aufgegriffen?	O ja	O nein
Sonstiges:		

Aktualität

Ist das Thema aktuell?	O ja	O nein
Wird die Aktualität verdeutlicht? Wenn ja, wie?	O ja O Datum	O nein O Zeitgeschehen
Sonstiges:		

Konfliktorientierung

Wird ein Konflikt thematisiert?	O ja	O nein
Folgender Konflikt herrscht vor:	O Raumnutzungskonflikt	O Ressourcenkonflikt
	O Wertekonflikt	Sonstiges:
War das Vorgehen induktiv oder deduktiv? Woran ist das deutlich geworden?	O deduktiv	O induktiv
Erfolgte ein Transfer (z. B. Beispiel zu anderem Beispiel)? Wenn ja, wie?	O ja	O nein
Sonstiges:		

Kreativität

Wie wurde die Kreativität der SuS gefördert?		
Mussten die SuS etwas gestalten? Wenn ja, was?	O ja	O nein
Wurden Lösungen gefunden? Basieren die Lösungen auf Fakten? Wenn ja, woher stammen diese Informationen?	O ja O ja	O nein O nein
Hat die Lehrperson Quellen angegeben?	O ja	O nein
Werden die Ergebnisse mit Bezug auf Realität und Fakten reflektiert? Wie?	O ja	O nein
Sonstiges:		

Kooperation in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus einem Seminar von Wirtschaftsgeographie und Didaktik der Geographie

Kooperationsseminare gewinnen in hochschuldidaktischen Überlegungen und in der Ausbildung angehender LehrerInnen zunehmend an Bedeutung. Im Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, welches im Sommersemester 2016 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Kooperation zwischen den Lehrstühlen Wirtschaftsgeographie und Didaktik der Geographie entstand. Der Beitrag umfasst vier Teile: (1) die Ausgangssituation und die strukturelle Verankerung des Seminars im Projekt „Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (ProfJL); (2) die geographiedidaktische Verortung der inhaltlichen Gestaltung des Kooperationsseminars; (3) die Darstellung des Seminarkonzepts; (4) den exemplarischen Einblick in eine studentische Arbeit, welche im Seminar entstand. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

1 Ausgangssituation und strukturelle Verankerung des Seminarkonzepts

Im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QL) wird an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) mit dem vom BMBF geförderten Projekt ProfJL aktuellen Problemfeldern der LehrerInnenbildung begegnet. Insgesamt nehmen sich im Rahmen von ProfJL acht Teilprojekte einigen Problemfeldern an. So wird u. a. die vielerorts konstatierte fehlende Verzahnung der Wissensbereiche (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) in der Ausbildung angehender Lehrkräfte (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, 2011) aufgegriffen. Im Teilprojekt 2 „Kooperationsseminare Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Unterricht“ wird der Frage nachgegangen, wie der sinnstiftende Dialog zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auch in der universitären Lehre gelingen kann.

Diesem Anliegen folgend haben sich im Fachbereich Deutsch (vgl. FREUDENBERG et al. 2014, FREUDENBERG 2016) und dem Fachbereich Geschichte (vgl. JOHN 2016) Kooperationsseminare als Teil der Lehre in Jena bereits etabliert. Dort zeigte sich bspw., dass die Kooperationsseminare als Ort des Einbezugs der Erfahrungen, welche die Teilnehmenden im Praxissemester¹ machten, äußerst lohnend und fruchtbar sind. Der Entwicklung des Seminars im Fachbereich Geographie ging der Erfahrungsaustausch mit den Lehrstühlen Fachdidaktik Deutsch und Geschichtsdidaktik voran. Vor diesem Hintergrund wurde ein integratives Seminarkonzept entwickelt.

¹ Das Praxissemester ist an der FSU Teil der Ausbildung angehender LehrerInnen. Es findet wahlweise im fünften oder sechsten Fachsemester statt und verschränkt über ein Semester Praxisphasen an der Schule mit Begleitseminaren an der Universität.

Mit Bezug auf das Thema des Symposiums lässt sich festhalten, dass die Grenzüberschreitungen im Seminar zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten Berücksichtigung fand. Denn statt die Inhalte im Seminar additiv aneinander zu reihen (bspw. durch Zweiteilung der Sitzungen) wurden beide Domänen bereits auf Planungsebene gezielt miteinander verschränkt. Konkret wurden die Sitzungen im Co-Teaching durchgeführt und zielten auf die reflexive Auseinandersetzung mit den studentischen Beiträgen ab. Die Veranstaltung richtete sich an Studierende, die das Praxissemester bereits absolviert hatten, um gezielt an ihren Praxiserfahrungen anzuknüpfen.

2 Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Bezugspunkte

Bei der Gestaltung des Seminars wurden die subjektiven Theorien der SeminarteilnehmerInnen ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Konkret war es ein Anliegen, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren eigenen Erfahrungen aus dem Praxissemester auseinander zu setzen und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten bzgl. der Gestaltung und Durchführung von Unterricht reflexiv zu entwickeln. Dabei diente das Konzept „Subjektiver Theorien“ (WAHL 2013) als theoretischer Referenzrahmen. Über die Methoden „Selbstbeobachtung“ und „Selbstreflexion“ hielten vor diesem Hintergrund zwei Möglichkeiten Einzug in das Seminar, um auf handlungsleitende implizite Wissensbestände aufmerksam werden zu können und diese der gemeinsamen Reflexion zugänglich zu machen. Bei der gemeinsamen Reflexion stand die gezielte Verknüpfung einer fachwissenschaftlichen und einer fachdidaktischen Perspektive im Vordergrund. Es wurden die Erfahrungen der Studierenden aus dem Praxissemester aufgegriffen und Beispiele aus der Schulpraxis, die den Studierenden auffällig wurden, in beiden Perspektiven reflektiert. Bspw. berichtete eine Studierende über eine Unterrichtsstörung während einer von ihr gehaltenen Stunde, die sie auf die inhaltliche Überforderung des Schülers zurückführte. Im Plenum konnten daraufhin sowohl Möglichkeiten der didaktischen Rekonstruktion als auch der unterrichtlichen Umsetzung thematisiert werden, die es ermöglichen, dichte Inhalte, differenziert aufzubereiten. Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Seminarteilnehmer konnten die Situation aus unterschiedlichen, aber stets miteinander verzahnten Perspektiven reflektieren. Die von den Studierenden aufbereiteten Seminarsitzungen waren durch authentische Problemfälle geprägt, welche mithilfe fachtheoretischer Perspektiven thematisiert und unter Berücksichtigung geographiedidaktischer Prinzipien entfaltet wurden.

Folgende Perspektiven wählten wir im Vorfeld zur Strukturierung des Seminars aus. Es fanden acht wirtschaftsgeographische Themen Einzug in das Seminar: (Regionale) Cluster, Temporäre Cluster, Ausländische Direktinvestitionen (ADI), Global Value Chains / Global Production Networks, Unternehmensgründungen / Spin-Offs, Innovationssysteme und Outsourcing (vgl. BATHELT, GLÜCKLER 2012; LIEFNER,

SCHÄTZL 2012). Damit lag dem Seminar grundsätzlich die Position einer relationalen Wirtschaftsgeographie zugrunde. Der fachwissenschaftliche Fokus zielte nicht auf die Analyse raumwirtschaftlicher Verhältnisse ab, sondern darauf, ökonomisches Handeln als sozial situierten Prozess in räumlicher Perspektive zu verstehen und zu untersuchen (BATHELT, GLÜCKLER 2012, S. 45f.). In den Blick rückten damit raumproduzierende Handlungen wirtschaftender Akteure auf Mikro-, Meso- und Makroebene – in lokalem wie globalem Maßstab. Als geographiedidaktische Prinzipien wurden „Vielperspektivität“ (RHODE-JÜCHTERN 2006; DICKEL, GLASZE 2009), „Problemorientierung“ (RHODE-JÜCHTERN, SCHNEIDER 2012) und eng damit verbunden „Fallbasierung“ bzw. „Fallprinzip“ (DIETERICH, REIBER 2014; REINHARDT 2012) für die Konzeptualisierung studentischer Beiträge vorgegeben.

3 Umsetzung des Kooperationsseminars

Das Seminar bestand aus insgesamt drei aufeinander aufbauenden Teilen. Eine Auftaktveranstaltung zu Beginn des Semesters wurde als Blockveranstaltung durchgeführt (A). Hieran schlossen sich wöchentliche Seminarsitzungen, welche von den Studierenden gestaltete Vermittlungsphasen und Reflexionsgespräche umspannten, zur Vertiefung einzelner Inhalte an (B). Der Seminarabschluss fand erneut in Form einer Blockveranstaltung statt (C). Die nachfolgende Darstellung der Seminarinhalte (Tab. 1) stellt die Erweiterung einer von uns bereits publizierten tabellarischen Übersicht zum Kooperationsseminar dar (vgl. ZÜHLSDORF et al. 2018).

Die Leistungsanforderungen waren zum einen die Durchführung eines selbst gestalteten 60-minütigen Seminars zu einem wirtschaftsgeographischen Thema, zum anderen die Anfertigung einer Projektmappe. Diese umfasste vier Bausteine: 1. Die Verschriftlichungen der Selbstbeobachtungen und Selbstreflexionen. 2. Eine schriftliche Erläuterung der Konzeption des durchgeführten Seminars. 3. Ein selbstgewählter, vertiefend ausgearbeiteter Teilaspekt der Seminarinhalte (bspw. ein Aspekt aus der wirtschaftsgeographischen Theorie). 4. Die Gestaltung eines Praxis Geographie-Artikels für die Oberstufe auf Grundlage des gestalteten Seminars.

Tab. 1 | Seminarkonzept (eigene Darstellung)

(A) Blockveranstaltung zu Beginn des Semesters - Auftakt und Einstiegsévaluation - erste Annäherungen an subjektive Theorien der Teilnehmenden zum ‚guten Geographielehrer‘ (Schlagwortsammlung, Überlegungen zu ‚objektiven Kriterien‘ einer guten Lehrkraft) - theoretische Einordnung der Überlegungen: »Professionswissen« von Lehrkräften (BAUMERT, KUNTER 2006, 2011; MEYER 2011) → unauflösbares Ineingangreifen von Fachwissen und kompetenter fachdidaktischer Aufbereitung der Inhalte - Austausch über und Reflexionen zu Erfahrungen der Teilnehmenden aus dem Praxissemester → Erarbeitung handlungsleitender Strukturen, die in den Erfahrungen sichtbar werden; theoretische Einordnung über subjektive Theorien geringer, mittlerer und größerer Reichweite (WAHL 2013) - Übungen zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion → Möglichkeiten der Gewähr-Werdung der eigenen handlungsleitenden subjektiven Theorien schaffen - Aufbereitung aktueller wirtschaftsgeographischen Theorieangebote als Impulsvorträge.
(B) Wöchentliches Seminar - verbindliche Beratungstermine: 14 Tage vor dem jeweiligen Seminar fanden Beratungsgespräche mit den Referierenden statt. An den Gesprächen nahmen alle Dozenten teil. - Durchführung eines Seminars (60 Minuten), welches von den Teilnehmenden geplant wurde; Maßgabe dabei: fall- und problemorientierte Inszenierung einer wirtschaftsgeographischen Theorieperspektive entlang der didaktischen Prinzipien des Thüringer Lehrplans für Geographie (TMBWK 2012, S. 6) - Phasen der Selbstbeobachtung innerhalb des durchgeführten Seminars und der Selbstreflexion im Nachhinein der jeweiligen Situation (Hilfestellung dabei: Festlegung eines Beobachtungsmoments aus den Erfahrungen, die im Praxissemester gemacht wurden) - Reflexionsgespräch (30 Minuten) im Plenum, wobei fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Hinsichten verschränkt wurden
(C) Blockveranstaltung am Ende des Semesters - Erfahrungsaustausch über den Einsatz von Bildungsmedien im Unterricht während der Zeit des Praxissemesters und darüber hinaus - induktive Erarbeitung zentraler Gestaltungsaspekte bzw. -merkmalen aktueller Bildungsmedien im Allgemeinen und der Praxis Geographie im Besonderen (fachtheoretische Einordnung, geographische Bildungsrelevanz des Themas, Aufbereitung und Didaktisierung der Inhalte, Unterrichtsmaterial) - kurze Impulsvorträge zur Aufbereitung und Didaktisierung sowie zur Gestaltung von legitimiertem Unterrichtsmaterial: (1) Arbeitsblätter (RINSCHKE 2007, S. 349f.), (2) Materialeinsatz, (3) Aufgabenkultur (TULODZIECKI et al. 2004, S. 83-87), (4) Phasierung von Unterricht (WAHL 2013, S. 110-120) → jeweils im Anschluss: Anwendung auf den eigenen Inhalt sowie Vorstellung und Besprechung im Plenum - Seminarreflexion und Abschluss

4 Auszug aus einem studentischen Beitrag

Im Folgenden wird exemplarisch der Beitrag eines Studierenden vorgestellt. Anhand dieses Beispiels soll deutlich werden, wie sich die Verzahnung der Wissensbereiche in der Projektmappe widerspiegeln kann. Zunächst wird das vom Studierenden durchgeführte Seminar erläutert. Es soll deutlich gemacht werden, wie der Studierende die Vorgaben zur Seminargestaltung umgesetzt hat. Danach zeigen Auszüge aus der Projektmappe die Begründungszusammenhänge auf. Es war die Aufgabe des Studierenden, die wirtschaftsgeographische Perspektive auf ausländische Direktinvestitionen (ADI) problemorientiert für Lehr-Lern-Settings aufzubereiten. Das Thema wurde auf die Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber chinesischen Investoren fachwissenschaftlich zugespitzt (vgl. GOLINSKI, HENN 2015).

Bei der Gestaltung des Seminars bezog er sich auf einen konkreten Problemfall. Zur Sprache kam die Übernahme des deutschen Maschinenbauers *Schiess* durch die chinesische Firma *Shenyang Machine Tool Group*. Aufhänger war ein Bericht im *Spiegel*, der die Übernahme kommentierte (vgl. RÖSSLER 2010). Bei der methodischen Umsetzung stand die Mystery-Methode im Mittelpunkt (vgl. SCHULER 2012). Während des Seminars konfrontierte der Studierende die Teilnehmer mit den Leitfragen: „Worin besteht der Zusammenhang zwischen dem japanischen Kinderheim Fujinosono und der chinesischen Werkzeugfirma Shenyang Machine Tool Group (SYMG)? Welche Rolle nehmen ausländische Direktinvestitionen dabei ein?“. Es wurden Mystery-Karten entwickelt, mit denen sich das Rätsel in einer Gruppenarbeit lösen ließ (vgl. Abb. 1), wobei das Phasenmodell nach SCHULER (2012, S. 6) – (1) Methodische Einführung, (2) Gruppenarbeit, (3) Ergebnispräsentation und (4) metakognitive Reflexion – berücksichtigt wurde. Die Herausforderung für den Studierenden bestand darin, bei der Entwicklung der Mystery-Karten die Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenzuführen und diese in eine kohärente Narration zu übersetzen. Im Kooperationsseminar wurde während des Seminars das Mystery durch die Teilnehmenden gelöst.

In der anschließenden Reflexion wurde aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Wichtigkeit einer fachlichen Einordnung des Falls betont. Es wurde vorgeschlagen, die Erkenntnisse aus dem Mystery bzgl. der Effekte einer ADI im Anschluss an die Arbeitsphase in einem Modell darzustellen. Diesbezüglich wurde aus geographie-didaktischer Perspektive die Bedeutsamkeit der Verschränkung von Unterrichtszielen und der Methodenwahl betont. So sollte beim Studierenden der Fokus auf die Verzahnung von Fachinhalten und einer Begründung der Methode des Mysterys gelenkt werden. Mit der Erfahrung des durchgeführten Seminars und der Rückmeldung sollte der Studierende nun die Projektmappe erstellen.

M.1 Mystery Methode – Kärtchen I	
1 Frank Seifert Frank Seifert, 51 Jahre alt, ist Betriebsrathef der Schiess GmbH und meint: „Hauptsache, wir haben Arbeit.“ (Rössler 2010:1)	2 one day for Japan Ca. 400 Mitarbeiter der Schiess GmbH verzichten auf ihren Lohn eines Arbeitstages und wollen damit ein Zeichen der japanisch-deutschen Freundschaft setzen. (Fischer 2011)
9 Kinderheim Fujinosono in Japan Nach einem Erdbeben am 11.3. 2011 muss das alte Kinderheim in Ichinoseki abgerissen werden. Gelder für ein neues Gebäude stammen unter anderem vom Malteser und Unternehmen in Deutschland. (Malteser International 2012)	4 Aschersleben Aschersleben als einer der ältesten Städte Sachsen-Anhalts ist nicht weit von der Saale entfernt. Von ca. 10.000 Erwerbstätigen sind 2000 arbeitslos. Aschersleben besitzt damit eine hohe Arbeitslosenquote. (SAAW 2014:13)
5 Schiess GmbH In Aschersleben droht 2004 dem Traditionsunternehmen zur Werkzeugmaschinenherstellung Insolvenz. Immer wieder wird Know-how abgebaut und Mitarbeiter entlassen. Von 2500 Mitarbeitern sind nur noch 250 übrig. (Rössler 2010:2)	3 Entwicklung der Schiess GmbH 2010: Mittlerweile arbeiten ca. 400 Mitarbeiter bei Schiess. Die großen Werkzeugmaschinen boomen. In den nächsten Jahren ist mit einer Umsatzverdopplung zu rechnen, so meint der operative Geschäftsführer T. Brumme. (Ziegert & Hug 2011:2)
7 Made in Germany Die hochwertige Qualität deutscher Produkte wird geschätzt. Ursprünglich wurde "Made in Germany" 1887 von den Briten eingeführt, um ihre Märkte vor der minderwertigen Qualität deutscher Produkte zu schützen. (BR 2013)	8 Shenyang Machine Tool Group Das chinesische, verstaatlichte Transnationale Unternehmen ist innerhalb der Werkzeugmaschinenherstellung unter den Top 3 der Weltmarktführer. Es hat große Ambitionen und möchte Weltmarktführer werden. Es produziert Serienmaschinen. (MIGG 2012a)
6 Weltmarktführer In der Werkzeugmaschinenherstellung sind deutsche, japanische und chinesische Unternehmen führend. (Japanmarkt 2015)	10 Chinesischer Markt Der chinesische Markt ist der weltweit größte Absatzmarkt für Werkzeugmaschinen. (MIGG 2012a)

Abb. 1 | Übersicht über die Mystery-Karten (aus: Projektmappe)

Der Studierende stellte in der Projektmappe die Planung des Seminars, seine Selbstbeobachtung bzw. -reflexion, eine vertiefte Erläuterung der Mystery-Methode und den zu entwickelnden Praxis Geographie-Artikel vor. Im Folgenden wird zum einen auf die Selbstbeobachtung bzw. -reflexion eingegangen und zum anderen ein Einblick in den Praxis Geographie-Artikel gegeben.

Die Selbstbeobachtung – die während der Durchführung des Seminars stattfand – verschriftlichte der Studierende im direkten Anschluss. Dahinter steht die Idee, die Aufmerksamkeit während des Handelns auf innerlich ablaufende Handlungsprozesse zu lenken.

„Zunächst war ich relativ entspannt und neugierig auf das Verhalten der Teilnehmer bzw. wie gut diese Form eines zu lösenden Rätsels ankommt. Gleichzeitig

stellten sich mir erste Fragen bezüglich der Teilnehmer, nachdem die Umschläge [in welchen sich die Mystery-Karten befanden, FP&FR] verteilt wurden: Ist alles klar? Brauchen sie Hilfestellung? Reicht die Zeit? Schnell dachte ich mir: Ich sollte lieber etwas Hilfestellung geben, damit es zeitlich nicht zu knapp wird. Während der 15-minütigen Arbeitszeit lief ich herum und gab Hilfestellung. Derzeitige Handlung war das Nachfragen, ob die Teilnehmer vorankommen.“

Seine Beobachtung fokussiert auf die methodische Umsetzung des Mysterys, wobei er die Teilnehmenden-Lehrenden-Interaktion thematisiert. Es entstehen Fragen zur Interaktion. Davon unterscheidet sich die Selbstreflexion in Form des Nachdenkens über das eigene Handeln unter biographischen Bezügen im Nachhinein.

„Wann werde ich daher unaufmerksam? Wenn ich zu lange einem Vortrag folge, ohne dabei aktive Phasen der Beteiligung zu haben. Nach einer gewissen Zeit fällt mir es schwer den Gedanken anderer weiterhin zu folgen. Das kommt zum Beispiel vor, wenn sich an einen Vortrag oder eine Präsentation eine Diskussion schließt. Nach langem Zuhören verläuft eine Diskussion meist schleppend, so die Erfahrung aus der Vergangenheit. Hier wäre ein Impuls zur Anregung einer Diskussion gut bzw. eine Zwischenphase der Aktivierung der Teilnehmer.“

In dieser Passage ist zu erkennen, wie die Erfahrungen in der Rolle als Diskussionsleitung mit vorherigen Erfahrungen in der Teilnehmerrolle verknüpft werden. Hierüber wird ein Vorhaben abgeleitet, wie er künftig Diskussionen anregender gestalten kann.

Sowohl Selbstbeobachtung als auch Selbstreflexion zeigen, dass die Verzahnung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen nicht explizit gelingt. In der Selbstreflexion werden didaktische Überlegungen zur Umsetzung einer Diskussion nicht an die fachliche Aufbereitung der Inhalte rückgebunden. Auch in den Reflexionstexten der übrigen Teilnehmenden war dies zu beobachten. Dies könnte als Hinweis dafür verstanden werden, dass eine Strukturierung der Reflexion in zukünftigen Seminaren eine Hilfestellung bei der Verschränkung sein kann. In diesem Sinne wäre die Vorgabe bestimmter fachdidaktischer oder fachwissenschaftlicher Hinsichten, mithilfe derer die Selbstbeobachtung bzw. -reflexion vollzogen werden soll, denkbar. Bspw. wäre es zum einen denkbar, das durchgeführte Seminar konkreter entlang der Vermittlungsziele zu reflektieren. Zum anderen muss auch die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der fachdidaktischen Rekonstruktion fachwissenschaftlicher Inhalte konkreter gestellt werden.

In der Gestaltung des Praxis Geographie-Artikel verfasste der Studierende einen einführenden Überblickstext. Er erläutert den Begriff der ADI, den entwickelten Fall sowie die Mystery-Methode und kommt zu dem Schluss:

„Es gilt daher [im Kontext der ADI, FP&FR] nicht zu bestätigende Vorurteile gegenüber ausländischen Investoren zu entschärfen und auszuräumen, um ein gemeinsames Miteinander zu stärken. Hierfür bietet sich die Mystery-Methode als Einstieg an, indem die Lernenden in ein authentisches Problem gebracht werden und

sich in einem Spannungsfeld zwischen ihrem Alltagswissen und einem Nichtwissen über die Lösung des Rätsels befinden.“

Hier wird deutlich, dass der Studierende fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Aspekte in seine Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts einbezieht. In Bezug auf die Verbindung beider Wissensdomänen zeigt sich aber auch, dass es dem Studierenden nicht durchweg gelingt, eine begründete Verbindung von Methode und fachwissenschaftlichem Inhalt zu entwickeln. Bspw. hätte erläutert werden können, inwieweit sich die Mystery-Methode zur didaktischen Aufbereitung Ausländischer Direktinvestitionen am gewählten Fallbeispiel anbietet.

5 Fazit

Die Erfahrungen aus dem im Beitrag dargestellten Kooperationsseminar zeigen, dass die Verbindung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Zugangsweisen im Rahmen gemeinsamer Seminare von allen Beteiligten als gewinnbringend empfunden wurde. Gleichzeitig wurden nach der ersten Durchführung im Wintersemester 2016 einige Aspekte auffällig, die perspektivisch für die Fortführung des Kooperationsseminars bedeutsam sind.

Erstens war es für die Studierenden ungewohnt, sich über die Selbstbeobachtung und die Selbstreflexion mit dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen. Daher erachten wir es für kommende Seminare als sinnvoll, die Techniken intensiver einzuüben und mit Reflexionsimpulsen zu arbeiten. Zweitens wurden in den Projektmappen der Studierenden Schwierigkeiten bei der Verzahnung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven sichtbar. Es bietet sich daher an, den Vertiefungsaspekt der Projektmappe als Verbindung beider Wissensbereiche zu organisieren, bspw. über den Schreibimpuls: „Auf welche Weise kann das fachwissenschaftliche Thema für Unterricht bedeutsam werden?“. Drittens wurde deutlich, dass die Studierenden immer dann Verbindungen von Seminarinhalt und Praxiserfahrungen gelangen, wenn sie um unterrichtspraktische Überlegungen ging, bspw. die Erfahrung in Bezug auf die Anwendung einer bestimmten Methode.

Insgesamt speist sich der Erfolg des Kooperationsseminars unserer Meinung nach daraus, dass ein Lernzuwachs bei allen Beteiligten erkennbar war und die multiperspektivische Reflexion der Studierendenbeiträge von allen Beteiligten als gewinnbringend empfunden. Einerseits waren die Studierenden gefordert, fachwissenschaftliche Ansätze unterrichtspraktisch auszuarbeiten und sich diesen Prozess bewusst zu machen. Die Studierenden betonten, dass durch die umfassende fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema auch die „fachdidaktischen Ansätze[,] wie problemorientierter Unterricht[,] klarer“ wurden (Auszug aus dem Reflexionstext eines Studierenden im Rahmen der Evaluation des Seminars). Andererseits führte der Austausch zwischen den Lehrenden untereinander dazu,

dass das Verständnis für die jeweils andere Perspektive wuchs. Nicht verschwiegen werden sollte dabei allerdings auch, dass die Kooperation einen erheblichen Mehraufwand und Abstimmungsbedarf zwischen den KollegInnen bedeutet. Dies führt auch dazu, dass jedes Kooperationsseminar ein eigenes Kooperationsverständnis ausbildet (vgl. ZÜHLSDOFF et al. 2018).

6 Literatur

- BATHELT, H., GLÜCKLER, J. (2012³): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. Stuttgart.
- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE 9, Heft 4, S. 469-520.
- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS S., NEUBRAND, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 163-192.
- DICKEL, M., GLASZE, G. (2009): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Wegweiser der Exkursiondidaktik. Berlin, Münster.
- DIETERICH, J., REIBER, K. (2014): Fallbasierte Unterrichtsgestaltung. Stuttgart.
- FREUDENBERG, R., WINKLER, I., GALLMANN, P., PETERSDORFF, D. v. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept. In: KLEINESPEL, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 162-176.
- FREUDENBERG, R. (2016): Literaturvermittlung als interdisziplinäre Aufgabe. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kooperationsseminare nach dem Praxissemester. In: SCHIEDERMAIR, S. (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München, S. 187-203.
- GOLINSKI, S., HENN, S. (2015): Imperialisten, Spione oder Retter? Zur Charakterisierung von Direktinvestition aus Russland, Indien und China in deutschen Tageszeitungen. In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 59, Heft 1, S. 1-19.
- JOHN, A. (2016). Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtslehrerstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens auflösen? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67, Heft 3-4, S. 178-189.

- LIEFNER, I., SCHÄTZL, L. (2012¹⁰): Theorien der Wirtschaftsgeographie. Paderborn.
- MEYER, C. (2011): Professionelle Kompetenz von Geographielehrkräften. Ansätze für empirische Forschung. In: MEYER, C., HENRÏ, R., STÖBER, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Tagungsband zum HGD-Symposium in Braunschweig. Braunschweig, S. 184-201.
- REINHARDT, S. (2012⁴): Politikdidaktik. Berlin.
- RÖSSLER, K. (2010): Chinesische Investoren in Deutschland. „Hauptsache, wir haben Arbeit“. – <<http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/chinesische-investoren-in-deutschland-hauptsache-wir-haben-arbeit-a-733023.html>> (Stand: 2010) (Zugriff: 2016-09-04).
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006²): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T., SCHNEIDER, A. (2012): Wissen, Problemorientierung, Themenfindung im Geographieunterricht. Schwalbach/Ts.
- RINSCHADE, G. (2003): Geographiedidaktik. Grundriss Allgemeine Geographie. Paderborn.
- SCHULER, S. (2012): Denken lernen mit Mystery-Aufgaben. In: Praxis Geographie extra. Mystery. Geographische Fallbeispiele entschlüsseln. Braunschweig, S. 4-7.
- TMBWK (THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR) (Hrsg.) (2012): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geografie. Erfurt.
- TULODZIECKI, G., HERZIG, B., BLÖMEKE, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.
- WAHL, D. (2013³): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.
- ZÜHLSDORF, F., PETTIG, F., REINHARDT, F., WINKLER, I. (2018, i. E.): Kooperationsseminare als verbindende Lernräume. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In: GRÖSCHNER, A., MAY, M., WINKLER, I. (Hrsg.): Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts. Bad Heilbrunn.

Was veranlasst Lehrkräfte, kompetenzorientierten Geographieunterricht durchzuführen? Der Einfluss personaler Faktoren von Geographielehrenden

1 Einleitung

In vielen Beiträgen zum kompetenzorientierten Geographieunterricht geht es darum, welche Kriterien ein solcher Unterricht erfüllen muss und inwieweit SchülerInnen solche Kompetenzen erlangen (z. B. MEHREN, MEHREN 2015, 62ff.). In unserem Beitrag nehmen wir die Lehrkräfte in den Blick und fragen uns, unter welchen Umständen sie kompetenzorientierten Unterricht durchführen oder was sie dazu veranlassen kann. Es ist nämlich keineswegs so, dass Lehrkräfte das, was sie im Studium gelernt haben, auch im Unterricht umsetzen. WAHL (2006, S. 10ff.) spricht hier von der Kluft zwischen Wissen und Handeln. Wenn man die im Titel gestellte Frage beantworten möchte, muss das LehrerInnenhandeln und dessen Voraussetzungen genauer untersucht werden. Dazu werden Befunde aus der Professionalisierungsforschung, zu Kompetenzen von Lehrkräften, zum kompetenzorientierten Unterricht (KU) in der Geographie und zu handlungstheoretischen Modellen aus der Sozialpsychologie herangezogen, bevor wir ein theoretisches Modell zur Vorhersage unterrichtlichen Handelns vorlegen, das in Auszügen empirisch geprüft wurde.

2 Professionalisierungsforschung und Kompetenzen von Lehrkräften

Zentrale Publikationen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften vermitteln die Erkenntnis, dass die Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase nicht genügt, um den Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, gerecht zu werden (z. B. MÜLLER et al. 2010, S. 9; NEUWEG 2014, S. 583ff.). WAHL (2006, S. 10ff.) spricht von der Kluft zwischen Wissen und Handeln und bezeichnet damit, dass theoretische Erkenntnisse, die in der Lehramtsausbildung vermittelt werden, nicht im Unterricht angewendet werden.

Zahlreiche Forschungsarbeiten nehmen daher erneut die Kompetenzen¹ von Lehrkräften in den Blick: Ausgangspunkt der Betrachtungen sind neben Überzeugungen (s. Abschnitt 3) die unterschiedlichen Facetten professionellen Wissens ausgehend von SHULMAN (z. B. 1987; vgl. auch BROMME 1997), die letztlich vor allem im

¹ Zum Kompetenzbegriff vgl. die Definitionen von WEINERT (2001, S. 27f.) und KLIEME et al. (2007, S. 72), die sowohl die kognitiven wie auch die volitionalen und motivationalen Komponenten von Problemlösefähigkeiten und -fertigkeiten sowie das verantwortungsbewusste und situationsangemessene Handeln betonen.

Rahmen der COACTIV-Studie (KRAUSS et al. 2008) und in der Michigan Arbeitsgruppe um BALL (z. B. BALL et al. 2005; BALL et al. 2008) postuliert wurden.

AUFSCHNAITER, BLÖMEKE (2010, S. 362) konstatieren jedoch eine Lücke bei der Erfassung handlungsnaher Kompetenzen. Auch nach RIESE, REINHOLD (2010, S. 185) ist bisher nicht geklärt, welche Kompetenzen Lehrkräfte für ein professionelles Handeln im Unterricht erwerben müssen und wie sich eine solche Kompetenzentwicklung vollzieht (vgl. auch BAER et al. 2007, S. 21). Hier schließt auch ein großer Teil der nationalen und internationalen empirischen Forschung in der Geographiedidaktik an (z. B. HARTE, REITANO 2015; HELLBERG-RODE et al. 2014; JO, BEDNARZ 2014; SCHULZE et al. 2015). So befragen z. B. HOF, HENNEMANN (2013) Erdkundelehrkräfte aus Hessen, welche fachinhaltlichen und fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrkräften aus ihrer Sicht relevant sind und inwieweit diese im Studium und Referendariat vermittelt wurden. BLANKMAN et al. (2015) untersuchen die Ansichten von Dozierenden der Geographie zum Wissen ihrer Studierenden (Pedagogical Content Knowledge, PCK) und entwickeln daraufhin ein Trainingsprogramm zum Erwerb von PCK (BLANKMAN et al. 2016).

3 Kompetenzfacetten und handlungstheoretische Modelle

In Ergänzung zu den bisher erwähnten Kompetenzen werden auch Überzeugungen (beliefs) betrachtet. Ihnen wird ebenso wie dem Wissen und anderen motivationalen und emotionalen Einflussfaktoren ein entscheidender Einfluss auf das Handeln von Lehrenden beigemessen (vgl. auch KUNTER et al. 2009, S. 155; LIPOWSKY 2006, S. 49ff.). Auch der Wissenserwerb der Lehrkräfte im Studium wird als untrennbar mit ihren Überzeugungen angesehen, denn die Konstruktion des Wissens und das Verständnis von Lehrkräften hängt auch davon ab, was sie glauben (PUTNAM, BORKO 2000, S. 6).

In diesem Zusammenhang spielen vor allem epistemologische Überzeugungen eine Rolle (z. B. HOFER, PINTRICH 2002; KING, KITCHENER 1994). So zeigen CADY et al. (2006, S. 295ff.), dass Mathematiklehrkräfte gleich nach ihrer Ausbildung zunächst auf traditionelle Unterrichtsstile „zurückgriffen“, bevor ihre Lehrstile mehr und mehr konstruktivistisch wurden (s. auch KLASSEN, CHIU 2010, für einen ähnlichen Verlauf bei der LehrerInnenselbstwirksamkeit). BLÖMEKE et al. (2014, S. 136ff.) zeigen den Einfluss von Wissen über fachliche Inhalte bei Mathematiklehrkräften in einer Längsschnittstudie: Eine Zunahme von Wissen führte später zu vermehrten konstruktivistischen Überzeugungen, in der Umkehrung war aber kein Effekt von Überzeugungen auf Wissen zu finden.

Weitere Arten von Überzeugungen werden im Zusammenhang mit handlungstheoretischen Modellen diskutiert, die in der Sozialpsychologie seit den 1970er Jahren eingesetzt werden, um menschliches Verhalten aus unterschiedlichen Bereichen vorherzusagen. Dazu zählt z. B. die „Theory of reasoned action (TRA)“ oder die „Theory of planned behavior (TPB)“ (AJZEN, FISHBEIN 1980). Beide Modelle sagen

das Verhalten über die Verhaltensabsicht des Individuums vorher, die über die Produktschritte verschiedener Überzeugungen erfasst wird. Der ursprüngliche Geltungsbereich der TRA (willentlich kontrolliertes Verhalten, das nicht an die Situation gebunden ist und keine Ressourcen wie z. B. Zeit oder Fähigkeiten voraussetzt, vgl. JONAS, DOLL 1996, S. 19ff.) wurde in der TPB auf Verhalten ausgedehnt, das nicht vollständig willentlich kontrolliert werden kann (AJZEN, FISHBEIN 2010, S. 39ff.). Außerdem wurden in der TPB sowie auch im späteren IMBP (Integrative Model of Behaviour Prediction) von FISHBEIN (2000, S. 274ff.) weitere Variablen hinzugenommen:

- eine Art Kontrollüberzeugung, die z. B. die Einschätzung des Individuums bzgl. relevanter Hindernisse erfasst (JONAS, DOLL 1996, S. 19ff.) und die später im IMBP über die Selbstwirksamkeitserwartung erfasst wird,
- weitere Arten von Überzeugungen wie die Überzeugungen zu möglichen Konsequenzen (was zu Einstellungen führt) sowie die Überzeugungen zu den Erwartungen von anderen (normative Überzeugungen, die subjektive Normen bedingen) und die auf einer zweiten Ebene wirken,
- weitere externe Variablen, die selbst wiederum durch Überzeugungen beeinflusst werden und eher mit der Persönlichkeit oder mit Verhaltensgewohnheiten verbunden sind (z. B. das Wissen sowie demografische Variablen und andere interindividuelle Unterschiede, wie z. B. die Religionszugehörigkeit).

Sowohl die Ebene der Überzeugungen als auch die externen Variablen sind nach FISHBEIN (2000, S. 274) für die situationsspezifische und kulturelle Anpassung des Modells entscheidend.

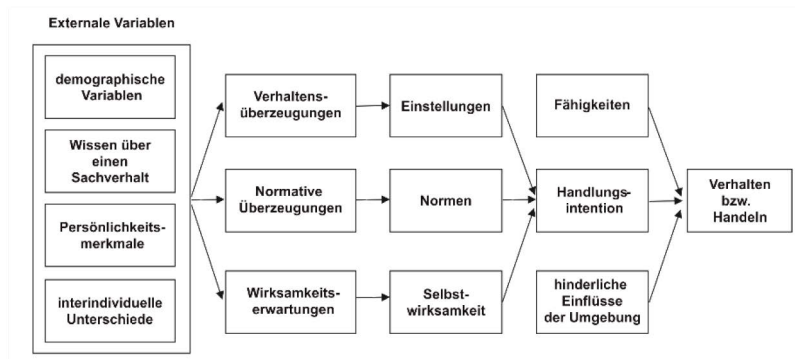


Abb. 1 | IMBP (aus: FISHBEIN 2000, S. 274)

Integraler Bestandteil im IMBP sind, wie bereits erwähnt, die Selbstwirksamkeitserwartungen, kurz Selbstwirksamkeit, welche die Überzeugung, Schwierigkeiten

meistern zu können, bezeichnet BANDURA (1997, S. 3). Hierbei wird generell zwischen einer allgemeinen, einer spezifischen, schulbezogenen SchülerInnen- sowie einer LehrerInnenselbstwirksamkeit differenziert (SCHMITZ, SCHWARZER 2000, S. 197). Im Bereich der LehrerInnenselbstwirksamkeit überwiegen bislang Querschnittsstudien. So liegen beispielsweise Ergebnisse vor, dass Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit einen insgesamt herausfordernderen Unterricht gestalten, sich höhere Ziele setzen, mehr Zeit für die Planung ihres Unterrichts aufwenden und die SchülerInnen bei der Erzielung von Lernfortschritten besser unterstützen als Lehrkräfte mit geringerer Selbstwirksamkeit (LIPOWSKY 2006, S. 55; TSCHANNEN-MORAN et al. 1998, S. 234ff.).

4 Kompetenzorientierter Unterricht in der Geographie

Die nationalen Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, nach denen sich die geographische Kompetenz aus den sechs Kompetenzbereichen Fachwissen, Räumliche Orientierung, Methoden/Erkenntnis-gewinnung, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung sowie aus den jeweiligen Teilkompetenzen zusammensetzt (DGfG 2014, S. 9), basieren auf dem Kompetenzbegriff nach WEINERT (2001, S. 27f.) und KLIEME et al. (2007, S. 72; s. Abschnitt 2).

Betrachtet man die Kriterien für den KU, zu denen eine Vielzahl von Veröffentlichungen vorliegt, so identifizieren MEHREN, MEHREN (2015, 62ff.) sechs zentrale Bausteine:

- (1.) SchülerInnenaktivierende Aufgabenkultur, d.h. dass sich KU durch offene, kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenstellungen auszeichnet, über deren Bearbeitung Lernende entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können.
- (2.) Förderung der Metakognition, d. h. entwickeln einer Strategie bei der Lösung komplexer Aufgaben. Dabei reflektieren Lernende ihre Vorgehensweise bei der Problemlösung.
- (3.) Outputorientierung, d. h., dass die Kompetenzen, Bildungsstandards oder Lehrziele durch den Unterricht erreichbar und überprüfbar sind.
- (4.) Kumulativität, d. h. ein systematisches, vernetztes Lernen, das in ein fach-internes Spiralcurriculum eingebettet werden muss.
- (5.) Kompetenzbezogene Diagnostik, d. h. eine individuelle Diagnostik anhand von Kompetenzmodellen.
- (6.) Individuelle Förderung, d. h., dass KU immer auch ein hohes Niveau an innerer Differenzierung aufweisen muss, bei dem Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzstufen arbeiten können.

HOFFMANN (2009, 14ff.) widmet sich einer möglichen didaktischen Umsetzung eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts und entwirft dazu das theoretische Modell des didaktischen Sechsecks der Unterrichtsplanung. Das Sechseck wird von den folgenden Eckpunkten bestimmt:

- (1.) Aufgabenstellung, d. h. Lernen entlang regionaler und authentischer Fallbeispiele mit Hilfe eines Entscheidungsfalls, einer Beurteilungs- oder Gestaltungsaufgabe eingebunden im Konzept der Problemorientierung,
- (2.) Bedeutsamkeit, d. h. Auswahl von Lerninhalten mit Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die SchülerInnen,
- (3.) SchülerInnenperspektive, d. h. Anknüpfung und Berücksichtigung des Vorwissens, der Alltagsvorstellungen, der Lebenswelten und des Interesses der Lernenden,
- (4.) Basiskonzepte, d. h. Anlehn an die zentralen Aspekte des Hauptbasiskonzeptes des Mensch-Umwelt-Systems,
- (5.) Kompetenzbereiche, d. h. eine nachhaltige Förderung, Schulung und Förderung aller sechs Kompetenzbereiche,
- (6.) Raumkonzepte, d. h. die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick nehmen, die klassische objektive um eine subjektive Sicht auf den Raum ergänzen und weiterführen.

Auch wenn nur wenige empirische Untersuchungen zur Kompetenzorientierung des Unterrichts existieren (LENSKI et al. 2015, S. 716), zeigen einige Studien dennoch, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Schulpraxis, in den verschiedenen Fächern, nicht von einem KU geprägt wird (HEMMER 2012, S. 95; MÜLLER et al. 2013, S. 149; vgl. dazu auch die „IPN-Videostudie“, SEIDEL et al. 2006, S. 813 ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die empirische geographiedidaktische Forschung. So konnte BUDKE (2012) in einer Arbeit zur Argumentationskompetenz feststellen, dass Argumentationen in der Sekundarstufe I sehr selten stattfinden und dass Lehrkräfte die Bedeutung von Argumentationen für einen KU nicht kennen (BUDKE 2012, S. 25ff.). Letztere Aussage konnte auch in einer weiteren Fallstudie zur Argumentationskompetenz von KULICK (2013) bestätigt werden. Auch sie kam zum Ergebnis, dass „Geographielehrkräfte das Potential von Diskussionen noch nicht gänzlich erkannt haben bzw. ausschöpfen“, KULICK (2013, S. 179).

Zu dieser Diskrepanz zwischen Schulpraxis und dem, was in den Nationalen Bildungsstandards postuliert wird, stellen HORN et al. (2017, S. 41) die Frage, „Warum also setzen Lehrkräfte, wenn sie doch über Kompetenzorientierung Bescheid wissen, so selten kompetenzorientierte Unterrichtselemente ein?“. Eine Antwort darauf soll das im Folgenden skizzierte theoretische Modell zur Vorhersage unterrichtlichen Handelns geben.

5 Anwendung handlungstheoretischer Modelle auf den Unterricht

In den 1990er Jahren wurde die TRA in einzelnen Studien auf den Mathematikunterricht (NORWICH, DUNCAN 1990) oder auf den Bereich der Weiterbildung (PRYOR 1990) angewendet, etwa zehn Jahre später die TPB auf Unterricht im Fach Biologie (YAMAN 2003). IMBP-Modelle werden ebenfalls in der Weiterbildung (WOLF, 2011) oder bei der Einbindung von Informations- und Computertechnologie im Unterricht genutzt (z. B. KREIJNS et al. 2013).

Untersuchungen zu dem in Abbildung 2 dargestellten Modell, das in Anlehnung an das IMBP von FISHBEIN (2000, S. 274) entstand, stammen von HORN, SCHWEIZER (2010; 2013; 2015) sowie SCHWEIZER, HORN (2014). Im aus diesen Befunden abgeleiteten Modell (Abb. 2) wird unterrichtliches Handeln im Bereich des KU über die Handlungsintention vorhergesagt. Angenommen wird, dass epistemologische Überzeugungen und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Einstellungen und normative Überzeugungen zu kompetenzorientiertem Geographieunterricht zu den proximalen Faktoren im Modell und somit zu den zu erforschenden Kompetenzen von Lehrkräften zu zählen sind. Diese Kompetenzen, die hier Personale Faktoren genannt werden, haben Einfluss darauf, wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten.

Im Modell findet – ähnlich wie bei FISHBEIN (2000, S. 274) – auch eine Anpassung an kontextspezifische Bedingungen statt, in diesem Fall an den kompetenzorientierten Geographieunterricht. Dies geschieht hier durch die externalen Variablen Wissen zu kompetenzorientiertem Unterricht sowie durch die demografischen Variablen und andere interindividuelle Unterschiede, zu denen z. B. Alter und/oder Lehrfahrung zählen.

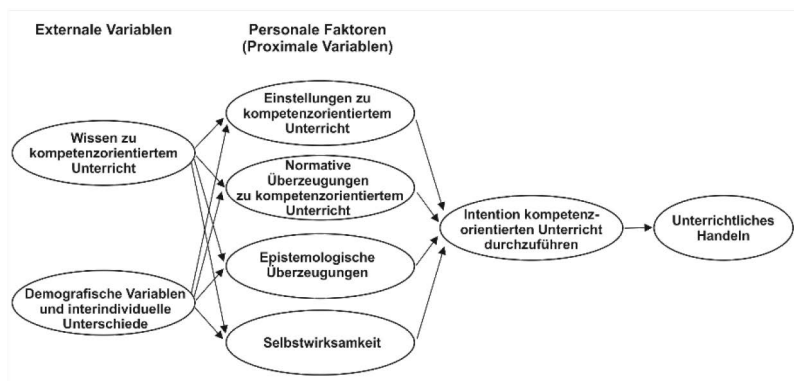


Abb. 2 | Modell des Einflusses der Personalen Faktoren von Geographielehrkräften auf kompetenzorientiertes Unterrichten (eigene Darstellung).

6 Empirische Überprüfung des Zusammenspiels von Personalen Faktoren und externalen Variablen

Empirische Überprüfungen zum Zusammenspiel der Personalen Faktoren fanden – wie bereits erwähnt – in einzelnen Studien der Autoren statt. HORN, SCHWEIZER (2010) untersuchten den Einfluss der Personalen Faktoren epistemologische Überzeugungen, Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und medienbezogene Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden auf den Umgang mit Alltagsvorstellungen von SchülerInnen. Es zeigt sich, dass vor allem epistemologische Überzeugungen und die medienbezogene Selbstwirksamkeit den Umgang mit Alltagsvorstellungen von SchülerInnen bei (n = 462) Lehramtsstudierenden der Geographie vorhersagen, was sich aus der besonderen Stellung der Methoden und Medien in der Geographieausbildung erklären lässt. Epistemologische Überzeugungen weisen vor allem bei Lehramtsstudierenden anderer Fächer einen höheren Zusammenhang mit den Vorstellungen zu unterrichtlichem Handeln auf (HORN, SCHWEIZER 2010, S. 197ff.).

Eine weitere Untersuchung von Teilaspekten des Modells fand zur Einstellung von Lehrkräften zu Medien im Unterricht (SCHWEIZER, HORN 2014) statt. In dieser Untersuchung mit (n = 99) Lehrkräften wurden neben dem Fähigkeitsselbstkonzept und der medienbezogenen Selbstwirksamkeit, weitere förderliche und hinderliche Variablen (normative Überzeugungen) beim Medieneinsatz identifiziert. Es zeigten sich mittlere Korrelationen der einzelnen Kompetenzen. Der Versuch, normative Überzeugungen in ein Strukturgleichungsmodell einzubeziehen, ist aufgrund der geringen Fallzahlen bei einigen Variablen nur teilweise gelungen (SCHWEIZER, HORN 2014, S. 53ff.).

Eine Studie zum Umgang mit Mental Maps (HORN, SCHWEIZER 2013, S. 14 ff.) belegt den Zusammenhang von Ansichten zum Umgang mit Mental Maps und epistemologischen Überzeugungen. In dieser Studie mit (n = 70) Lehrkräften, in der Medien eine untergeordnete Rolle spielen, bleibt auch der Zusammenhang mit der medienbezogenen Selbstwirksamkeit gering.

Neben den Personalen Faktoren wurde auch bereits der Einfluss von externalen Variablen im Modell untersucht. Ein solcher Einfluss von Alter bzw. Lehrerfahrung zeigt sich, wenn der Zusammenhang von Ansichten zu KU und epistemologischen Überzeugungen bei (n = 95) Geographielehrkräften überprüft wird, der zunächst schwach ist, jedoch stärker wird, wenn nur Lehrkräfte mit geringerer Lehrerfahrung betrachtet werden (HORN, SCHWEIZER 2015, S. 68f.). In dieser Untersuchung wurde neben diesem Einfluss der externalen Variable insbesondere untersucht, inwieweit die Ansichten von Geographielehrkräften zu KU den von der Fachdidaktik identifizierten Vorgaben zu KU entsprechen.

Zum Einfluss und Zusammenspiel von externalen Variablen mit den Personalen Faktoren Einstellungen und normativen Überzeugungen zu KU führten HORN et al. (2017, S. 43ff.) schließlich eine Studie mit 60 Geographielehrkräften aus Baden-

Württemberg und Rheinland-Pfalz durch. Diese Untersuchung erfasst Wissen zum KU in der Geographiedidaktik (PCK) zum Teil in Anlehnung an die von MEHREN, MEHREN (2015, S. 62ff.) und HOFFMANN (2009; S. 14ff.) ausgewiesenen Kategorien zu KU. Dabei zeigt sich ein breites Spektrum an Wissen und Einstellungen zu KU. Auch variieren die Lehrpersonen in ihren Intentionen, im nächsten Schuljahr KU einzusetzen ($M = 5,28$; $SD = 1,70$). Diese Intentionen sind, ebenso wie das Wissen über KU, abhängig vom Alter der Lehrpersonen: ältere Lehrpersonen geben an, weniger über KU zu wissen und sie sind weniger geneigt, diese Form von Unterricht im nächsten Schuljahr einzusetzen. Wider Erwarten erklärt das Wissen über KU alleine als auch zusammen mit dem Alter einen hohen Anteil (63 %) der Varianz in der Intention, diesen auch durchzuführen. Die normativen Überzeugungen erklären weitere Varianz (5 %), verlieren allerdings an Bedeutung, wenn auch die Einstellungen zu KU kontrolliert werden. Im Gegensatz dazu klären die Einstellungen zu KU Varianz in den Intentionen auf, nachdem Alter, Wissen und normative Überzeugungen zuvor kontrolliert wurden. Wissen über KU und Einstellungen zu KU beeinflussen daher, neben dem Alter, maßgeblich die Intentionen, solchen Unterricht einzusetzen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Nach der dargestellten Untersuchung von HORN et al. (2017, S. 43 ff.) beeinflussen Wissen über und Einstellungen zu KU, neben dem Alter, maßgeblich die Intentionen, solchen Unterricht einzusetzen. Folgt man den Ausführungen von FISHBEIN (2000, S. 274ff.), so könnten weitere Quellen zur Vorhersage der Handlungsintention durch zusätzliche Kontrollüberzeugungen wie die Selbstwirksamkeit modelliert werden. Die Selbstwirksamkeit dient dem Individuum dazu, die Fähigkeiten zur Bewältigung relevanter Hindernisse einzuschätzen, was im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln eine weitere wichtige Variable sein könnte. Dafür sprechen auch die oben erwähnten Ergebnisse von LIPOWSKY (2006, S. 55) und TSCHANNEN-MORAN et al. (1998, S. 234ff.) zu den Auswirkungen von Selbstwirksamkeit auf den Unterricht (vgl. Abschnitt 3 sowie SCHWEIZER, HORN 2014, S. 53ff.). Nach HORN, SCHWEIZER (2015, S. 68f.) kann auch die Annahme, dass epistemologische Überzeugungen für Lehrkräfte und ihren Unterricht bedeutsam sind, gestützt werden. Für eine weitere Klärung des Einflusses der Personalen Faktoren insgesamt sollte daher in einer umfassenden Studie das vorgeschlagene Modell (Abb. 2) geprüft werden.

8 Literatur

AJZEN, I., FISHBEIN, M. (Hrsg.) (1980): Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach. Englewood Cliffs.

- AJZEN, I., FISHBEIN, M. (2010): Predicting and Chancing Behaviour. The Reasoned Action Approach. New York.
- AUFSCHNAITER, C. V., BLÖMEKE, S. (2010): Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen. Desiderata. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 16, S. 361-367.
- BAER, M., DÖRR, G., FRAEFEL, U., KOCHER, M., KÜSTER, O., LARCHER, S., MÜLLER, P., SEMPET, W., WYSS, C. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft 35, Heft 1, S. 15-47.
- BALL, D. L., HILL, H. C., BASS, H. (2005): Knowing Mathematics For Teaching: Who Knows Mathematics Well Enough to Teach Third Grade, and How Can We Decide? In: American Educator 29, Heft 3, S. 14-46.
- BALL, D. L., HILL, H. C., SCHILLING, S. G. (2008): Unpacking Pedagogical Content Knowledge. Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. In: Journal for Research in Mathematics Education 39, Heft 4, S. 372-400.
- BANDURA, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York.
- BLANKMAN, M., SCHOONENBOOM, J., VAN DER SCHEE, J., BOOGAARD, M., VOLMAN, M. (2016): Learning to Teach Geography for Primary Education. Results of an Experimental Program. In: Journal of Geography in Higher Education 40, Heft 3, S. 425-441.
- BLANKMAN, M., VAN DER SCHEE, J., VOLMAN, M., BOOGAARD, M. (2015): Primary Teacher Educators' Perception of Desired and Achieved Pedagogical Content Knowledge in Geography Education in Primary Teacher Training. In: International Research in Geographical and Environmental Education 24, Heft 1, S. 80-94.
- BLÖMEKE, S., BUCHHOLTZ, N., SUHL, U., KAISER, G. (2014): Resolving the chicken-or-egg causality dilemma: The longitudinal interplay of teacher knowledge and teacher beliefs. In: Teaching and Teacher Education 37, S. 130-139.
- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie 3. Göttingen, S. 175-212.
- BUDKE, A. (2012): Argumentationen im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 40, Heft 1, S. 23-34.

- CADY, J., MEIER, S. L., LUBINSKI, C. A. (2006): Developing Mathematics Teachers. The Transition From Preservice to Experienced Teacher. In: The Journal of Educational Research 99, Heft 5, S. 295-306.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hrsg.) (2014⁸): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- FISHBEIN, M. (2000): The Role of Theory in HIV Prevention. In: AIDS care 12, Heft 3, S. 273-278.
- HARTE, W., REITANO, P. (2015): Pre-service Geography Teachers' Confidence in Geographical Subject Matter Knowledge and Teaching Geographical Skills. In: International Research in Geographical and Environmental Education 24, Heft 3, S. 223-236.
- HELLBERG-RODE, G., SCHRÜFER, G., HEMMER, M. (2014): Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische professionelle Handlungskompetenzen? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 42, Heft 4, S. 257-281.
- HEMMER, I. (2012): Standards und Kompetenzen. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie-Themen – Forschung. Das Geographische Seminar. Braunschweig, S. 90-106.
- HOF, S., HENNEMANN, S. (2013): Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen. Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. In: Geographie und ihre Didaktik 41, Heft 2, S. 57-80.
- HOFER, B. K., PINTRICH, P. R. (Hrsg.) (2002): Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing. Mahwah.
- HOFFMANN, K. W. (2009): Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. In: Geographie und ihre Didaktik, Heft 3, S. 105-119.
- HORN, M., SCHWEIZER, K. (2010): Der Umgang mit Alltagsvorstellungen zu geographischen Begriffen. Welchen Einfluss haben personale Faktoren von Lehramtsstudierenden der Geographie auf den Prozess der Konzeptveränderung? In: REINFRIED, S. (Hrsg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Berlin, S. 189-211.

- HORN, M., SCHWEIZER, K. (2013): Einsatz von Mental Maps im Geographieunterricht. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Geographie und Schule* 35, Heft 201, S. 11-17.
- HORN, M., SCHWEIZER, K. (2015): Ansichten von Geographielehrkräften zum kompetenzorientierten Unterricht und ihr Zusammenhang mit Überzeugungen: Ergebnisse einer empirischen Befragung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43, Heft 1, S. 59-74.
- HORN, M., SCHWEIZER, K., GÖTZ, K., KRAUß, B. (2017). Wissen, Einstellungen oder normative Überzeugungen. Worauf kommt es an, wenn Lehrkräfte kompetenzorientierten Geographieunterricht durchführen wollen? In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 45, Heft 2, S. 37-60.
- JO, I., BEDNARZ, S. W. (2014): Developing Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge For Teaching Spatial Thinking Through Geography. In: *Journal of Geography in Higher Education* 38, Heft 2, S. 301-313.
- JONAS, K., DOLL, J. (1996): Eine kritische Bewertung der Theorie überlegten Handelns und der Theorie geplanten Verhaltens. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 27, Heft 1, S. 18-31.
- KING, P.M., KITCHENER, K.S. (1994): *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco.
- KLASSEN, R. M., CHIU, M. M. (2010): Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. Teacher gender, years of experience, and job stress. In: *Journal of Educational Psychology* 102, Heft 3, S. 741-756.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E., VOLLMER, H. J. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bildungsforschung. Bonn [u.a.]: BMBF.
- KRAUSS, S., NEUBRAND, M., BLUM, W., BAUMERT, J., BRUNNER, M., KUNTER, M., JORDAN, A. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematikdidaktik* 29, Heft 3-4, S. 223-258.
- KREIJNS, K., VAN ACKER, F., VERMEULEN, M., VAN BUUREN, H. (2013): What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. In: *Computers in Human Behavior* 29, S. 217-225.

- KULICK, S. (2013): Videobasierte Analyse von Diskussionen im Geografieunterricht. In: RIEGEL, U., MACHA, K. (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 167-182.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COAKTIV-Modell. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R., MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 153-165.
- LENSKI, A. E., RICHTER, D., PANT, H. A. (2015): Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, Heft 5, S. 712-737.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: TERHART, E., ALLEMAN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, S. 47-70.
- MEHREN, M., MEHREN, R. (2015): Kompetenzorientiert Unterrichten aufgezeigt am Beispiel des Fachs Geographie. In: BRESGES, A. E. A. (Hrsg.): Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Münster, S. 57-79.
- MÜLLER, F. H., EICHENBERGER, A., LÜDERS, M., MAYR, J. (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster.
- MÜLLER, K., GARTMEIER, M., PRENZEL, M. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. In: Bildung und Erziehung 66, Heft 2, S. 127-144.
- NEUWEG, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: TERHART, E., BENNEWITZ, H., ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 583-615.
- NORWICH, B., DUNCAN, J. (1990): Attitudes, Subjective Norm, Perceived Preventive Factors, Intentions and Learning Science. Testing a modified theory of reasoned action. In: British Journal of Educational Psychology 60, Heft 3, S. 312-321.
- PRYOR, B. W. (1990): Predicting and Explaining Intentions to Participate in Continuing Education. An Application of the Theory of Reasoned Action. In: Adult Education Quarterly 40, Heft 3, S. 146-157.
- PUTNAM, R.T., BORKO, H. (2000): What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? In: Educational Researcher 29, Heft 1, S. 4-15.

- RIESE, J., REINHOLD, P. (2010): Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN) 16, S. 167–187.
- SCHMITZ, G. S., SCHWARZER, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14, Heft 1, S. 12-25.
- SCHULZE, U., GRYL, I., KANWISCHER, D. (2015): Spatial Citizenship Education and Digital Geomedia: Composing Competences For Teacher Education and Training. In: Journal of Geography in Higher Education 39, Heft 3, S. 369-385.
- SCHWEIZER, K., HORN, M. (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht. Eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. Bildung mit und über Medien. In: Zeitschrift für Medienpädagogik MERZ, Heft 6, S. 50-62.
- SEIDEL, T., PRENZEL, M., RIMMELE, R., DALEHEFTE, I. M., HERWEG, C., KOBARG, M., SCHWINDT, K. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 6, S. 799-821.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, Heft 1, S. 1-22.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. K. (1998): Teacher Efficacy. Its Meaning and Measure. In: Review of Educational Research 68, Heft 2, S. 202-248.
- WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.) (1997): Enzyklopädie der Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie 3. Göttingen.
- WEINERT, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, S. 17-31. Weinheim, Basel.
- WOLF, S. (2011): Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages. Wiesbaden.
- YAMAN, M. (2003): Die Berücksichtigung der Robinsohnschen Curriculumdeterminanten bei der Behandlung des Themas Ernährung. Eine empirische Untersuchung bei Lehrern und Studierenden in Deutschland und in der Türkei auf der Grundlage der Theory of Planned Behavior. Giessen.

IV - SYSTEMISCHES DENKEN

Katharina Feja, Svenja Lütje, Lena Neumann, Leif Mönter,
Karl-Heinz Otto & Alexander Siegmund
**„Klimawandel findet Stadt“. Ein Konzept zur Förderung der Bewertung
von Klimafolgen und Anpassungsstrategien in städtischen Räumen im
Sinne des entdeckenden und forschenden Lernens**

1 Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein schillernder Begriff mit einem sehr weiten Verständnis derer Bedeutung und Aufgabenfelder. Die international wachsende Bedeutung von BNE als grundlegendem Teil einer qualitätsorientierten Bildung sowie als wesentlichem Aspekt für eine nachhaltige Entwicklung führen zu der Notwendigkeit, BNE in (zukünftige) Bildungsmaterialien fest zu integrieren (DUK 2014, S. 9). BNE berücksichtigt die Ganzheitlichkeit der Bildung, die zu einer Transformation der Gesellschaft beitragen soll, wobei Transformation als ein Prozess definiert ist, der „Lernende jeden Alters in allen Lernumgebungen in die Lage versetzen [soll], sich selbst und die Gesellschaft, in der man lebt, zu verändern“ (DUK 2014, S. 12). Damit verknüpft ist der Begriff der transformativen Bildung, der, ausgehend von einem gesellschaftsorientierten Wissenschaftsverständnis im Zuge der „Großen Transformation“ (WBGU 2011), Systemzusammenhänge und konkrete Handlungsoptionen als Reaktion auf die Transformation fördern soll.

Die Umsetzung von BNE weist allerdings vereinzelt Schwächen auf, v. a. im Bereich der Kommunikation über den Klimawandel und den zwei Säulen der deutschen Klimapolitik, Klimawandel und Klimaanpassung. Es stellt sich die Frage, ob die Notwendigkeit besteht, dahingehend neue methodisch-didaktische Ansätze zu konzipieren, um die Erwartungen an die BNE hinsichtlich ihrer Vielzahl zu fördernder Kompetenzen zu erfüllen. Im Rahmen des Transfer 21-Programms wurde die Gestaltungskompetenz als eine neue Dimension eingeführt, die sich definieren lässt als „Fähigkeit [...], Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können (DE HAAN 2007, S. 31). Das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderte Projekt „Klimawandel findet Stadt“ lässt sich auf der Schnittstelle von BNE und transformativer Bildung verorten, indem es versucht, Handlungsoptionen und ein didaktisch reduziertes, systemisches Verständnis von Klimaanpassung unter Berücksichtigung interdisziplinärer Perspektiven zu fördern. Das Projekt dient als Bildungsangebot, das auf Seiten der Kinder und Jugendlichen zu einem verstärkten Bewusstsein der Notwendigkeit klimabewussten Verhaltens in Verbindung mit Anpassungsmaßnahmen an die unumkehrbaren Folgen des Klimawandels beitragen soll. Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein Überblick über die zwei grundlegenden Säulen der deutschen Klimapolitik – Klimaschutz und Klimaanpassung – und deren Relevanz für

urbane Räume gegeben. Als didaktische Antwort auf die bisherige Lücke der Thematik Klimaanpassung im Geographieunterricht wird anschließend das DBU-Projekt „Klimawandel findet Stadt“, v. a. dessen methodisch-didaktische Schwerpunktsetzung im Kontext einer (nachhaltigen) Bildung an außerschulischen Lehr-Lernorten und die geographiedidaktische Begleitforschung im Projekt erläutert.

2 Klimapolitik: Relevanz urbaner Räume

Urbane Räume erfüllen – v. a. durch ihre hohe Bevölkerungszahl – zahlreiche Funktionen. Sie sind Katalysatoren wirtschaftlicher Entwicklung und leisten einen maßgeblichen Beitrag zu dem Auftreten ökologischer Probleme. Gleichzeitig liegt in den Händen der StadtbewohnerInnen ein hohes Potenzial an Kreativität für Veränderungen. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive spielen urbane Räume daher auch beim Aspekt Klimapolitik eine zentrale Rolle: Die UN HABITAT III-Konferenz endete im Oktober 2016 mit der Einführung der *New Urban Agenda*, einem handlungsorientierten Dokument, das globale Standards für eine nachhaltige, städtische Entwicklung setzt (UN 2017). Die Notwendigkeit der Agenda liegt nicht nur im anhaltenden Trend städtischen Wachstums begründet, sondern auch darin, dass Städte global gesehen nur etwa 2 % der Erdoberfläche einnehmen und trotzdem 70 % der globalen Treibhausgase produzieren und von ihnen mehr als 60 % der globalen Energie verbraucht werden (UN HABITAT III 2017). Der WBGU bestätigt in dessen Hauptgutachten, dass das 21. Jahrhundert als das Jahrhundert der Städte gilt, indem Städte zur „zentralen Organisationsform nahezu aller menschlichen Gesellschaften“ (2016, S. 1) gezählt werden. Es wird prognostiziert, dass sich die globale städtische Bevölkerung bis 2050 massiv vergrößern wird und entsprechende Änderungen der urbanen Infrastruktur nach sich zieht (WBGU 2016, S. 1). Bezogen auf die Bundesrepublik lässt sich eine steigende Tendenz der Bevölkerung in urbanen Gebieten feststellen: Ende 2014 lebten bereits ca. 77 % der deutschen Bevölkerung in dicht und mittelstark besiedelten Gebieten (STATISTISCHES BUNDESAMT 2016, S. 29). Aufgrund ihrer klimatischen Exponiertheit (städtischer Wärmeinselleffekt), dem hohen Flächenverbrauch und Versiegelungsgrad und geringem Anteil städtischen Grüns sind die Auswirkungen des Klimawandels auf Städte besonders hoch (UBA 2015, S. 44f.).

3 Klimaanpassung – Ein Desiderat im Unterricht?!

Ausgehend von der in der Klimapolitik verfolgten Doppelstrategie – Klimaschutz (Mitigation) und Klimaanpassung (Adaption) – ist es unabdingbar, dass beide Themen gleichermaßen Einzug in den Bildungsbereich halten. Klimaanpassung ist als Querschnittsthema zu begreifen. In Deutschland wurde bereits 2008 die Deutsche Anpassungsstrategie an den Klimawandel (DAS) formuliert, die zum Ziel hat „die

Verwundbarkeit gegenüber den Folgen des Klimawandels zu mindern bzw. die Anpassungsfähigkeit natürlicher, gesellschaftlicher und ökonomischer Systeme zu erhalten oder zu steigern und mögliche Chancen zu nutzen“ (BUNDESREGIERUNG 2008, S. 4). Hinsichtlich des Pariser Klimaabkommens von 2015, dessen Kern der Beschluss des 2-Grad-Ziels¹ war, „können [die] negative[n] Auswirkungen des Klimawandels zwar nicht vermindert, aber in vielen Regionen durch Anpassungsmaßnahmen noch aufgefangen werden“ vermuten WissenschaftlerInnen (BMUB 2016, S. 12). Es besteht jedoch weiterer Handlungsbedarf zur Umsetzung und Verbreitung von Anpassungsmaßnahmen, da man noch weit davon entfernt ist, das 2-Grad-Ziel zu erreichen (KLEPPER et al. 2015, S. 728). Der o. g. Querschnittsaspekt wird durch die 16 Handlungsfelder der DAS berücksichtigt. Während Klimaschutz, v. a. als Reduzierung des ökologischen Fußabdruckes und der Änderung persönlicher Konsummuster, bereits in Bildungskonzepten und -materialien aufgegriffen wird, findet Klimaanpassung bislang weniger Beachtung.² Anpassung ist ein zentraler Begriff, der auch in den Bildungsstandards insofern hervorgehoben wird, als dass komplexe Entwicklungsstränge, die im Geographieunterricht thematisiert werden, Anpassungen auf verschiedenen Ebenen notwendig machen (DGfG 2014, S. 5). Eine Lehrplananalyse in den Bundesländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ergab, dass nur die aktuellen Versionen von 2016 den Aspekt Klimaanpassung konkret benennen oder indirekt in klimatischen Themenbereichen verorten (MWWK-RLP 2016, S. 56; KM-BW 2016, S. 30). Eine Ergänzung um die Entwicklung und Umsetzung konkreter Anpassungsstrategien, um den inzwischen unvermeidbaren Folgen des Klimawandels entgegen zu wirken, ist essentiell, da z. T. die negativen Auswirkungen nicht mehr verhindert, aber durch Anpassungsmaßnahmen aufgefangen werden könnten (BMUB 2016, S. 12). Besonders im Hinblick auf die Generation von Morgen ist es daher notwendig, den Aspekt der Anpassung in die Schulbildung zu integrieren. Ausgehend von der DAS wird der Aspekt der Bewertung von Klimafolgen und (innovativen) Anpassungsstrategien in städtischen Räumen auf Bildungsmaterialien im Projekt „Klimawandel findet Stadt“ transferiert. Im spezifischen Kontext der Geographiedidaktik besteht Konsens darüber, dass aus forschungs- und fachwissenschaftlicher Perspektive Transferprozesse in die schulische Praxis dringend optimiert werden müssen (BAGOLY-SIMÓ, HEMMER 2016, S. 58). Es stellt sich die Frage, ob Transferprozesse bereits daran scheitern, dass die Gelingensbedingungen für eine zweckmäßige Implementation nicht oder nur teilweise gegeben oder berücksichtigt worden sind (BAGOLY-SIMÓ, HEMMER 2016, S. 59). Durch die intensive Kooperation mit den Lehrpersonen (insgesamt sechs Kooperationsschulen pro Hochschulstandort) sowie

¹ Die 2-Grad-Obergrenze sieht vor, die globale Erwärmung auf unter 2 Grad gegenüber dem vorindustriellen Niveau zu begrenzen.

² Praxisorientierte Materialien zu Klimaschutz und Klimaanpassung sind bisher durch das BMUB (2012), UfU (2013) und die VERBRAUCHERZENTRALE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2016) veröffentlicht worden.

externen Partnern wie z. B. biologischen Stationen, kommunalen Behörden (Umweltämter) und BaustoffhändlerInnen sowie v. a. den SchülerInnenlaboren der beteiligten Hochschulstandorte soll die langfristige Implementation der Projektthemen in die schulische Praxis erleichtert werden. Weitere Faktoren, die möglicherweise die Transferleistung in die schulische Praxis erhöhen können, sind die zeitliche Flexibilität in der Umsetzung der Lernmodule sowie die (finanzielle) Unterstützung der Kooperationsschulen durch Arbeitsmaterialien, Klimamessgeräte und/oder Materialkoffer.

4 Das DBU-Projekt „Klimawandel findet Stadt“

Das auf einem Vorgängerprojekt³ zu regionalen Folgen des Klimawandels aufbauende Projekt „Klimawandel findet Stadt – ein Konzept zur Förderung der Bewertung von Klimafolgen und Anpassungsstrategien in städtischen Räumen im Sinne des entdeckenden und forschenden Lernens“ zielt auf die Förderung der Bewertung von Klimafolgen und Anpassungsstrategien durch Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 6-12⁴ ab. Finanziert wird das Projekt durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU). Die Projektlaufzeit erstreckt sich vom 1. Juni 2016 bis zum 28. Februar 2019. Durchgeführt wird das interdisziplinäre Verbundprojekt von den Geographieinstituten der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Dr. Karl-Heinz Otto), der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Prof. Dr. Alexander Siegmund) und der Universität Trier (Prof. Dr. Leif Mönter) (Abb. 1).

Der zentralen Projektgrafik ist ferner der methodisch-didaktische Dreiklang als Kernidee der didaktischen Umsetzung in und außerhalb des Geographieunterrichtes im Klassenraum sowie die inhaltliche Gliederung der an die Deutsche Anpassungsstrategie an den Klimawandel (DAS) angelehnten Handlungsfelder auf die drei Hochschulstandorte zu entnehmen (Abb. 1). Thematisch gliedert sich das Projekt in die drei Themenkomplexe (1) Gesundheit/(Risiko)Prävention, (2) Stadtklima/Stadtplanung und (3) Stadtökologie/Biodiversität (Abb. 1). Diese Gliederung liegt sowohl in persönlichen Präferenzen und Forschungsschwerpunkten der Hochschulstandorte, als auch deren Relevanz in der aktuellen Klimapolitik bzw. Auseinandersetzung mit dem Klimawandel in urbanen Räumen begründet (z. B. Schwerpunkt Gesundheit (WBGU 2016), Schwerpunkt Biodiversität (BMUB 2015), Schwerpunkt Stadtklima (UN HABITAT III 2017)). Das Projekt leistet insofern einen Beitrag zur BNE, indem es einzelne Aspekte aus den Themenfeldern „Klimawandel“, „Biodiversität“ und „Katastrophenvorsorge“ thematisiert und Transformati-

³ DBU-Projekt „ReKli:B (Regionalen Klimawandel beurteilen lernen)“, Abt. Geographie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

⁴ Die breite Auswahl der Jahrgangsstufen liegt in den Vorgaben der Lehrpläne der beteiligten Hochschulstandorte begründet.

onsprozesse im Sinne einer Anpassung an die v. a. negativen Folgen des Klimawandels auf Seiten der Kinder und Jugendlichen unterstützt (vgl. DUK 2014, 12). Entsprechend der BNE-Schwerpunkte werden zur Erreichung der Lernziele auch die Lernumgebungen neu interpretiert (vgl. ebd.) und im Projekt in Form eines Dreiklangkonzeptes umgesetzt.

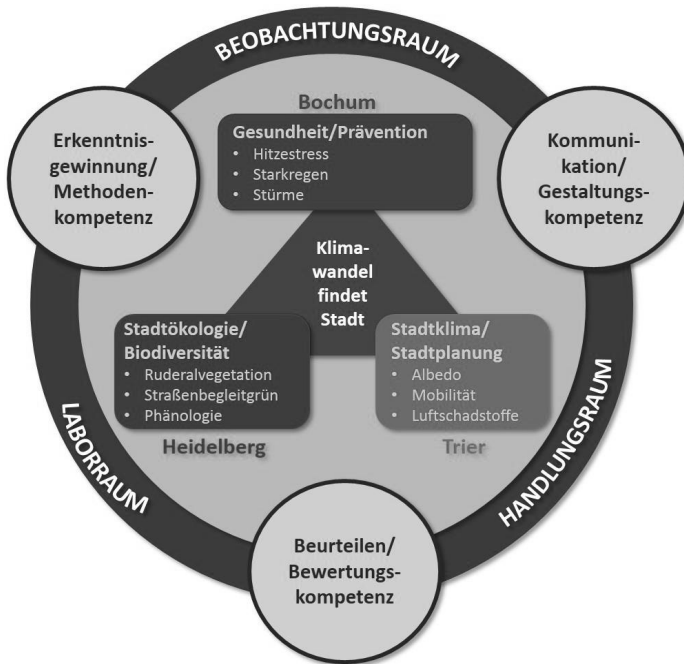


Abb. 1 | Zentrale Projektgrafik „Klimawandel findet Stadt“ (eigene Darstellung)

Im Sinne der methodisch-didaktischen Konzepte des entdeckenden und forschenden Lernens sollen die Kinder und Jugendlichen Anpassungsstrategien an die negativen Folgen des Klimawandels im urbanen Raum entwickeln. Der Begriff des forschenden Lernens bezieht sich dabei speziell auf Lernmöglichkeiten, „die Lernende in Lernsituationen bringen, in denen sie für sie subjektiv Neues erforschen und auf diese Weise zu ihrem Lernbesitz machen“ (BÖNSCH 1991, S. 199). Dabei stehen die eigenständige Erkenntnisgewinnung und Nutzung primär Wissens, aber auch von Ordnungen und Beziehungen im Vordergrund der Kompetenzentwicklung (BÖNSCH 1994, S. 86). Ähnlich ist es beim Entdeckenden Lernen, dessen Grundzüge in den 70er Jahren von Bruner aufgestellt wurden: Nicht nur das aktive (Neu-) Entdecken von Informationen oder Sachverhalten als Prozess als solcher ist

wesentlich, sondern auch die Zusammenführung dieser neu gewonnenen Informationen, um ein Problem lösen zu können (GUDJONS 2008, S. 22). Für das zentrale Ziel der Problemlösung reicht es nicht aus, nur Faktenwissen auf eine im traditionellen Unterricht verstärkt auftretende rezeptive Art zu erwerben, sondern auch eine Einsicht in die Beziehungen zwischen den einzelnen Wissensbeständen bzw. das Prinzip, nach dem die Bestände geordnet werden können, zu erhalten. Forschendes und Entdeckendes Lernen können durch diese handlungsorientierte und selbsttätige Herangehensweise zur Kompetenzentwicklung, insbesondere in den Bereichen Fachwissen und Erkenntnisgewinnung/Methoden, beitragen. Unter Einbezug des moderaten Konstruktivismus werden Kinder und Jugendliche im Projekt aufgefordert, sich aktiv, kollaborativ und in bedeutsamen Kontexten mit authentischen Problemen auf lokaler und regionaler Ebene auseinanderzusetzen und dabei verschiedene Perspektiven auf den jeweiligen Sachverhalt zu berücksichtigen (vgl. OBERRAUCH, KELLER 2017, S. 8; KARAGIORGI, SYMEOU 2005, S. 17). Ein Beispiel hierfür ist das Lernmodul zu Mobilität: Die Kinder und Jugendlichen befragen PassantInnen zu deren Mobilitätsverhalten, führen Lautstärkemessungen oder Verkehrszählungen in der direkten Schulumgebung durch und entdecken bei einem Onlinespiel zu mobilitätsrelevanten stadtplanerischen Aspekten Interessens- und Nutzungskonflikte, die potentiell auftreten könnten – und gelöst werden müssen. Rückbezüge zur Mobilitätssituation und deren Optimierung im Schulumfeld spielen eine wesentliche Rolle.

Die didaktische Umsetzung erfolgt ferner als modularisiertes Konzept, das die Verknüpfung dreier Räume beinhaltet – das sog. Dreiklangkonzept. In der Geographie kommt der Kategorie „Raum“ eine besondere Bedeutung zu; Räume bilden die Grundlage bzw. sind die Voraussetzung für die in ihnen „ablaufenden natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Prozesse“ (DGfG 2014, S. 5). Das Dreiklangkonzept vereint den Beobachtungsraum (Lebensraum bzw. -welt der Kinder und Jugendlichen), den Laborraum (schulische und außerschulische Lernorte, hier v. a. Lehr-Lern- bzw. SchülerInnenlabore) und den Handlungsraum (hypothetische oder reale Räume, in denen Anpassungsstrategien umgesetzt werden können und sollen). Im Projekt wird unter dem Beobachtungsraum der urbane Raum verstanden, der maßgeblich die Alltags- bzw. Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mitbestimmt. In diesem Raum findet Klimawandel konkret statt, seine Ursachen und Folgen können beobachtet und untersucht werden, woraus sich – auch im Sinne eines Reallabors – in und aus der Praxis konkrete Forschungsfragen generieren lassen. Im Beobachtungsraum werden „Momentaufnahmen“ von Folgen des Klimawandels herangezogen, die mit langfristigen Daten und Erkenntnissen aus der Klimaforschung untermauert werden, z. B. erheben die SchülerInnen im Modul „Hitzestress“ über mehrere Wochen eigene Temperaturdaten mithilfe einer mobilen Wetterstation. Diese Daten werden zusätzlich mit langfristigen Messun-

gen verglichen. Die Forschungsfragen, die sich aus den Wahrnehmungen von Veränderungen im Raum ergeben, können dann mit verschiedenen Methoden der Erkenntnisgewinnung (u. a. Untersuchungen, Versuchen, Experimenten, Modellierungen) bearbeitet bzw. vertieft werden. Die resultierenden SchülerInnenenergebnisse liefern im besten Fall Antworten auf die zuvor entwickelten Forschungsfragen im Beobachtungsraum, z. B. „Inwiefern kann eine Anpassung des persönlichen Verhaltens bei Extremwetterereignissen die eigene Widerstandsfähigkeit (=Resilienz) erhöhen?“. Die Antworten bieten gleichzeitig die Grundlage für Lösungsansätze im urbanen Handlungsraum, also dem Raum, in dem sich konkrete Anpassungsstrategien umsetzen lassen und damit klimaadäquates Handeln realisiert werden kann. Insofern ist der Beobachtungsraum Erfahrungs- und Handlungsraum zugleich.

5 Geographiedidaktische Begleitforschung – Motivation und Umweltverhalten

Im Rahmen des Projektes werden drei Forschungsvorhaben⁵ verfolgt, von denen im Folgenden zwei dargestellt werden. Sie befassen sich inhaltlich und methodisch mit der Überprüfung der Wirksamkeit des bisher normativ begründeten Dreiklangkonzeptes (1) hinsichtlich der intrinsischen Motivation – ein Motivationskonstrukt, bei dem der Tätigkeitsvollzug selbst als interessant oder spannend und demnach als motivierend empfunden wird – und (2) hinsichtlich der Umwelteinstellung und des Umweltverhaltens auf Seiten der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen.

Als didaktisch-psychologischer Aspekt sollen in einem ersten Forschungsvorhaben die motivationalen Auswirkungen des Dreiklangkonzeptes untersucht werden. Das Dreiklangkonzept erhält seine normative Legitimation durch die Vorteile außerschulischer Lernorte, die u. a. als besonders geeignet gelten, um auf SchülerInnenseite Interesse und Neugier an Lerninhalten anzuregen (vgl. BROVELLI et al. 2011). Unter der Berücksichtigung verschiedener außerschulischer Lernorte und von Lernaktivitäten (z. B. entdeckendes und forschendes Lernen), die auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. DECI, RYAN 1993, S. 229) ausgelegt sind, soll die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen in den außerschulischen Lernsituationen gemessen werden. Zu den psychologischen Grundbedürfnissen zählen das Autonomieerleben, Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit (DECI, RYAN 1993, S. 229). Werden diese besonders angeregt bzw. erlebt sich die/der Lernende in ihren/seinen Tätigkeiten als selbstbestimmt, besteht eine hohe intrinsische Motivation auf Seiten der/des Lernenden (vgl. DECI,

⁵ Ein drittes Forschungsvorhaben von Lena Neumann (Pädagogische Hochschule Heidelberg) befasst sich mit der Förderung von Handlungskompetenz(en) von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Projektes.

RYAN 1993, S. 226). Ferner soll ein Vergleich der Motivationslage bei der zuvor beschriebenen Verknüpfung von Raumeinheiten und der Motivationslage in ausschließlichen SchülerInnenlaborsituationen fokussiert werden. Die quantitative Erhebung mithilfe eines Fragebogens orientiert sich inhaltlich an den Items des Fragebogens zur Erfassung aktueller Motivation (FAM) (RHEINBERG et al. 2001) und der Kurzskala zur Erfassung intrinsischer Motivation (KIM) (WILDE et al. 2009). Ziel soll es sein, Aussagen zur Wirksamkeit des Dreiklangkonzeptes hinsichtlich der motivationalen Orientierungen der Kinder und Jugendlichen treffen zu können, z. B. ob die Tätigkeiten an den außerschulischen Lernorten als besonders herausfordernd oder Spaß bringend aufgefasst werden und inwieweit diese positiv bewerteten Tätigkeitsvollzüge den weiteren Lernprozess beeinflussen können.

Ein zweites Forschungsvorhaben überprüft das Dreiklangkonzept hinsichtlich möglicher Veränderungen der Umwelteinstellung und des Umweltverhaltens der Kinder und Jugendlichen. Im Hinblick auf die Herausforderungen des Klimawandels ist die BNE zentral: Sie steht für einen ganzheitlichen Ansatz, der Kinder und Jugendliche dazu anleiten soll, aktiv an einer nachhaltigen Gestaltung ihrer (zukünftigen) Lebenswelt teilzunehmen. Dazu sind v. a. Bewusstseins- und Verhaltensänderungen notwendig (WILHELM 2006, S. 6; SCHOCK 2014, S. 12), die die Schule als zentrale Bildungseinrichtung initiieren kann und sollte. Es fehlt jedoch an ausreichend wissenschaftlichen Belegen für die Verbindung zwischen Umweltverhalten und nachhaltigem Handeln von SchülerInnen (WILHELM 2006, S. 6). Dabei kann die Umwelteinstellung als „Orientierung und Planung des Handelns dienen“ (SCHICK 2001, S. 409). Ferner beinhaltet die Umwelteinstellung eine affektive, kognitive und konative Komponente. Das Umweltverhalten hingegen ist „die tatsächliche messbare Aktivität, die eine Person im Blick auf den Schutz der Umwelt unternimmt, im Gegensatz zu dem, was die Person weiß oder glaubt, was sich aber nicht in Handlung niederschlägt“ (WINIWARDER, SCHMID 2008, S. 159). Folgt man der Psychologie, geht das Verhalten auf den Behaviorismus zurück, der sich zunächst einmal nur mit äußeren Beobachtungen beschäftigt, ohne jegliche Interpretation. Spricht man jedoch von Handlung, beinhaltet dies ein zielgerichtetes, absichtsvolles, subjektiv sinnvolles, bewusst entschiedenes Tun. Streng genommen ist die Handlung einer Person gleichzusetzen mit dem Verhalten der Person, jedoch deutet man das Verhalten und misst ihm einen Sinn bei. Ferner sind Handeln und Verhalten keine parallelen Kategorien von menschlichen Aktivitäten, sondern verschiedene Beschreibungsebenen/Sichtweisen desselben Gegenstandes (vgl. VESTER 2009, S. 45-58). Die Frage, die sich im Rahmen des didaktisch-dialektischen Dreiklangkonzeptes stellt, ist, ob die Einstellung und damit das Verhalten der SchülerInnen positiv beeinflusst werden kann und die Bereitschaft, sich aktiv an einer Gestaltung ihrer Lebenswelt zu beteiligen, zunimmt. Die Untersuchung verläuft in drei Phasen in einem Pre-, Post-, Follow-up-Design. Dabei wird bei dem ersten und

dritten Erhebungszeitpunkt das selbstberichtete Verhalten mithilfe des Fragebogens nach KAISER, OERKE, BOGNER (Skala Allgemeines Ökologisches Verhalten bei Jugendlichen, 2007) abgefragt. Als Ergänzung wird zu allen drei Erhebungszeitpunkten das Selbstwirksamkeitsempfinden allgemein und zum Thema Klimawandel sowie globale Erwärmung mit zwei Kurzskalen á drei Items erhoben (KELLSTEDT et al. 2008; BEIERLEIN et al. 2012). Dabei beschreibt die Selbstwirksamkeit die Überzeugung einer Person, ein bestimmtes Verhalten mit Hilfe eigener Ressourcen organisieren und ausführen zu können (vgl. BANDURA 1977, 1992). Der Ursprung des Konzeptes liegt in der sozial-kognitiven Theorie von BANDURA begründet (vgl. BANDURA 1992, 1997, 2001). Dabei werden die Prozesse (kognitive, motivationale, emotionale und aktionale) durch subjektive Überzeugungen gesteuert, insbesondere durch Konsequenz- und Selbstwirksamkeitserwartung bzw. Kompetenzüberzeugungen (vgl. SCHWARZER, JERUSALEM 2002). Ferner ist die persönliche Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und letztere eine wichtige Voraussetzung für kompetente Handlungsregulationen. Als wirksamste Komponente für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit wird die persönliche Erfahrung genannt.

6 Ausblick

Das Projekt soll Möglichkeiten eröffnen, fachinhaltliche und fachdidaktische Grenzen zu überschreiten. Klimawandel und Klimaanpassung werden als Phänomene begriffen, die durch ihre Systemkomplexität ein interdisziplinäres Spektrum in Form von Netzwerken mit externen Kooperationspartnern und Fachbereichen der Hochschulstandorte möglich und notwendig machen. Ferner soll durch die Projekthinhalte ein Bezug zu transformativer Bildung hergestellt werden, indem Disziplinengrenzen für ein „systemisches Verständnis globaler Zusammenhänge“ (WBGU 2012, S. 4) überschritten und Bezüge zur Transformation, z. B. über neue Baustoffe, neue Formen urbaner Flächennutzung, neue Mobilitätsmodelle, neue Bepflanzungsstrategien für Straßenbegleitgrün in urbanen Räumen etc. hergestellt werden. Auswirkungen des Klimawandels auf regionaler und lokaler Ebene werden schülerInnennah zugänglich gemacht. Ob und inwiefern die Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lernorte durch das normativ begründete Dreiklangkonzept eine Bereicherung für die geographiedidaktische Praxis darstellen kann, soll durch die Begleitforschung geklärt werden. Bisherige Erfahrungen und Auswertungen der Evaluierungsbögen für LehrerInnen sowie Kinder und Jugendliche haben gezeigt, dass der lebensweltliche Bezug und die Anwendung theoretischen Wissens auf praktischer Ebene als Mehrwert empfunden werden. Gleichwohl wurde seitens der Lehrkräfte auch Kritik am Dreiklangkonzept, v. a. dessen (nichtexistenter) Lehrplanbezug sowie dessen Umsetzbarkeit in finanzieller und organisatorischer Hinsicht laut. Der Fokus des Projektes liegt daher v. a. auf der Etablierung des methodisch-didaktischen Ansatzes als eine effektive Möglichkeit,

komplexe Themenbereiche wie Klimawandel und -anpassung Kindern und Jugendlichen praxisnah und handlungsorientiert näherzubringen.

7 Literatur

- BAGOLY-SIMÓ, P., HEMMER, I. (2016): Geographiedidaktische Forschung. Quo vadis? Ergebnisse einer Expertendiskussion. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 44, Heft 3, S. 55-64.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84, Heft 2, S. 191-215.
- BANDURA, A. (1992): Self-Efficacy Mechanism in Psychobiologic Functioning. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Self-Efficacy. Thought Control Of Action. Washington D.C., S. 357-388.
- BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York.
- BANDURA, A. (2001): Social Cognitive Theory: An agentic perspective. In: Annual Review of Psychology, Heft 52, S. 1-26.
- BEIERLEIN, C., KOVALEVA, A., KEMPER, C. J., RAMMSTEDT, B. (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskaala (ASKU). In: LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (Hrsg.): GESIS-Working Papers 12. Köln.
- BÖNSCH, M. (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn.
- BÖNSCH, M. (1994): Entdeckendes Lernen. In: FEIGE, B., KECK, R. W., SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn, S. 86.
- BROVELLI, D., VON NIEDERHÄUSERN, R., WILHELM, M. (2011): Auserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29, Heft 3, S. 342-352.
- BMUB (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT) (Hrsg.) (2012): Umwelt und Gesundheit. Materialien für Bildung und Information. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler Sekundarstufe. Berlin.
- BMUB (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT) (Hrsg.) (2015): Grün in der Stadt. Für eine lebenswerte Zukunft. Grünbuch Stadtgrün. Berlin.

- BMUB (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELTSCHUTZ, NATURSCHUTZ, BAU UND REAKTORSICHERHEIT) (Hrsg.) (2016): Klimaschutz in Zahlen. Fakten, Trends und Impulse deutscher Klimapolitik. Rostock.
- BUNDESREGIERUNG (2008): Deutsche Anpassungsstrategie an den Klimawandel vom Bundeskabinett am 17. Dezember 2008 beschlossen. – <http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/das_gesamt_bf.pdf> (Zugriff: 2017-09-26).
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 2, S. 223-238.
- DE HAAN, G. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. Programm Transfer-21. Berlin.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn.
- DUK (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.) (2014⁵): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Bonn.
- GUDJONS, H. (2008⁷): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Handlungsaktivierung – Projektarbeit. Bad Heilbrunn.
- KAISER, F. G., OERKE, B., BOGNER, F. X. (2007): Behavior-based environmental attitude. Development of an instrument for adolescents. In: Journal of Environmental Psychology 27, Heft 3, S. 242-251.
- KARAGIORGI, Y., SYMEOU, L. (2005): Translating Constructivism into Instructional Design. Potential and Limitations. In: Journal of Educational Technology and Society 8, Heft 1, S. 17-27.
- KELLSTEDT, P. M., ZAHARAN, S., VEDLITZ, A. (2008): Personal efficacy, the information environment, and attitudes toward global warming and climate change in the United States. In: Risk Analysis 28, Heft 1, S. 113-126.
- KLEPPER, G., SCHAFHAUSEN, F., LÖSCHEL, A., SCHREURS, M. A. (2015): Erwartungen an die Weltklimakonferenz in Paris. In: Wirtschaftsdienst 95, Heft 11, S. 727-743.
- MWWK-RLP (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR DES LANDES RHEINLAND-PFALZ) (Hrsg.) (2016): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Mainz.
- KM-BW (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG) (Hrsg.) (2016): Bildungsplan des Gymnasiums 2016. Geographie. Stuttgart.

- OBERRAUCH, A., KELLER, L. (2017): Vorstellung von Jugendlichen zur Lebensqualität zwischen Materialismus und Umweltorientierung. Eine empirische Untersuchung im Kontext (einer Bildung für) nachhaltige(r) Entwicklung. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 45, Heft 1, S. 3-26.
- RHEINBERG, F., VOLLMEYER, R., BURNS, B. D. (2001): FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Langversion, 2001). In: Diagnostica 47, Heft 2, S. 57-66.
- SCHICK, A. (2001): Umweltbewusstsein. In: SCHULZ, W. F. (Hrsg.): Lexikon Nachhaltiges Wirtschaften. München, S. 409-410.
- SCHOCK, A.-C. (2014): Befragung von Schüler/innen der Sekundarstufe I zu Naturerfahrung und Geomedien im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diss. Univ. Hildesheim.
- SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28-53.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2016): Statistisches Jahrbuch 2016. Deutschland und Internationales. Wiesbaden.
- UFU (UNABHÄNGIGES INSTITUT FÜR UMWELTFRAGEN) (Hrsg.) (2013): Klima im Kleinen. Berlin.
- UN (UNITED NATIONS) (2017): New Urban Agenda. – <<http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-English.pdf>> (Zugriff: 2017-09-26).
- UN HABITAT III (UNITED NATIONS HABITAT III) (2017): The New Urban Agenda. – <<http://habitat3.org/the-new-urban-agenda/>> (Zugriff: 2017-09-26).
- UBA (UMWELTBUNDESAMT) (Hrsg.) (2015): Monitoringbericht 2015 zur Deutschen Anpassungsstrategie an den Klimawandel. Bericht der Interministeriellen Arbeitsgruppe der Bundesregierung. Dessau-Roßlau.
- VERBRAUCHERZENTRALE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2016): Bildung für ein besseres Klima (Sekundarstufe I + II). – <<http://www.verbraucherzentrale.nrw/bildung-fuer-ein-besseres-klima>> (Zugriff: 2017-09-13).
- VESTER, H.-G. (2009): Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe. Wiesbaden.
- WILDE, M., BÄTZ, K., KOVALEVA, A., URHAHNE, D. (2009): Überprüfung einer Kurzskaala intrinsischer Motivation (KIM), Testing a short scale of motivation. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 15, S. 31-45.
- WILHELMI, V. (2006): Nachhaltigkeit und Umwelterziehung. Leitbilder des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie 36, S. 4-8.

- WBGU (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.
- WBGU (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN) (2012): Factsheet 5. Forschung und Bildung für die Transformation. Berlin.
- WBGU (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN) (2016): Der Umzug der Menschheit. Die transformative Kraft der Städte. Hauptgutachten. Berlin.
- WINIWARTER, V., SCHMID, M. (2008): Umweltgeschichte als Untersuchung sozionaturler Schauplätze? Ein Versuch, Johannes Colers "Oeconomia" umwelthistorisch zu interpretieren. In: KNOPF, T. (Hrsg.): Umweltverhalten in Geschichte und Gegenwart. Tübingen, S. 158-173.

Das Welthandelsspiel zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht

1 Doppelte Komplexität geographischer Themen als Herausforderung für Forschung und Unterricht

„Global denken, lokal handeln“ lautet das Credo einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), welches auch auf die Ansätze des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens übertragbar ist (KMK, BMZ 2016, S. 28). Der darin enthaltene Appell, SchülerInnen zu einem globalisierten Bewusstsein zu führen, impliziert die Notwendigkeit Inhalte des Geographieunterrichts, die den genannten Leitbildern zugeordnet werden können, in Hinsicht auf die damit verbundenen Ursachen, Wirkungen, Folgen, Potentiale und Probleme auf verschiedenen Maßstabsebenen (von lokal bis global), in verschiedenen Zeithorizonten und aus verschiedenen AkteurInnenperspektiven zu denken, zu verstehen und zu bewerten. Darauf aufbauend sollen SchülerInnen letztlich befähigt und motiviert werden, in ihrem lokalen Lebensumfeld raum- und sachgerecht sowie verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. DGfG 2014). Viele geographische Themen wie bspw. Klimawandel, Bevölkerungsentwicklung, Migration, Ressourcenabbau und –nutzung oder auch globale Wertschöpfungsketten sind mit Wertfragen verbunden und können ohne diese nicht gänzlich verstanden werden. Die sich daraus ergebende doppelte Komplexität – auf faktischer und ethischer Ebene – ist geprägt von heterogenen Deutungsangeboten, sowie wissenschaftlichen und ethischen Kontroversen (vgl. BÖGEHOLZ, BARKMANN 2005, S. 211; APPLIS 2012; OHL 2013; ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013; MEHREIN et al. 2015). Die am Beispiel des Konsums beobachtbare Verquickung von Maßstabsebenen und involvierten AkteurInnen, sowie die dadurch entstehende Eingebundenheit in globale Wirkungsgefüge hat zur Folge, dass monokausale oder lineare Bewertungen häufig zu kurz greifen, um komplexe Sachverhalte adäquat zur erfassen. Dies macht es nötig, dass komplexe Modi des ethischen Urteilens erlernt werden, weshalb die ethische Urteilskompetenz als integraler „Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts“ (MEYER et al. 2010, S. 7) eingestuft wird (vgl. DGfG 2014, S. 23ff.).

Der vorliegende Beitrag soll Einblick geben in die empirische Untersuchung des sogenannten Welthandelsspiels, welches Bestandteil des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Globalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethi-

schen Urteilens im Geographieunterricht“ (ReMU) ist. Das Projekt weist eine kumulative und transdisziplinäre Konzeption auf¹, welches sich der Anbahnung ethischer Urteilskompetenz von geographiedidaktischer, pädagogischer und philosophiedidaktischer Seite nähert. Dabei handelt es sich um ein theoretisch und empirisch hergeleitetes Unterrichtstreatment für zehnte Klassen an bayerischen Gymnasien, in welchem sich SchülerInnen in sechs Doppelstunden mit faktisch und ethisch komplexen Aspekten der globalen Textilindustrie auseinandersetzen.

2 Forschungsstand

Häufig wird im Bereich der ethischen Urteilskompetenz auf die kognitiv-konstruktivistische PIAGET-Tradition Bezug genommen, in deren Folge das strukturgegenetische Stufenmodell KOHLBERGS steht (vgl. KOHLBERG 2001). Im Rahmen seiner Dissertation, die zugleich eine der Vorgängerstudien des ReMU-Projekts darstellt, überträgt APPLIS (2012) erstmals Erkenntnisse, Methoden und Konzepte der Moralphsychologie und -pädagogik in die Geographiedidaktik, um Möglichkeiten wertorientierten Lernens im Geographieunterricht in theoretischer und praktischer Hinsicht zu reflektieren und zu überprüfen. Dabei verweist APPLIS (2012) auf die Bedeutung der Inklusion moralischer Affekte, da moralische Urteile als Teil der Persönlichkeitsstruktur nicht rein kognitiv gedacht werden dürfen (APPLIS 2012, S. 66f., S. 81f., S. 279ff.). Hierbei bestätigte sich nicht nur, dass SchülerInnen eine unterkomplexe, dichotome Behandlung von doppelt komplexen Themen ablehnen und sich unterrichtliche Möglichkeiten zur komplexen Auseinandersetzung wünschen (APPLIS 2012, S. 242), sondern auch, dass komplexe Lernarrangements zu komplexeren Bewertungsmodi führen (APPLIS 2012, S. 279). Dabei zeigte sich, dass SchülerInnen in der Lage waren, ihre Eigenkomplexität zu erhöhen, indem sie mehr Relationierungen pro Aspekt aufweisen konnten, was ihnen andererseits half die Außenkomplexität der Inhalte zu reduzieren (APPLIS 2012, S. 281; vgl. SCHEUNPFLUG, SCHRÖCK 2002). Ferner konnte festgestellt werden, dass sich Lernarrangements insbesondere dann eignen, positive Lerneffekte anzubahnen, wenn in diesen explizite und implizite Wissensbestände in ein Spannungsverhältnis geraten, was die Lernenden dazu auffordert, „Vergleichshorizonte zu Bewertungen und Werthaltungen [zu]

¹ Geographiedidaktik: APPLIS (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen; APPLIS (2015): Möglichkeiten der Anbahnung von Kompetenzen auf Geographielehrer/innen-Seite in den Kompetenzbereichen Beurteilen, Bewerten und Handeln durch nachhaltige Lehrerfortbildungen und die Überprüfung von deren Wirksamkeit; FÖGELE (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. ULRICH-RIEDHAMMER (2017, in Vorb.): Ethisches Urteilen im geographiedidaktischen Kontext des Globalen Lernens – eine theoretisch reflexive und empirisch rekonstruktive Studie. Pädagogik: LAMPRECHT (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung;

bilden, diese [zu] relationieren, differenzieren und problematisieren und zwar sowohl auf kognitiver wie auf affektiver Ebene“ (APPLIS 2012, S. 279). Es erscheint essentiell, soziales und moralisches Lernen im Kontext Globalen Lernens nicht nur aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht zu denken und zu konzipieren, sondern affektive und motivationale Bestandteile stärker zu berücksichtigen (APPLIS 2012, S. 245, S. 280), indem Unterrichtsmethoden Verwendung finden, die Selbststeuerung (APPLIS 2012, Kap. 5.3), Kooperation, Vielperspektivität und Konsensbildung ermöglichen (APPLIS 2012, Kap. 5.3.1 und 5.3.2., sowie 247). Hierbei sollen SchülerInnen in demokratischen Abstimmungsprozessen Handlungslinien entwerfen und reflektieren können, da dies ihnen hilft produktiv mit fachlicher und normativer Unsicherheit umzugehen (APPLIS 2012, S. 280).

2.1 Erkenntnisinteresse im Rahmen der Dissertation

Das Erkenntnisinteresse des Autors konzentriert sich vorrangig auf eine der sechs Doppelstunden, in welcher das Welthandelsspiel zum Einsatz kam. Hierbei nehmen Fragen konzeptioneller Fassung des unterrichtlichen Spiels hier eine wesentliche Rolle ein, denn „für unterschiedliche Domänen liegt kein oder wenig Wissen darüber vor, welche Kompetenzen besser im spielorientierten als im instruktional-zielorientierten Lernen erworben werden“ (HAUSER 2006, S. 3). Dies gilt insbesondere für das wertbezogene Lernen in spielbasierten Unterrichtssettings, die zwar für den Bereich des Globalen Lernens empfohlen werden, auf empirischer Seite allerdings kaum erschlossen sind. So setzte PIAGET (1983) im Bereich der Entwicklungspsychologie bei seinen Überlegungen zur Moralentwicklung von Kindern ebenfalls beim Spiel an, indem er Kinder während des Murmelspiels beobachtete und ihnen anschließend Fragen zu den Spielregeln des Murmelspiels stellte². Der Zugang zur Moralentwicklung über Spielregeln erwies sich als fruchtbar und es gelang ihm zu zeigen, dass sich der Umgang mit Regeln im Laufe des fortschreitenden Alters veränderte. PIAGET (1983) differenzierte seine Erkenntnisse hinsichtlich des Bewusstseins der Regel sowie der Praxis der Regel und zeigte, dass erst ab dem Alter von zehn Jahren ein autonomes Regelverständnis vorliegt, welches ermöglicht zu erkennen, dass Regeln durch freie Beschlüsse der Beteiligten nach gegenseitiger Absprache entstehen können, Regeln daher veränderbar sind und ihre Geltung durch gegenseitige Achtung konstituiert wird. D. h. erst hier werden Regeln ausgehandelt und es kommt zu präzisen Regulierungen des Spiels, wobei kaum noch Widersprüche im Regelverständnis und –auslegung auftreten (vgl. PIAGET 1983). Im Gegensatz zum Murmelspiel wird das Welthandelsspiel allerdings nicht gänzlich durch die vorgegebenen Spielregeln geregelt, wodurch die Notwendigkeit entsteht weitere Spielregeln auszuhandeln, einzusetzen, auszuprobieren

² Außerdem erzählte er den Kindern Geschichten und forderte sie auf zu den Verhaltensweisen der in den Geschichten dargestellten Personen Stellung zu beziehen.

und durchzusetzen. Da die Spielparteien auf den Sieg ihrer jeweiligen Gruppe hinarbeiten, sie jedoch von Beginn an unterschiedliche Voraussetzungen vorfinden, um den Gruppensieg zu erringen, entstehen während des Spielbetriebs Spannungen, Meinungsverschiedenheiten und Irritationen (auch im Hinblick auf den Geltungsbereich verschiedener Regeln), die gelöst werden können oder müssen. Hier stellt sich sodann die Frage, wie die Gruppen diese Prozesse gestalten und zu welchen Ergebnissen sie kommen, um zu Lösungen in den unregelmäßigen Grauzonen des Spiels zu gelangen. Die Analyse des Umgangs mit den Spielregeln dient als Ansatzpunkt das Verhältnis impliziter Werthaltungen zu den (teilweise explizierten) Spielregeln zu bestimmen, um Anhaltspunkte zur Bildung komplexer Modi ethischen Urteilens in spielbasierten Unterrichtssettings zu identifizieren. Untersucht werden soll somit, welche performativen Logiken (vgl. FRITZSCHE, WAGNER-WILLI 2015), sich auf Basis von Unterrichtsvideographien rekonstruieren lassen, die Aufschluss geben über die Selbstpositionierung der SchülerInnen in Hinsicht auf die Zielsetzung des Spiels, auf die vorgegebenen und selbstfestgelegten Regeln des Spiels, auf die möglichen Auslegungen und Strategien, die im Rahmen des Welthandelsspiels in Erscheinung treten, auf die Handlungsentscheidungen anderer (Spiel-) Gruppen, und nicht zuletzt in Hinsicht auf die moralische Dimension, die im Subtext der auf ökonomische Nutzenmaximierung ausgerichteten Verhandlungen zutage treten.

Ziel des Dissertationsvorhabens ist es, die den SpielerInnen zugrundeliegenden, impliziten Orientierungen und Werthaltungen sowie die damit verbundenen Relationierungen in fachlicher und ethischer Hinsicht zu rekonstruieren, und diese mit den performativen Logiken, die die SchülerInnen in (spielerischen) Interaktionen in Bezug auf das Thema des globalen Handels an den Tag legen, ins Verhältnis zu setzen. Dabei sollen verschiedene SpielerInnentypen identifiziert werden, die die herkömmlichen SpielerInnentypen (SchachspielerInnen, WürfelspielerInnen und BackgammonspielerInnen; vgl. UHLENWINKEL 2013, S. 68) hinsichtlich der Spielweise, dem Regelverständnis und der Regelauslegung, den (Nicht-)Kooperationsweisen und den interaktionalen Mustern erweitert. So sollen im Rahmen von wertbezogenen Spielen im Geographieunterricht didaktisch-methodische Erkenntnisse gewonnen werden, die dazu beitragen, ethische Urteilskompetenz in spielorientierten Lernsettings besser zu verstehen und typenspezifisch zu fördern, denn wie HAUSER (2006) mit Blick auf die Professionalisierung von Grundschullehrkräften festhält: „Ohne Forschung zum Spiel ist jede Spieldidaktik immer wieder auf den Rückgriff auf mehrheitlich dogmatische Wissens- und Handlungsbestände angewiesen. [...] Fehlende Forschung zu diesem Bereich stellt deshalb eine gravierende Lücke dar und verzögert diesen Prozess der Professionalisierung. Deshalb ist der Forschung zum Spiel eine grosse Bedeutung zuzuweisen“ (HAUSER 2006, S. 25).

Anhand der Ergebnisse soll eine differenzierte Antwort darauf gefunden werden, ob das Welthandelsspiel eine geeignete Methode ist, die es den SchülerInnen ermöglicht, sowohl fachliche als auch explizit wertbezogene Reflexionen in Bezug auf geographische Sachverhalte anzustellen. Dabei soll auch eingeschätzt werden, wie groß die Gefahr ist, dass die Konzeption des Spiels genau dies verhindert, da sie die in der Realität vorfindbaren Strukturen, die von einem Ungleichgewicht zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern in Bezug auf Ressourcen, Wissensstand und Kapital zur Umsetzung von innovativen Ideen geprägt sind, lediglich reproduziert und somit kaum der Transformation zugänglich macht. Anders formuliert: Welches Risiko besteht für die verschiedenen SpielerInnentypen, dass der kompetitive Charakter des Welthandelsspiels und die zu Beginn vorgefundene, ungleiche Ausgangsposition ein Nachdenken über das Spielprinzip sowie die abgebildeten realen Strukturen verhindert?

3 Vorstellung des Treatments unter besonderer Berücksichtigung des Welthandelsspiels

Die Unterrichtsreihe wurde auf theoretischer und empirischer Basis geographie-, philosophie-, biologie- und allgemeindidaktischer, sowie moralpsychologischer, moralpädagogischer und soziologischer Forschung konzipiert und anhand des kumulativen Aufbaus durch verschiedene Dissertationsprojekte evaluiert und adaptiert (vgl. APPLIS 2012). Für das Projekt konnten vier Gymnasien unterschiedlicher Bildungsausrichtung mit insgesamt neun Klassen gewonnen werden.

3.1 Konzipierte Unterrichtschoreographie

Die erste Doppelstunde stellt eine Hinführung zum Thema der Globalisierung durch von den SchülerInnen mitgebrachte Bilder dar. In der zweiten Doppelstunde folgt ein Mystery zur indischen und amerikanischen Baumwollindustrie einerseits sowie zu Discounttextilien andererseits, die es den SchülerInnen erlaubt, Einblick in die faktische Komplexität des Themas sowie die Involviertheit der AkteurInnen zu gewinnen. Die ethische Dimension des Themas wird in der darauffolgenden Doppelstunde vertieft, in welcher eine Dilemmadiskussion zu einem semi-realen Dilemma des Produktionsprüfers Paul Meier zum Einsatz kommt (APPLIS 2012, S. 117). Die damit verbundene Fragestellung, wie eine gerechte, globalisierte Welt aus Sicht der SchülerInnen aussehen müsste, wird in der vierten Doppelstunde adressiert, indem sie sich mithilfe des Neosokratischen Gesprächs (vgl. MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014) dieser anspruchsvollen Frage widmen. In der folgenden Doppelstunde können die SchülerInnen einer Expertin/einem Experten im Bereich der globalen, fair produzierten Modeindustrie ihre bis dahin ungeklärten, noch nicht adressierten oder bereits thematisierten Fragen aus den vorausgegangenen Unterrichtsstunden stellen und authentische Einblicke in eine außerschulische

Perspektive gewinnen. Abschluss und zugleich kumulativen Höhepunkt bildet das Welthandelsspiel, das aufgrund dessen, dass es bislang noch nicht empirisch bearbeitet wurde, im Folgenden näher erläutert werden soll.

3.2 Das Welthandelsspiel als Simulation des Weltmarktes

Das Welthandelsspiel ist eine Methode für den Geographieunterricht, die den globalen Handel im Maßstab des Klassenzimmers simuliert, wobei sich die im Projekt eingesetzte Version auf die Vorlage der CHRISTIAN AID³ stützt. UHLENWINKEL (2013) verweist bei Spielen im Geographieunterricht auf die Wichtigkeit, dass Spielinhalt und Spielmechanismus miteinander harmonisieren. Während letzterer die Abläufe im Spiel sinnvoll gestalten soll, fordert sie bezüglich des Spielinhalts, dass er eine Geschichte erzählen soll, indem „Spielen Inhalte zugrunde liegen, die z. B. über das *geographical concept space* [...] und die damit einhergehenden, oft sehr komplexen Forschungsfragen erschlossen werden können: Globalisierung der Finanzmärkte, internationale Migration oder regionale Konflikte böten sich hier an“ (UHLENWINKEL 2013, S. 67). Der Spielemechanismus soll nachfolgend erklärt werden.

Insgesamt gibt es sechs Spielgruppen und drei Sonderrollen. Zu Beginn teilt sich die Klasse nach dem Zufallsprinzip in sechs, möglichst gleichgroße Spielgruppen auf, die an bereits vorbereiteten Tischen Platz nehmen, auf welchen sich verschlossene Umschläge befinden. Das Spielziel besteht darin, mit Hilfe der in den Umschlägen befindlichen Spielmaterialien möglichst viel Profit in einer Spielzeit von 60 Minuten zu erwirtschaften. Dazu müssen Produkte (insgesamt fünf verschiedene geometrische Formen unterschiedlicher Wertigkeit) hergestellt werden und anschließend in Fünferpacks bei der Weltbank abgegeben werden. Die Weltbank überprüft die Passgenauigkeit der hergestellten Produkte und aktualisiert den an der Tafel für jede Gruppe festgehaltenen Spielstand, sodass er für alle SpielerInnen jederzeit einsichtig ist.

Die Lehrkraft lässt die SchülerInnen sodann entscheiden, wer die drei Sonderrollen ausüben möchte; es gibt eine/n SpielleiterIn, zwei WeltbankvertreterInnen und eine/n SpielbeobachterIn. Während letztere/r sich im Verlauf des Spiels frei im Klassenzimmer bewegt und sich Notizen zu den während des Spiels zum Einsatz kommenden Spielstrategien seitens der Spielgruppen macht, bekommen die/der SpielleiterIn und die beiden WeltbankvertreterInnen je einen eigenen Tisch in der Nähe der Tafel zugewiesen. Die WeltbankvertreterInnen nehmen die produzierten Formen entgegen und aktualisieren die gruppenbezogenen Spielstände. Die Aufgabe der Spielleiterin/des Spielleiters ist es, das Spielgeschehen zu steuern und neue Spielimpulse zu setzen. Hierunter fallen Preisanpassungen der Formen nach

³ Online liegt auch eine deutsche Version vor, die unter folgendem Link abrufbar ist: <http://www.falken-essen.de/service/download/wtg/worldtradinggame.html> (letzter Aufruf: 26.07.2017)

Angebot und Nachfrage, die Entdeckung neuer Rohstofflagerstätten, Geburtenrückgang in den Industrienationen bzw. Bevölkerungsexplosionen in Entwicklungsländern, Entwicklungshilfe, Streiks, etc.

Vor Spielbeginn werden lediglich vier Spielregeln eingeführt und im Klassenzimmer für alle ersichtlich neben der Darstellung der Wertigkeit der Produkte (Formen) festgehalten. Diese weisen nicht nur für das Spielgeschehen, sondern für die Beforschung ethischer Urteilskompetenz im Geographieunterricht eine große Relevanz auf (s. oben).

Die zu Spielbeginn existierenden Regeln lauten wie folgt:

1. Alle Produkte (Formen) müssen mit der Schere ausgeschnitten werden und in ihrer Größe und Gestalt absolut exakt über die Form der Tonpapiervorlage verfügen.
2. Es darf nur das ausgeteilte Material im Umschlag benutzt werden (keine weiteren Scheren, Papier, Stifte, etc.).
3. Handgreiflichen Auseinandersetzungen im Spiel sind verboten.
4. Die Spielleitung repräsentiert die Vereinten Nationen (UNO) und kann im Fall von Streitigkeiten hinzugezogen werden.

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Regeln meist nicht ausreichen, um alle möglichen Handlungsoptionen während des Spiels abzudecken, sodass Unsicherheiten aufkommen, welche Verhaltensweisen als regelkonform gelten können und welche nicht.

Ein weiterer Clou des Spiels besteht darin, dass die Spielgruppen in der Anfangsphase bemerken, dass sie unterschiedliche Spielmaterialien zur Verfügung haben, um das Spielziel zu erreichen. Eine der Transferleistungen seitens der SchülerInnen besteht darin, zu erkennen, dass je zwei Gruppen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer repräsentieren.

Die Materialverteilung ergibt sich wie folgt:

- | | |
|------------------------|---|
| a) Industrieländer: | 2 Scheren, 2 Lineale, 1 Satz Formen, 1 Blatt Papier, 4 Bleistifte, 600€ |
| b) Schwellenländer: | 4 Blatt Papier, 2 Bleistifte, 200€ |
| c) Entwicklungsländer: | 10 Blatt Papier, 200€ |

Da das Welthandelsspiel im Gegensatz zu herkömmlichen Spielen von Beginn an durch Chancenungleichheit hinsichtlich der Materialien und der daraus entstehenden Handlungsoptionen geprägt ist, kann das Spiel zwar als per se unfair eingestuft

werden, allerdings stellt das Spiel somit keine unkritische Wirtschaftssimulation dar wie dies bei kommerziellen Spielen oft der Fall ist (STROH 2015, S. 51). Die anfängliche Chancenungleichheit hat zur Folge, dass sich die SchülerInnen mit gewissen Spannungen konfrontiert sehen. So sind verschiedene Spielstrategien seitens der Spielgruppen denkbar, wie bspw. Handelsbündnisse, gegenseitige Entwicklungshilfe, aber auch Kolonisierungsversuche, die Einführung von Zöllen und Quoten, bis hin zur Bildung von Kartellen und dem Verhängen von Handelsembargos. Der Umgang mit der ungleichen Ausgangsbedingung, das (Nicht-) Einhalten der Regeln sowie das Hinzufügen neuer Regeln, wie auch Annäherungs- und Kooperationsversuche zwischen den Gruppen stehen im Fokus der vorliegenden, wissenschaftlichen Interpretation.

4 Forschungsmethodik – Beitrag der Dokumentarischen Methode zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht

Die in den Bildungsstandards aufgeführte Differenzierung von „Beurteilung“, im Sinne von kriteriengeleiteten Sach- und Fachurteilen, und „Bewertung“, welche unter Zuhilfenahme geographisch-relevanter Werte und Normen als fachliche Werturteile verstanden werden (vgl. DFG 2014, S. 23ff.), erweist sich für das vorliegende Erkenntnisinteresse als unzureichend. Dies liegt darin begründet, dass sich nach der Wissenssoziologie MANNHEIMS (1980), auf welcher die Dokumentarische Methode basiert, theoretische von atheoretischen Wissensbeständen unterscheiden lassen. Bei ersteren handelt es sich um das theoretische Welterkennen, das den AkteurInnen durch Reflexion zugänglich ist und das gegenüber anderen Personen in Form von Beschreibungen, Erzählungen, Urteilen, Bewertungen, Argumentationen, etc. expliziert werden kann (BOHNSACK 2010, S. 25). Dieses explizite Wissen beinhaltet Common-Sense Theorien über die Handlungspraxis sowie zweckrationale Betrachtungen des Handelns in Form von Um zu-Motiven. Da sich diese Form von Wissen auf einer theoretisch-reflexiven und somit explizierbaren Oberflächenebene befindet, kann es über theoretisierende und argumentative Texte leicht empirisch erschlossen werden (BOHNSACK 2010, S. 26). Im Bereich der Wertorientierung greift dies allerdings zu kurz, da Werthaltungen tief in die Persönlichkeitsstruktur eingewoben sind und somit nicht ersichtlich ist, ob moralische Explikationen seitens der SchülerInnen auch tatsächlich den eigenen Werthaltungen entsprechen oder ob diese lediglich sozial erwünschten Antworten entsprechen, die sich an den Erwartungen der notengebenden Lehrkraft orientieren (vgl. APPLIS 2013).

MANNHEIM (1980) postuliert, dass es die atheoretischen Wissensbestände sind, die für die Handlungspraxis als handlungsleitend identifiziert werden können. Diese können als implizite Wissensbestände beschrieben werden, da sie den AkteurInnen nicht durch Reflexion zugänglich sind (vgl. BOHNSACK et al. 2013, S. 12). Erst

anhand der Genese der Handlungspraxis durch den Forschenden können diese impliziten Wissensbestände rekonstruiert werden und zur begrifflich-theoretischen Explikation gebracht werden (vgl. BOHNSACK et al. 2013, S. 12). BOHNSACK unterscheidet unter Rekurs auf LUHMANN (1997) daher auch (explizite) Bewertungen von (impliziten) Werthaltungen resp. Wertorientierungen: „Die Interessen oder Werthaltungen der Stakeholder⁴ zeigen sich lediglich in der Handlungspraxis bzw. in dem praktisch-moralischen Wissen („practical-moral knowledge“), welches diese Handlungspraxis orientiert“ (BOHNSACK 2010, S. 28). Erst wenn die explizite Oberflächenebene verlassen wird, können die als sozial erwünscht vermuteten Wertäußerungen von SchülerInnen transzendiert werden und die dahinter befindlichen impliziten Orientierungen und Werthaltungen methodisch kontrolliert rekonstruiert werden. Damit dies gelingt, ist ein Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie erforderlich wie es BOHNSACK in seiner auf MANNHEIMS basierenden Dokumentarischen Methode vorschlägt. Indem untersucht wird, wie die Erforschten in der Praxis gesellschaftliche Realität herstellen, kann der zugrundeliegende modus operandi bzw. Habitus identifiziert werden (vgl. BOHNSACK et al. 2013, S. 13).⁵

4.1 Evaluationsinstrumente

Um Zugang zu den Erfahrungsräumen der SchülerInnen zu gewinnen, wurden einerseits vor und nach dem Unterrichtstreatment Prä- resp. Post-Gruppendiskussionen durchgeführt, andererseits treten Unterrichtsvideographien als weiteres Forschungsinstrument hinzu, sodass die erhobenen Daten im Sinne der Triangulation zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können.⁶

4.2 Gruppendiskussionsverfahren

Gruppendiskussionen eröffnen den SchülerInnen die Möglichkeit, gemeinsam Erlebnisse im Unterrichtstreatment mit zeitlichem und räumlichem Abstand zu reflektieren und ihren Lernprozessen sowie ihren Handlungen und Handlungsmöglichkeiten Bedeutung zuzuweisen. In Gruppendiskussionen wird nicht nur diskutiert, „in ihnen wird auch biographisch oder handlungsbezogen erzählt, es wird sich gemeinsam erinnert, Beschreibungen werden wechselseitig ergänzt u.v.m.“ (Loos, SCHÄFFER 2001, S. 13). Der Vorteil des Gruppendiskussionsverfahrens liegt darin begründet, „dass kollektive Orientierungen [...] sozusagen in statu nascendi

⁴ BOHNSACK rekurriert hier auf Begrifflichkeiten von STAKE (2004), unter welchem am Evaluationsprozess beteiligte Personen gemeint sind.

⁵ Für Anwendungsmöglichkeiten der Dokumentarischen Methode im Bereich der Geographiedidaktik, vgl. APPLIS 2013.

⁶ Die Erhebung von Sozialdaten anhand von Fragebögen kann im späteren Verlauf für die soziogenetische Typenbildung genutzt werden (vgl. BOHNSACK 2014, S. 152ff.).

herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt werden [können]“ (Loos, SCHÄFFER 2001, S. 11).

4.3 Unterrichtsvideographie

Außerdem wurde das Unterrichtstreatment durch Unterrichtsvideographien begleitet, wobei je nach eingesetzter Unterrichtsmethode zwischen drei und zehn Videokameras eingesetzt wurden. Grundsätzlich beklagen FRITZSCHE, WAGNER-WILLI (2015) bei Unterrichtsvideographien noch immer die zu einseitige Fokussierung auf die sprachliche Ebene bei der Auswertung audio-visueller Daten, „das heißt, die Unterrichtsforschung schöpft unseres Erachtens bisher nur unzureichend das Potenzial der Videografie aus, einen über Sprache hinausgehenden empirischen Zugang zur Körperlichkeit und Visualität/Ikonizität sozialer Situationen und damit zu bisher vernachlässigten Aspekten und Gegenstandsbereichen alltäglicher Unterrichtspraxis zu finden“ (FRITZSCHE, WAGNER-WILLI 2015, S. 131). Denn Unterrichtsvideographien bieten die Chance mehrere, gleichzeitig stattfindende, spontane, von Emotionen geleitet entstehende Interaktionen zwischen den SchülerInnen (und Lehrkräften) in ihrer Simultan- und Sequenzstruktur methodisch kontrolliert zu beobachten und zu interpretieren (vgl. BOHNSACK et al. 2013, S. 21; vgl. FRITZSCHE, WAGNER-WILLI 2015, S. 133). Damit dies gelingt, kam ein eigens für das Projekt konzipiertes Kameraskript zum Einsatz, welches eine Weiterentwicklung des Kameraskripts nach SEIDEL et al. (2003) sowie AUFSCHNAITER, ROGGE (2010) darstellt (vgl. MÖLLER 2017). Hierbei werden Kameras als polyvalente Dokumentationen von impliziten Bewertungs- und Handlungslogiken verstanden, die die Differenzierungen, Ergänzungen und Erweiterungen der anhand von Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungen erlauben (vgl. LAMPRECHT 2012, S. 203). In jeder Unterrichtsstunde kamen dabei von ProjektmitarbeiterInnen gesteuerten Beobachterkameras zum Einsatz, die eine perspektivierte Informationsgenerierung ermöglichten. Da es sich bei Videoaufnahmen um Abbilder sozialer Wirklichkeit handelt, die auf Selektivität beruhen, da die kameraführenden Personen immer auch als „Vor-Interpreten“ fungieren, wurden Beobachtungshinweise zu jeder Unterrichtsstunde formuliert, die den VideographInnen helfen sollten, ihre Blicke entsprechend des Forschungsinteresses zu steuern. Natürlich sind diese diskutabel, dennoch: „[...] filming social interaction without acknowledging subjectivity in perception and attention, strikes us as even more erroneous. Moreover, pre-structuring our attention helped us with standardizing our own perception during filming“ (ENGEL et al. 2018). Durch die Verdichtung und visuelle Hervorhebung von strukturhomologen Prozessen während des unterrichtlichen Geschehens sollen Interaktionsmuster und die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen in der Zeit und im Raum sichtbar gemacht werden (für detaillierte Ausführungen: vgl. MÖLLER 2017), um somit die Performanz verschiedener Modi ethischen Urteilens sichtbar zu machen.

Die Triangulation der erhobenen Daten sorgt für eine erhebliche Erweiterung bisheriger Forschungsdesigns dahingehend, dass nun nicht nur die Bewertungslogiken der Erforschten auf verbal-sprachlicher Basis rekonstruiert werden können, sondern diese auch ins Verhältnis zu den in den Unterrichtsvideographien beobachtbaren körperlich-performativen Handlungslogiken gesetzt werden können (BOHNSACK et al. 2013, S. 21).

4.4 Sampling

Insgesamt wurden 27 Prä- sowie 27 Post-Gruppendiskussionen durchgeführt (neun Klassen à drei Gruppen), die nach dem Freundschaftsprinzip zusammengestellt wurden. Dabei dienen die in den Gruppendiskussionen von den SchülerInnen angesprochenen Unterrichtssituationen als Bezugspunkte für die videographische Analyse. Diese Vorgehensweise entspricht der Forschungslogik der Dokumentarischen Methode, da diese den Relevanzsystemen der Beforschten folgt (vgl. BOHNSACK 2014, S. 35), die durch die vorgesehenen Interpretationsschritte zunehmend zur Explikation gebracht werden: „Es sind die Gruppen selbst, die uns zeigen, wo das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens und damit der Kollektivität zu suchen ist, von dem her sich dann der Erfahrungsraum der Gruppe, der Kollektivität am sichersten interpretieren lässt“ (BOHNSACK 2014, S. 43).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Möchte man im Bereich der ethischen Urteilskompetenz im Rahmen des Geographieunterrichts valide Ergebnisse produzieren, die die Oberflächenebene der expliziten Bewertungen verlässt, um zu den impliziten, handlungsleitenden Werthaltungen zu gelangen, welche den Beforschten selbst nicht durch Reflexion zugänglich sind, erweist sich die Dokumentarische Methode als sinnvolle Auswertungsmethode (vgl. APPLIS 2012, 2013 sowie BOHNSACK 2010).

Die vor und nach dem Unterrichtstreatment durchgeführten Gruppendiskussionen dienen dazu, die impliziten Orientierungsrahmen und damit verbundene Werthaltungen im Hinblick auf verschiedene Typen zu rekonstruieren. Innovativ beim Forschungsdesign ist, dass jene Ergebnisse durch die Triangulation mit Videodaten maßgeblich erweitert werden, insofern, als dass die aus den Gruppendiskussionen rekonstruierten Logiken des Handelns mithilfe der Unterrichtsvideos auf performativer Ebene sichtbar gemacht werden sollen. Für das Welthandels-spiel soll somit gezeigt werden, wie sich verschiedene implizite Orientierungen und Werthaltungen im Spielverhalten niederschlagen. Dabei soll u.a. überprüft werden, welche Handlungen und Strategien von welchen SpielerInnentypen gewählt werden, wie sich bestimmte Verhaltensweisen auf sie zurückwirken, wie sie

mit den Macht- und Ohnmachtsverhältnissen umgehen sowie welche Kooperationsbereitschaft sie aufweisen. Somit sollen die Effekte des Spiels auf unterschiedliche SpielerInnentypen festgestellt werden, um typengerecht didaktisch-methodische Maßnahmen zu ergreifen, die einen positiven Effekt auf die Entwicklung ethischer Urteilskompetenz im Geographieunterricht haben.

6 Literatur

- APPLIS, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Weingarten.
- APPLIS, S. (2013): Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. In: Geographie und ihre Didaktik 41, Heft 3, S. 105-122.
- BOHNSACK, R. (2010): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Famington Hills, S. 23-62.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., NOHL, A.-M. (2013): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I., NOHL, A.-M., (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9-32.
- BOHNSACK, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto.
- BÖGEHOLZ, S., BARKMANN, J. (2005): Rational choice and beyond. Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: KLEE, R., SANDMANN, A. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik 2. Innsbruck, S. 211-224.
- CHRISTIAN AID (2012): The Trading Game – <http://learn.christianaid.org.uk/Youth-LeaderResources/trading_game.aspx> (Zugriff: 2017-07-26).
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- ENGEL, J., GÖHLICH, M., MÖLLER, E. (2018, zur Veröffentlichung eingereicht): The Answer is Laughter. Subaltern speech and Marginalization in the Classroom. In: ENGEL, J., FRITZSCHE, B. (2018, zur Veröffentlichung eingereicht): Cultural Identity in Multilocal Spaces. Special Issue of Diaspora, Indigenous, and Minority

Education (DIME). A quarterly, peer reviewed journal published by Taylor and Francis.

- FRITZSCHE, B., WAGNER- WILLI, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: BOHNSACK, R., FRITZSCHE, B., WAGNER-WILLI, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Berlin/Toronto, S. 131-151.
- HAUSER, B. (2006): Positionspapier SPIEL. Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus. <[http://www.projektart-berne.de/ Downloads/Hauser_Spiel.pdf](http://www.projektart-berne.de/Downloads/Hauser_Spiel.pdf)> (Zugriff: 2017-08-14).
- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND), BMZ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- KOHLBERG, L. (2001): Moralstufen und Moralerwerb. In: EDELSTEIN, W., OSER, F., SCHUSTER, P. (Hrsg.): Moralischer Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. S. 35-62.
- LOOS, P., SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden.
- MANNHEIM, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.
- MEHREN, M., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2014): Das (Neo)Sokratische Gespräch im Geographieunterricht. Auf der Suche nach einem Konsens. In: Geographie aktuell und Schule 36, S. 24-29.
- MEHREN, M., MEHREN, R., OHL, U., RESENBERGER, C. (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Geographie aktuell und Schule 37, Heft 216, S. 4-11.
- MEYER, C., FELZMANN, D., HOFFMANN, K. W. (2010): Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, Heft 5, S. 7-9.
- MÖLLER, E. (2017, in Vorbereitung): Kamera, Beobachtung, Aufzeichnung. Technischer Bericht und Kameraskript zum DFG-Forschungsprojekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im sozialwissenschaftlichen Unterricht“. In: Dokumentenserver OPUS FAU.
- OHL, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: Praxis Geographie, Heft 3, S. 4-8.

- PIAGET, J. (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart.
- SCHEUNPFLUG, A., SCHRÖCK, N. (2002): Globales Lernen. Stuttgart.
- STROH, M. (2015): Spiele für das Globale Lernen. Didaktische Spiele zum Thema „Armut und Globalisierung“. In: Schulmagazin 5-10, S. 51-54.
- UHLENWINKEL, A. (2013): Spiele im Geographieunterricht. In: ROLFES, M., UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdam, S. 63-70.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E. M., APPLIS, S. (2013): Ethisches Argumentieren als Herausforderung. Die Vielperspektivität globaler Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Textilproduktion. In: Praxis Geographie, Heft 3, S. 24-29.

Der Einsatz von Modellen zur Förderung der Systemkompetenz im Bereich der Naturrisiken. Eine interventionsbasierte Studie am Beispiel des Hochwassers

1 Einführung

„Dem Problemfeld Naturrisiken und Sozialkatastrophen sollte sowohl in der geographiedidaktischen Forschung und Lehre als auch bei der Erstellung neuer Lehrpläne bzw. unterrichtsbezogener Lehr-/Lernmodule mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Denn große, durch Naturereignisse ausgelöste Sozialkatastrophen fordern viele Menschenleben, bringen den Überlebenden außerordentliches Leid und verursachen immense ökonomische und ökologische Schäden.“ (OTTO, MÖNTER 2013, S. 45). Dass das Thema Naturrisiken ein hochaktuelles ist, lässt sich an zahlreichen Ereignissen und deren gesellschaftlichen Berichterstattungen belegen. Beispielhaft sollen hier nur die Hurricanes Harvey (2017) und Matthew (2016) über Nord und Mittelamerika, das Erdbeben in Mexiko (2017), das Hochwasser in Mitteleuropa (2016) oder die Dürre (2016) und das Hochwasser (2017) in Pakistan und Indien aufgeführt werden. Da in der nahen Zukunft eher mit einer Zunahme von extremen Naturereignissen zu rechnen ist (MÜNCHNER RÜCKVERSICHERUNG 2015), kann zudem vermutet werden, dass die Thematik weiterhin eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzt. In der Katastrophenvorsorge kommt der Bildung und gerade dem Geographieunterricht mit der Ausbildung einer raumbezogenen Handlungskompetenz eine Schlüsselaufgabe zu. So sollen im Geographieunterricht verstärkt sozioökonomische und soziokulturelle Hintergründe von Naturrisiken beleuchtet werden, um so mögliche Handlungsoptionen im Sinne einer raumbezogenen Handlungskompetenz aufzuzeigen (OTTO, MÖNTER 2013, S. 45; HEMMER, RAHNER, SCHULER 2011, S. 20). Dafür ist es unvermeidlich, dass neue tragfähige Konzepte ausgearbeitet werden, auf deren Grundlage unterrichtspraktische Lernumgebungen entstehen (OTTO, MÖNTER 2013, S. 45). In dem vorliegenden Artikel wird dargelegt, wie solch eine unterrichtspraktische Lernumgebung aussehen könnte und was durch diese bewirkt werden kann.

2 Naturrisiken als Thematik von BNE

Dass die Bedeutsamkeit der Thematik ‚Naturrisiken‘ inzwischen erkannt wurde, wird auch daran deutlich, dass sich im Weltaktionsprogramm (WAP) der UNESCO eines der vier zentralen Themenfelder mit dem Bereich „Katastrophenvorsorge“ beschäftigt. Hier wird explizit beschrieben, dass die Katastrophenvorsorge ein zentraler Bildungsbaustein von SchülerInnen sein sollte (UNESCO 2014, S. 11-19).

Zusätzlich wurden von der UN weitere konkrete Pläne wie das „Hyogo Framework for Action“ (ISDR 2015) ausgearbeitet, welche sich spezifischer mit Naturrisiken auseinandersetzen. Ebenso wird in den Sustainable Development Goals (SDGs) das Thema Naturrisiken angesprochen. So lässt sich z. B. der Themenbereich Hochwasser den SDGs „Sustainable cities and communities“, „Climate action“, sowie „Clean water and Sanitation“ (SCHREIBER, SIEGE 2016, S. 49) zuordnen. Es wird also deutlich, dass dem Thema Naturrisiken ein zentraler Bereich in der BNE zugesprochen wird. Dass das Thema auch in den Schulen stark präsent ist, wird daran deutlich, dass es sowohl in den Bildungsstandards anzutreffen ist, z. B. unter den konkreten Begriffen Hochwasser, Überschwemmungen, Erdbeben, Stürme etc. (DGfG 2014, S. 5). Aber auch in den meisten Kernlehrplänen ist dieses Thema vorzufinden, z. B. im Kernlehrplan NRW Sek. I. als „Gefährdung von Lebensräumen durch geotektonische und klimaphysikalische Prozesse“ (MSB 2014, S. 22). Während in der Unterrichtspraxis Naturereignisse oftmals aus einer physisch-geographischen Perspektive betrachtet werden, sollen in der Zukunft unterrichtspraktische Konzepte vermehrt Katastrophenvorsorge und -nachsorge sowie Resilienz und Vulnerabilität in den Blickpunkt nehmen (OTTO, MÖNTER 2013, S. 46f; HEMMER, RAHNER, SCHULER 2011, S. 18-20).

3 Systemkompetenz als Grundlage für Naturrisiken

Da es sich beim Thema ‚Naturrisiken‘ um ein hochkomplexes und vernetztes Thema handelt (OTTO 2016, S. 20), kommt dem Fach Geographie, welches das Systemkonzept als Hauptbasiskonzept zugrunde legt (DGfG 2014, S. 10), eine besondere Bedeutung zu. Es ist daher von hoher Relevanz, dass die SchülerInnen im Geographieunterricht nicht lediglich das Katastrophenereignis, sondern auch deren inhaltliche Ursachen, Vernetzungen und Zusammenhänge vermittelt bekommen (OTTO 2009, S. 40). UNGER et al. (2013) machen dies ebenfalls deutlich, indem Sie darauf hinweisen, dass nur eine „vernetzte Sichtweise dauerhaft erfolgreich sein kann, um Risiken zu erkennen, zu kommunizieren und ggf. zu regulieren.“(UNGER et al. 2013, S. 11). Für eine angemessene raumbezogene Handlungskompetenz ist es daher entscheidend, dass die SchülerInnen ein fundiertes und systemisches Wissen aufbauen. Die Vermittlung von vernetztem Fachwissen wird in der Geographiedidaktik über das Hauptbasiskonzept der Systemkompetenz erreicht und kann als Grundlage für ein adäquates nachhaltiges Handeln angesehen werden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Rahmen von BNE schon seit längerem gefordert wird, das systemische Denken bei SchülerInnen zu fördern (BRÄUTIGAM 2014, S. 24). In dem Hauptbasiskonzept der Geographiedidaktik wird angenommen, dass die unterschiedlichen, von den SchülerInnen gewonnenen Erkenntnisse (Elemente), in einer bestimmten vernetzten Struktur zueinander stehen und gegenseitig Einfluss aufeinander

nehmen (Relationen) (DGfG 2014, S. 10f.). Hierbei ist entscheidend, dass das Fachwissen und die Systemkompetenz nicht miteinander gleichgesetzt werden können. Das Fachwissen und die Systemkompetenz korrelieren jedoch hoch miteinander, so dass ein/e SchülerIn, erst wenn er/sie ein entsprechendes Fachwissen besitzt, dieses auch in einem komplexen System darstellen kann (MEHREN et al. 2015, S. 29).

4 Gestaltung der Lernumgebung: Das Stormwater Floodplain System

Eine Möglichkeit komplexe Systeme SchülerInnen näherzubringen, sind Modelle (KÖCK 1995, S. 256). Der Begriff Modell wird in der Literatur sehr vielseitig verwendet, in dem vorliegenden Artikel soll der gängigen Definition nach WIRTH gefolgt werden: „Ein Modell ist eine Abbildung von für die jeweilige Fragestellung bedeutsamen Teilaspekten der Wirklichkeit zu einem vereinfachten System“ (WIRTH 1979: 130f). Zwar wird bei Modellen eine notwendige Reduktion der realen Komplexität vorgenommen, jedoch sind trotz alledem die wesentlichen Zusammenhänge in den Modellierungen vorhanden (BIRKENHAUER 1995, S. 277). Auch deshalb haben in den letzten Jahren Modelle in naturwissenschaftlichen Fächern und hier vor allem in der Biologie wieder an Aktualität und Attraktivität gewonnen (MEISERT 2008; UPMEIER ZU BELZEN, KRÜGER 2010; WIKTORIN 2013). Für die Geographiedidaktik sind dabei vor allem graphische Modelle und konkrete Modelle von Interesse, wobei der Schwerpunkt in der geographiedidaktischen Forschung in den letzten Jahren zunehmend auf dem Einbezug von graphischen Modellen lag (WIKTORIN 2013, S. 4). Unter konkreten Modellen sind dabei „körperhafte, dreidimensionale Wiedergaben von Ausschnitten der Wirklichkeit zu verstehen, die nicht in ihrer realen Größe in den Unterricht gebracht werden können“ (BIRKENHAUER 1997: 44). Als sicherlich am weitesten verbreitetes Beispiel unter den konkreten Modellen kann hier der Globus genannt werden. Zwar sind zahlreiche Veröffentlichungen vorhanden, wie konkrete Modelle im Unterricht eingesetzt werden können (u. a. KUBICK, EDEN 2003, S. 22-23; GROTHUES 2009, S. 10-14; MERKEL 2009, S. 44-46; LAUG, K., LAUG, U. 2001, S. 10-16), um jedoch Veröffentlichungen zu konkreten Modellen in der geographiedidaktischen Forschung zu finden, muss man zeitlich gesehen weiter zurückblicken (u. a. KÖCK 1979, S. 113-131; KÖCK 1995, S. 251-274; BIRKENHAUER 1995, S. 275-282). Die vorliegende Arbeit untersucht mit dem „Stormwater Floodplain System“ ein konkretes Modell, welches in einer Unterrichtsreihe zur Thematik ‚Naturrisiken‘ eingesetzt werden kann. Da extreme Naturereignisse in Deutschland vor allem als Hochwasser oder Stürme auftreten (MÜNCHNER RÜCKVERSICHERUNG 2015), erscheint es nur folgerichtig eine dieser Thematiken verstärkt für den Geographieunterricht in den Blick zu nehmen. Hierbei soll für die Interventionsstudie ein Reihenkonzept entwickelt werden, in dessen Zentrum ein Vergleich von konkreten und

graphischen Modellen liegt. Das „Stormwater Floodplain System“ wurde als zentraler Baustein ausgewählt, da an ihm einerseits verschiedene Ursachen der Hochwasserentstehung untersucht und zudem verschiedene Reaktionsmöglichkeiten und ihre positiven und negativen Auswirkungen aufgezeigt werden können, so dass es möglich ist, verschiedenste Relationen von Elementen im Sinne der Systemkompetenz aufzuzeigen. So können beispielsweise unterschiedliche Regenformen (Starkregen, Dauerregen), Bodenbeschaffenheiten (Wald, Parkplatz) und Schutzmaßnahmen (Deiche, Retentionsbecken) simuliert werden.

5 Aufbau des Forschungsprojektes

Die zentrale Fragestellung dieser interventionsbasierten Studie besteht darin, inwiefern das konkrete Modell „Stormwater Floodplain System“ Vorteile gegenüber graphischen Modellen besitzt wenn es um die Vermittlung systemischer Zusammenhänge geht. Es wird untersucht, ob die zentralen Unterschiede zwischen konkreten Modellen und graphischen Modellen, wie z.B. die dreidimensionale Darstellung, das Visualisieren von Prozessen und Dynamiken und das Hantieren bzw. Manipulieren der Modelle, Einfluss auf den Lernprozess von systemischen Zusammenhängen besitzen.

Die SchülerInnen sollen dabei lernen „einen komplexen Realitätsbereich in seiner Organisation als System identifizieren und dessen wesentliche Bestandteile modellhaft darstellen und beschreiben können“ (MEHREN et al 2016: 153). Diese Fähigkeit kann nach MEHREN der Dimension Systemorganisation und -verhalten zugeordnet werden und wird in der Teildimension Systemstruktur zusammengefasst (MEHREN et al 2016: 153). Während bei den Experimentalgruppen in der Lernumgebung das „Stormwater Floodplain System“ einen zentralen Platz einnimmt, kriegen die Vergleichsgruppen die gleichen Inhalte anhand von graphischen 2-D Modellen nähergebracht.

Hierzu wird in Form eines Prä-, Post- und Follow up-Designs (zur Methodik von Vergleichsstudien bei Unterrichtsmedien, siehe: THEYßEN 2014: 67-79) vorgegangen. Die Tests orientieren sich dabei an Frageformaten, welche entwickelt wurden, um systemisches Denken zu überprüfen (MEHREN, REMPFER, ULRICH-RIEDHAMMER, BUCHHOLZ UND HARTIG 2015, S. 4-17). Zusätzlich soll durch eine Concept-Map das systemische Denken untersucht werden (JAHN et al. 2015: 340-367; SOMMER 2005: 44-50; RUIZ-PRIMO et al.2001: 99-141).

Der Test wird in einem vorherigen Verfahren überprüft und angepasst. Die Auswertung der Tests wird nach den jeweiligen Testzeitpunkten mit SPSS sowie bei der Concept-Map durch die Berechnung des Strukturindexes ausgeführt (MEHREN et al. 2015: 33). Da die Auswahl des Mediums einen Einfluss auf die tätigkeitsbezogene Motivation aufweisen kann, soll diese durch einen Fragebogen zur Erfassung der aktuellen Motivation in der Lern- und Leistungssituation (FAM) erhoben werden (RHEINBERG 2001). Bei der Untersuchung der Systemkompetenz soll dabei

die erste Systemdimension (Systemorganisation und -verhalten) untersucht werden. Die zweite Systemdimension (Systemadäquate Handlungsintentionen) soll in der vorliegenden Studie nicht betrachtet werden, da es in der Studie um den Zugewinn des Fachwissens (Content Knowledge) sowie um die modellhafte Darstellung dieses Fachwissens als System gehen soll (nach MEHREN et al 2016: 160).

Die Interventionsstudie erfolgt basierend auf einem Dreigruppenplan (Versuchs- und Vergleichsgruppe, Kontrollgruppe), wobei die Versuchsgruppe in bestimmten Abschnitten der Reihenplanung mit dem Hochwassermodell arbeitet, während der Unterricht in der Vergleichsgruppe anhand von graphischen Modellen weitergeführt wird. Die Unterrichtsreihe wird in der Jahrgangsstufe EF (an Gymnasien mit G8) durchgeführt und findet in einem quasi-experimentellen Design statt, da die Klassen zwar zufällig als Versuchs- oder Vergleichsgruppe ausgewählt werden, die Leistungen der SchülerInnen jedoch im Klassenverband untersucht werden und somit keine Randomisierung stattfindet. Die Lehrkräfte erhalten standardisierte Materialmappen sowie detaillierte Beschreibungen für das Vorgehen innerhalb der Reihenplanung, so dass von einer Vergleichbarkeit ausgegangen werden kann. Die Reihenplanung soll so gestaltet sein, dass die Versuchs- und Vergleichsgruppe sich lediglich im Einsatz des „Stormwater Floodplain Systems“ bzw. der graphischen Gegenstücke unterscheidet. Daher werden von der insgesamt fünfstündigen Unterrichtssequenz drei Unterrichtsstunden so konzipiert, dass in der Versuchsgruppe ein Einsatz des „Stormwater Floodplain Systems“ stattfindet, während die Vergleichsgruppe die gleichen Informationen durch graphische Modelle vermittelt bekommt. In der Versuchsgruppe führen die SchülerInnen mit dem „Stormwater Floodplain System“ verschiedene Modellierungen durch. Dabei können sie die gegenseitigen Auswirkungen der verschiedenen Elemente beeinflussen und beobachten. Der Vergleichsgruppe werden durch Graphiken die gleichen Inhalte vermittelt.

Tab. 1 | Aufbau der Versuchsordnung zum Projekt

Versuchsgruppen	Ausgangszustand	Eine Woche nach der Messung des Pretest	Im direkten Anschluss nach Treatment	3 Monate nach dem Treatment
Experimentalgruppe	Pretest	Fünfstündige Unterrichtsreihe zur Thematik ‚Hochwasser‘ mit dem Hochwassermodell als zentralem Baustein	Posttest	Follow-up-Test
Vergleichsgruppe	Pretest	Fünfstündige Unterrichtsreihe zur Thematik ‚Hochwasser‘ mit graphischen Modellen als zentralem Baustein	Posttest	Follow-up-Test
Kontrollgruppe	Pretest	Keine Unterrichtsreihe, die sich auf die Thematik Hochwasser bezieht	Posttest	Follow-up-Test

6 Ausblick

Die Studie soll einen Beitrag zum Forschungsdesiderat im Bereich konkreter Modelle in der Geographiedidaktik leisten und aufzeigen, welche Vor- und Nachteile das konkrete „Stormwater Floodplain Systems“ beim Erwerb und der Vernetzung von Fachwissen gegenüber dem 2-D Modell besitzt. Dabei wird der Schwerpunkt gezielt auf das systemische Fachwissen gelegt und untersucht, ob die SchülerInnen der Experimentalgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe die erarbeiteten Systemelemente in Wechselwirkungen miteinander setzen und komplexe Systeme modellieren können. Hierbei wird vor allem interessant sein, zu beobachten, inwiefern das Arbeiten mit konkreten Modellen dazu führt, dass ein langfristiger Wissenszugewinn vorhanden ist.

7 Literatur

- BIRKENHAUER, J. (1995): Modelle im Geographieunterricht: Begründung – Beispiele – Erfahrungen. In: Internationale Schulbuchforschung 17, S. 275-282.
- BRÄUTIGAM, J. I. (2014): Systemisches Denken im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Konstruktion und Validierung eines Messinstruments zur Evaluation einer Unterrichtseinheit. Trier.

- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (2014⁸): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- GROTHUES, M. (2009): Ökosystem Blumentopf. Ein Modellversuch zu ökosystemaren Zusammenhängen. In: Praxis Geographie 10, S. 10-14.
- HEMMER, M., RAHNER, M., SCHULER, S. (2011): Naturrisiken im Geographieunterricht – ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien zur Schülerperspektive, didaktische Konsequenzen und Forschungsperspektiven. In: Geographie und ihre Didaktik 38, Heft 1, S. 1-24.
- INTERNATIONAL STRATEGIE FOR DISASTER REDUCTION (ISDR) (Hrsg.): Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030, 18.03.2015, <http://www.unisdr.org/files/1037_hyogoframeworkforactionenglish.pdf> [14.02.2017].
- JAHN, M., VIEHRIG, K., FIENE, C., SIEGMUND, A. (2015): Mit Concept Maps systemisches Denken von Schüler/innen bewerten. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M.: Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Praxis Neue Kulturgeographie 10, S. 340-367.
- KÖCK, H. (1979): Modelle im Geographieunterricht. Ein Ansatz legitimer Wissenschaftsorientierung. In: KROSS, E. (Hrsg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. S. 113-131.
- KÖCK, H. (1995): Erkenntnis- und lerntheoretische Funktionen geographischer Modelle. In: Internationale Schulbuchforschung, Heft 17, S. 251-274.
- KUBICK, S., EDEN, J. (2003): In einer Oase. Herstellung eines Modells und Arbeiten am Modell. In: Geographie heute, Heft 210, S. 22-23.
- LAUG, K., LAUG, U. (2001): Nicht von Pappe! Schüler präsentieren Bewegungen der Erdplatten mithilfe von Modellen. In: Praxis Geographie, Heft 11, S. 10-16.
- MEHREN, R., REMPFLE, A., ULLRICH-RIEDHAMMER, E.-M., BUCHHOLZ, J., HARTIG, J. (2015): Wie lässt sich Systemkompetenz messen? Darstellung eines empirisch validierten Kompetenzmodells zur Erfassung geographischer Systemkompetenz. In: Geographie aktuell und Schule 215, S. 4-17.
- MEHREN, R., REMPFLE, A., ULLRICH-RIEDHAMMER, E.-M., BUCHHOLZ, J., HARTIG, J. (2016): Systemkompetenz im Geographieunterricht. Ein theoretisch hergeleitetes und empirisch überprüftes Kompetenzstrukturmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 22, S. 147-163.

- MEHREN, R., REMPFER, A., RIEDHAMMER, E. M. U. (2015): Diagnostik von Systemkompetenz mittels Concept Maps. In: Praxis Geographie, Heft 7-8, S. 29-33.
- MEISERT, A. (2008): Vom Modelwissen zum Modellverständnis. Elemente einer umfassenden Modellkompetenz und deren Fundierung durch lernerseitige Kriterien zur Klassifikation von Modellen. In: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie der Universität Münster (IDB) 16. Münster, S. 33-56.
- MERKEL, I. (2009): Gletscher im Klassenzimmer. Modelle im Geographieunterricht der Sek. I. In: Praxis Geographie, Heft 10, S. 44-46.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2014): Lehrplannavigator. Erdkunde. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/erdkunde-g8/kernlehrplan-erdkunde/kernlehrplan-erdkunde.html> [20.02.2016].
- MÜNCHNER RÜCKVERSICHERUNG (Hrsg.) (2015): Schadensereignisse in Deutschland 1980- 2015. <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwi8zoTZqJLSAhXMiSwKHd3qAXYQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.ergo.com%2F~%2Fmedia%2Fergocom%2Fpdf%2Fpraesentationen%2F2016%2F201607-naturkatastrophen-deutschland-1980-2015.pdf%3Fia%3Dde&usg=AFQjCNHrLM56IhbGyAfzqz2WWMrXfqb73g&sig2=b4EyshtyTmSM5iPhL8F4w&cad=rja> [19.02.2017].
- OTTO, K.-H. (2009): Von Naturrisiken und Sozialkatastrophen – zur didaktischen Neukonzeption eines traditionellen Themas im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik/Journal of Geography Education 37, Heft 1, S. 29-48.
- OTTO, K.-H. (2016): Nach der Katastrophe ist vor der Katastrophe! Zur Bedeutung der Katastrophenvorsorge im kompetenzorientierten Geographieunterricht. In: Geographie aktuell und Schule 38, Heft 221, S. 13-24.
- OTTO, K.-H., MÖNTER, L. (2013): RISIKO: Lernen - Lehren - Leben. Die Behandlung von Naturrisiken im Geographieunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Geographie und ihre Didaktik/Journal of Geography Education 41, Heft 1, S. 44-48.
- RHEINBERG, F. (2001): FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. In: Diagnostica, Heft 47, S. 57-66.
- RUIZ-PRIMO, M. A.; SHAVELSON, R. J.; LI, M.; SCHULTZ, S. E. (2001): On the validity of cognitive interpretations of scores from alternative concept-mapping techniques. In: Educational Assessment, Heft 7(2), S. 99-141.

- SCHREIBER, J.-R., SIEGE, H. (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin.
- SOMMER, C. (2005): Untersuchung der Systemkompetenz von Grundschulern im Bereich Biologie. http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00001652/d1652.pdf [27.11.2017].
- THEYßEN, H. (2014): Methodik von Vergleichsstudien zur Wirkung von Medien. In: KRÜGER, D.; PARCHMANN, I.; SCHECKER, H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftdidaktischen Forschung. Berlin, S. 67-79.
- UNESCO (Hrsg.) (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_international/2015_Roadmap_deutsch.pdf [20.02.2016].
- UNGER, C., MITSCHKE, T., FREUDENBERG, D. (Hrsg.) (2013): Krisenmanagement-Notfallplanung-Bevölkerungsschutz. Festschrift anlässlich 60 Jahre Ausbildung im Bevölkerungsschutz. Berlin.
- UPMEIER ZU BELZEN, A., KRÜGER, D. (2010): Modellkompetenz im Biologieunterricht. In: Zeitschrift der Didaktik der Naturwissenschaften 16, S. 59-75.
- WIKTORIN, D. (2013): Graphische Modelle im Geographieunterricht. Handlungsorientierter Einsatz von und kritischer Umgang mit Modellen. In: Praxis Geographie, Heft 12, S. 4-7.
- WIRTH, E. (1979): Theoretische Geographie. Wiesbaden.

V - INTERKULTURALITÄT

Philipp Aufenvenne, Miriam Kuckuck, Nina Leimbrink, Max Pochadt &
Malte Steinbrink

Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext.
Eine netzwerkanalytische Studie zur Einbindung migrantischer
SchülerInnen in informelle Klassenstrukturen

1 Einleitung

Die aktuelle Zuwanderung nach Deutschland, der gesellschaftliche Umgang mit Migration, die Bildungsgerechtigkeit sowie die Berücksichtigung von Heterogenitätsmerkmalen im schulischen Kontext, all das sind bedeutsame Themen im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs. Dabei wird vor allem die Frage der Integration neu zugewanderter Personen besonders intensiv diskutiert (z. B. HEIMKEN 2017; BECKER, LAUTERBACH 2016). Die rezente Zuwanderung nach Deutschland hat die Debatten um Integration, Bildungserfolg und gesellschaftliche Partizipation erneut angefacht.

Wenn es um Integration geht, wird der Institution Schule häufig eine entscheidende Rolle zugewiesen (vgl. BECKER 2011; SCHELLE 2005). Immerhin haben gut 30 % der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund (DIPF 2016, S. 161). Und tatsächlich übernimmt die Schule sogar in zweifacher Hinsicht eine zentrale Integrationsfunktion: Zum einen bereitet sie die Kinder und Jugendlichen durch *formale Bildung* auf eine zukünftige Berufswelt vor und eröffnet ihnen so ökonomische Teilhabechancen. Zum anderen ist die Schule aber auch ein Ort *informeller Bildung*, sie stellt eine wichtige räumliche Arena der alltäglichen sozialen Kontakte dar. Hier finden die SchülerInnen FreundInnen, tauschen sich aus, spielen auf dem Schulhof oder verabreden sich zu Freizeitaktivitäten. Der Kontakt mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten (Peers) ist ein wesentlicher Baustein für soziale Integration. In diesem Beitrag verstehen wir unter Peers jeweils etwa gleichaltrige Kinder und Jugendliche, die in (freundschaftlichen) Beziehungen zueinander stehen, sich in ihrem Verhalten aneinander orientieren und somit als zentrale Sozialisations- und Bildungsinstanzen fungieren (vgl. HARRING et al. 2010). Daher steht auch die sogenannte *Peer-to-Peer-Integration* im Fokus unserer Studie: Bei den Interaktionen mit Gleichaltrigen können die Kinder und Jugendlichen Verhaltensweisen und Kommunikationsformen ausprobieren sowie wichtige soziale Kompetenzen erlernen (vgl. BETZ 2004, S. 19; KRAPPMANN 2010, S. 189).

Vorgestellt werden hier erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes an der Universität Osnabrück („*Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext*“). Die Hauptforschungsfrage lautet: In welchem Maße sind SchülerInnen mit Migrationshinter-

grund in den schulischen Peer-to-Peer-Kontext integriert? Zur Beantwortung dieser Frage wurden zwischen Dezember 2016 und Januar 2017 940 SchülerInnen aus vier Osnabrücker Schulen hinsichtlich ihrer klasseninternen sozialen Beziehungen befragt. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse (SNA) analysiert.

2 Schule und Integration

Als Ort der „gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (FEND 1981, S. 2) erfüllt Schule zwei elementare Aufgaben: 1. „Reproduktion der Gesellschaft“ und 2. „Werden der Persönlichkeit“ (vgl. TILLMANN et al. 1993, S. 56). In Anlehnung an PARSONS (1968) fasst der Konstanzer Schulforscher FEND in einer interdisziplinären Schultheorie sogar drei, später dann vier gesellschaftliche Funktionen der Institution Schule zusammen, deren Beiträge für „die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer ‚Handlungsfähigkeit‘ notwendig sind“. FEND (2009) zufolge soll die Schule den SchülerInnen, sowohl grundlegende kulturelle Fertigkeiten wie Sprache und Schrift (Enkulturationsfunktion) sowie berufsqualifizierende Fähigkeiten zur Erhaltung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit (Qualifikationsfunktion) vermitteln; doch das übergeordnete Ziel der Schule sollte es sein, SchülerInnen durch die Vermittlung kultureller Werte und sozialer Normen in die Gesellschaft zu integrieren und somit zugleich die geltende gesellschaftliche Herrschaftsform zu legitimieren (Integrations- und Legitimationsfunktion). Auf diese Weise leistet Schule ihren Beitrag zur Demokratisierung, ermöglicht politische Teilhabe und stärkt das gesellschaftliche Zugehörigkeitsgefühl (vgl. FEND 2009, S.49 ff).

Bildungsprozesse finden jedoch keineswegs nur in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion statt, sondern auch in der Familie und vor allem in Peer-Groups (HARRING 2010, S. 21). So gesehen ist die Schule nicht nur für die formale Bildung zuständig, sondern kreierte auch den Raum für informelle (Persönlichkeits-)Bildung. Informelle Bildung meint hier insbesondere die Interaktionen zwischen den Peers, der eine bedeutende Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung zukommt (TRAPPMANN 2003, S. 16). HARRING (2010) und TRAPPMANN (2003) konnten zeigen, wie groß die Bedeutung von Peers für die Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsprozesse ist und dass die Schule dabei als wichtiger Initiator fungiert. Nach KRAPPMANN und OSWALD (1983, S. 420) sind Peers „Zusammenschlüsse von annähernd Gleichaltrigen, [die] von diesen selbst gestiftet und nicht von Erwachsenen organisiert [werden], in dem die Zugehörigkeit freiwillig ist und in welchen die Mitglieder ihre Angelegenheiten weitgehend ohne Aufsicht und Eingriffe Erwachsener regeln“. Insbesondere in der Phase der Adoleszenz lösen die Peers zunehmend Bereiche der Familie ab und bieten neue Bildungs- und Sozialisationsräume (BÖHM-KASPER et al. 2010, S. 9). Innerhalb dieser Räume erwerben die Heranwachsenden verschiedene Kompetenzen wie Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (FEND 1998, S. 1), die für

Persönlichkeitsentwicklung immens wichtig sind. Durch die soziale Einbettung in Peer-Groups erlernen die SchülerInnen demnach eine Vielzahl an sozialen Fähigkeiten, die für gesellschaftliche Integrationsprozesse ebenso von Bedeutung sind wie formale schulische Bildung (u. a. NICHT 2013, S. 111 ff). Insbesondere interethnische Freundschaften haben einen positiven Einfluss auf die Einstellungen und Sichtweisen von Jugendlichen. REINDERS et al. 2005 (S. 155) konnten z. B. zeigen, dass die Offenheit und Toleranz deutscher und türkischer Jugendlicher gegenüber der jeweils anderen Kultur größer ist, wenn sie in interethnische Peer-Groups eingebunden sind. Zu einem ähnlichen Befund kommt ECKHART 2005 bei einer netzwerkanalytischen Längsschnittstudie multiethnischer Schulklassen in der Schweiz (ECKHART 2005, S. 21 f.).

Für die empirische Operationalisierung von „sozialer Integration“ bietet sich für unsere Studie die Begriffsbestimmung von ESSER (2001, S. 3) an: Unter sozialer Integration versteht er „die Inklusion (bzw. Exklusion) von Akteuren in ein bestehendes soziales System“. In unserer Untersuchung ist die Schulklasse das soziale System, denn sie stellt sowohl den Kontext dar, in dem formale Bildungsprozesse ablaufen, als auch den zentralen Ort und Anlass für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Verfestigung wichtiger sozialer Beziehungen der SchülerInnen (vgl. PARSONS, 1968, S. 161). Da sich die soziale Integration „auf Unterschiede zwischen den individuellen Akteuren im Ausmaß der Beziehungen, die sie unterhalten, und im Grad der dadurch jeweils unterschiedlich hohen sozialen Einbettung der individuellen Akteure“ (ESSER 2001, S. 5) bezieht, ist die soziale Einbettung migrantischer SchülerInnen in informelle Kommunikations-, Interaktions- und Kontaktnetzwerke innerhalb der Schulklasse ein geeigneter Indikator für (alltagsweltliche) gesellschaftliche Integration. Deshalb werden in unserem Projekt sowohl die Strukturen der sozialen Beziehungen in Klassenverbänden als auch die Positionen migrantischer SchülerInnen innerhalb dieser Netzwerke schul- und jahrgangsübergreifend vergleichend analysiert.

3 Methodik

Das Methodenrepertoire der formalen Sozialen Netzwerkanalyse (SNA) ermöglicht es, die soziale Integration der SchülerInnen zu „messen“. Im Rahmen eines von der EKBI-Initiative (Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion) unterstützten Lehrforschungsprojektes an der Universität Osnabrück wurde gemeinsam mit neun Studierenden zwischen Oktober 2016 und Januar 2017 das Forschungsdesign erarbeitet, Fragebögen erstellt und getestet sowie die Datenerhebung und -eigabe durchgeführt. Die entwickelten Fragebögen für die SchülerInnen zielten neben der Erhebung von Attributsdaten wie Alter, Geschlecht, Muttersprache und Geburtsland vor allem auf die Untersuchung von informellen Freundschafts-, Kontakt- und Kommunikationsnetzwerken (Pausenkontakte, Partyeinladungen, Social-Media-Kontakte etc.) ab. Auch die LehrerInnen der untersuchten

Klassen erhielten einen Fragebogen, um ergänzende Attribute der SchülerInnen (z. B. Leistungsstand) zu erfassen. Die Datenerhebung erfolgte an zwei Gymnasien, einer Integrierten Gesamtschule und einer Realschule in Osnabrück. Insgesamt wurden die Daten von 39 Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 9 erhoben. Nach Bereinigung der Daten stehen nunmehr die Informationen von 940 Kindern und Jugendlichen zur Verfügung.

Im Hinblick auf das Attribut Migrationshintergrund orientieren wir uns an der Definition des Statistischen Bundesamts, wonach eine Person „[...] einen Migrationshintergrund [aufweist], wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist“ (DESTATIS 2011, S. 26). Darüber hinaus differenzieren wir zwischen Migrationshintergrund zweiter und erster Generation: Kinder und Jugendliche der zweiten Generation sind selbst in Deutschland geboren, mindestens ein Elternteil jedoch außerhalb Deutschlands. Dagegen sind jene der ersten Generation selbst nicht in Deutschland geboren. In der von uns erhobenen Stichprobe hatten 55 % der SchülerInnen keinen Migrationshintergrund, 32 % sind migrantische Kinder und Jugendliche der zweiten Generation, und 13 % haben einen Migrationshintergrund der ersten Generation. Für die Datenanalyse und zur Beantwortung der Fragestellung wurden verschiedene Maße der Sozialen Netzwerkanalyse berechnet. Im Folgenden werden die ersten Analyseergebnisse skizziert und erläutert. Eine detailliertere Beschreibung des methodischen Vorgehens und der bisher erfolgten Analysen findet sich bei AUFENVENNE et al. (2018).

4 Ergebnisse

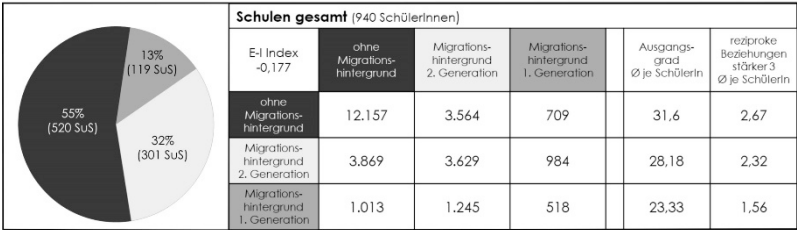
Um die Position der SchülerInnen im Klassennetz zu untersuchen, ist zunächst die Gradzentralität (*Degree-Centrality*) relevant: „Die Gradzentralität gibt die Summe der Relationen an, die ein Akteur zu den anderen Akteuren im Netz hat“ (STEINBRINK et al. 2013, S. 46). In unserer Studie haben die Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund durchschnittlich 19,83 Beziehungen, die Kinder der zweiten Generation 17,93 und die der ersten Generation 14,79. Die Verbindungen zwischen den SchülerInnen können dabei einseitig (Kind A nennt Kind B, Kind B aber nicht Kind A) oder wechselseitig sein (Kind A nennt Kind B und andersherum). Im letzteren Fall spricht die Soziale Netzwerkanalyse von reziproken Beziehungen. Für unsere Analyse wurden zunächst ausschließlich jene reziproken Beziehungen zwischen SchülerInnen beachtet, die sich mindestens vier Mal wechselseitig nannten. Wir gehen davon aus, dass ab vier Nennungen von starken Beziehungen gesprochen werden kann, die wiederum für die Peer-to-Peer-Interaktion von besonderer Bedeutung sind. Hier weisen die Kinder ohne Migrationshintergrund im Mittel 2,67, die Kinder der zweiten Generation 2,32 und die der ersten Generation 1,56 starke reziproke Beziehungen auf (vgl. Tab. 1).

Ausgehend von diesem Ergebnis stellt sich die Frage, zu wem die SchülerInnen Beziehungen haben. Und wie stark sind die Verbindungen *zwischen* SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ausgeprägt? Strukturieren sich die Klassennetzwerke also nach dem Merkmal „Migrationshintergrund“?

Für diese Fragestellung bietet die SNA die Homophilie-Berechnung an. Von Homophilie wird gesprochen, wenn AkteurInnen dazu neigen, verstärkt miteinander zu agieren, wenn sie einander hinsichtlich bestimmter Merkmalsausprägung ähneln (z. B. in Bezug auf den Leistungsstand). Statistisch betrachtet gelten Beziehungen als deutlich homophil, wenn der berechnete Wert zwischen -0,5 und -1 liegt. Entsprechend betrachteten wir nun alle erhobenen Relationen. Die Ergebnisse zeigen, dass – unabhängig von der Schulstufe – nicht der Migrationshintergrund ausschlaggebend ist, sondern das Geschlecht, weshalb die untersuchten Klassennetzwerke auffällig deutlich in geschlechtsbezogene Beziehungscluster fragmentiert sind (Homophiliewert für Attribut „Geschlecht“: E-I-Index beträgt -0,713): Die Mädchen haben sich gegenseitig insgesamt 11.545 Mal genannt, bei den Jungen war es 12.367 Mal. Hingegen haben die Mädchen die Jungen nur 2.033 Mal und die Jungen die Mädchen nur 1.974 Mal genannt. Das wesentliche Strukturierungsmerkmal innerhalb einer Klasse ist demnach eindeutig das Geschlecht, und zwar unabhängig von der Schulform und der Klassenstufe.

Im Gegensatz zu dem Attribut „Geschlecht“ sind die statistischen Werte für den Aspekt „Migrationshintergrund“ nicht bzw. nur leicht homophil (Tab. 1). Der entsprechende Homophiliewert liegt bei lediglich -0,177.

Tab. 1 | Verteilungen und Beziehungen der SchülerInnen nach Migrationshintergrund aller Schulen und Klassen (aus: AUFENVENNE et al. 2018, o. S.)



Unsere Untersuchungsergebnisse deuten also an, dass der Migrationshintergrund in den meisten Klassen offenbar kein wesentliches Strukturierungsmerkmal ist. Dieses Ergebnis belegt auch ein Blick auf die Netzwerkgraphen der einzelnen Schulklassen (Abb. 1). In Abbildung 1 sind alle 39 Klassennetzwerke abgebildet. Erkennbar ist, dass viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund zahlreiche Kontakte zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund haben und umgekehrt.

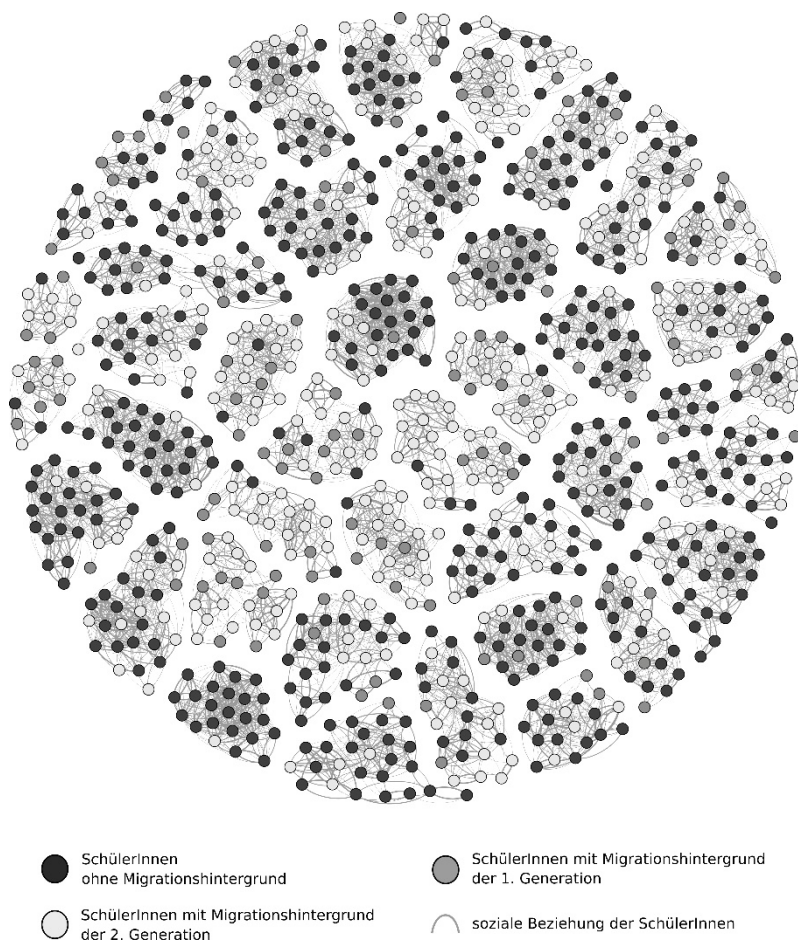


Abb. 1 | Die Klassennetze mit Darstellung des Migrationshintergrundes (aus: AUFENVENNE et al. 2018, o. S.)

Abbildung 1 zeigt allerdings auch, dass das Attribut Migrationshintergrund sehr ungleich verteilt ist. So gibt es Klassen, die sich (fast) vollständig aus SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusammensetzen, ebenso wie Klassen, in denen kaum migrantische SchülerInnen unterrichtet werden. Deutlich werden diese Unterschiede vor allem im Vergleich der einzelnen Schulen (Abb. 2).

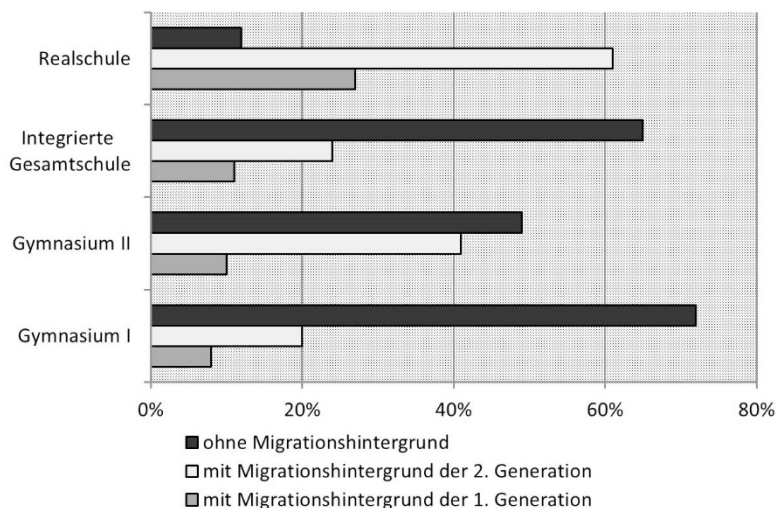


Abb. 2 | Verteilungen der SchülerInnen nach Migrationshintergrund auf Schulebene (eigene Darstellung)

Während der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation an den beiden Gymnasien und der Integrierten Gesamtschule bei ca. 10 % liegt, ist dieser an der Realschule mit 27 % deutlich höher. Dort ist der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund wiederum sehr viel geringer (12 %) als an den drei anderen Schulen. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass aber auch innerhalb der gleichen Schulform Unterschiede bestehen. Während am Gymnasium I insgesamt 72 % der SchülerInnen keinen Migrationshintergrund haben, sind es am Gymnasium II nur 49 %. Hingegen ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation am Gymnasium II mit 41 % mehr als doppelt so hoch wie am Gymnasium I. Ein wesentlicher Faktor für die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft der beiden Gymnasien ist das Einzugsgebiet der jeweiligen Schule: Gymnasium I ist zwar ein städtisches Gymnasium, liegt aber am Stadtrand und hat eine hohe Anzahl an SchülerInnen aus den umliegenden ländlichen Räumen, wo viele Kinder ohne Migrationshintergrund wohnen. Gymnasium II hingegen hat als Europaschule ein besonders breites Fremdsprachenangebot, weshalb sie für mehrsprachige SchülerInnen aus dem gesamten Stadtgebiet attraktiv ist.

5 Diskussion und Ausblick

Soziale Integration von migrantischen Kindern und Jugendlichen findet auf verschiedenen Ebenen statt. Die Schule bietet neben formaler Bildung und einer Ausbildung zur Partizipation an der Gesellschaft auch einen Raum für Interaktion und Kommunikation zwischen den SchülerInnen. Diese informellen sozialen Kontakte sind für die Integration ebenso bedeutsam wie die formale schulische Bildung. Die Einbindung in soziale Netzwerke kann daher als Integrationsindikator herangezogen werden. In diesem kurzen Beitrag haben wir gezeigt, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ähnlich gut vernetzt sind wie jene ohne Migrationshintergrund. Die Homophilieanalysen unserer Daten belegen, dass das Geschlecht ein weitaus wirkmächtigeres Merkmal für soziale Fragmentierung innerhalb der sozialen Klassenstrukturen ist als der vieldiskutierte „Migrationshintergrund“. Die Kinder mit Migrationshintergrund sind in den einzelnen Klassenverbänden durchaus gut bis sehr gut integriert; Tendenzen sozialer Isolation oder Segregation sind nicht feststellbar. Allerdings verdeutlichen die Daten gleichzeitig, dass die Selektion bereits auf Schulebene bzw. beim Übergang in die weiterführenden Schulen erfolgt, also schon nach der vierten oder sechsten Klasse. Hinzu kommt die ungleiche Verteilung je nach Stadtviertel und Einzugsgebiet, was dazu führt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich auf die vier Schulen unserer Studie verteilt sind. Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft sind zum Teil erheblich. Erfreulich ist aber, dass eine Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schulen, insbesondere in den einzelnen Klassen, dennoch zu gelingen scheint.

Künftige Analysen in unserem Projekt werden weitere Faktoren wie Zeit und Aufenthaltsdauer sowie die Merkmale Sprache und Herkunftsland in den Fokus nehmen. Unser Ziel ist es, ein möglichst differenziertes Bild von den Freundschaftsbeziehungen der SchülerInnen zu gewinnen und gegebenenfalls Hinweise auf Erfolgsfaktoren für gelingende schulische Integration zu finden. Die Ausweitung der Empirie auf andere Schulformen und Bundesländer ist deshalb ebenso geplant wie eine Methodentriangulation unter Anwendung ergänzender qualitativer Methoden.

6 Literatur

AUFENVENNE, P., KUCKUCK, M., LEIMBRINK, N., POCHADT, M., STEINBRINK, M. (2018; im Druck). Integration durch Peers. Eine netzwerkanalytische Studie zur Einbettung migrantischer Kinder und Jugendlicher in Schulklassen. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Migration und geographische Bildung. Stuttgart.

- BECKER, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: BECKER, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 11-36.
- BECKER, R., LAUTERBACH, W. (2016⁵): Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: BECKER, R., LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 3-53.
- BETZ, T. (2004): Bildung und soziale Ungleichheit. Lebensweltliche Bildung in (Migranten-) Milieus. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Arbeitspapier II – 16. – <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier16_bildung_und_soziale_ungleichheit.pdf> (Zugriff: 2017-12-20).
- BÖHM-KASPER, O., ROHLFS, C., PALENTIEN, C., HARRING, M. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden.
- DESTATIS (2011): Zensus. Ausgewählte Ergebnisse. – <https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/Pressebrochure_zensus2011.pdf?__blob=publicationFile> (Zugriff: 2017-12-20).
- DIPF (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – <<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>> (Zugriff: 2017-12-20).
- ECKHART, M. (2005): Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. Soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 74, S. 15-27.
- ESSER, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim.
- FEND, H. (1981²): Theorie der Schule. München.
- FEND, H. (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung und Jugendalter. Bern.
- FEND, H. (2009²): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- HARRING, M. (2010): Freizeit, Bildung und Peers. Informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: HARRING, M., BÖHM-KASPER, O., ROHLFS, C., PALENTIEN, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 21-59.

- HARRING, M., BÖHM-KASPER, O., ROHLFS, C., PALENTIEN, C. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Eine Einführung in die Thematik. In: HARRING, M., BÖHM-KASPER, O., ROHLFS, C., PALENTIEN, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 21-59.
- HEIMKEN, N. (2017²): Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. Wiesbaden.
- KRAPPMANN, L., OSWALD, H. (1983): Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Wiesbaden.
- KRAPPMANN, L. (2010): Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In HARRING, M., BÖHM-KASPER, O., ROHLFS, C., PALENTIEN, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 187-222.
- NICHT, J. (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke. Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten. Wiesbaden.
- PARSONS, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.
- REINDERS, H., MANGOLD, T., GREB, K. (2005): Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In: HAMBURGER, F., BADAWIA, T., HUMMIRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden.
- SCHELLE, C. (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: HAMBURGER, F., BADAWIA, T., HUMMIRICH, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 41-53.
- STEINBRINK, M., SCHMIDT, J.-B., AUFENVENNE, P. (2013): Soziale Netzwerkanalyse für HumangeographInnen. Einführung in UCINET und NetDraw in fünf Schritten. Potsdam.
- TILLMANN, K.-J., KLAFFKI, W., ADL-AMINI, B. (1993²): Schultheorien. Hamburg.
- TRAPPMANN, M. (2003): Einfluss von Eigenschaften der Schulumgebung auf die Multiplexität der Verkehrskreise von Kindern. Eine Mehrebenenanalyse. Berlin.

Sonja Schwarze

Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I

1 Einleitung

Menschen konstruieren Wissen und Verständnis über fremde Orte und Regionen mittels Medien der unterschiedlichsten Form (REUBER 2012; GREGORY 1994). Die „vermittelte“ Repräsentation über Räume wird im Zuge ständiger Reproduktion für Menschen zur räumlichen „Wirklichkeit“, die sie als „objektiv und gegeben“ annehmen und in der Regel nicht weiter hinterfragen. Auch der schulische Unterricht trägt durch die Behandlung unterschiedlicher Räume und raumbezogener Phänomene dazu bei, spezifische Raumbilder zu generieren (SCHRÜFER 2013a, S. 9; SCHRÜFER 2013b, S. 15).

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollen daher die Raumbilder, die im Geographieunterricht der Sekundarstufe I in Bezug auf den Raum „Afrika südlich der Sahara“ konstruiert werden, anhand einer qualitativen Untersuchung von Fallbeispielen aufgedeckt werden. Dazu werden Unterrichtshospitationen und Interviews mit Geographielehrkräften durchgeführt. Ziel der Studie ist die Sichtbarmachung der Konstruktion(en) und die Herausarbeitung potentieller zugrundeliegender Einflussfaktoren, die ggf. während der Gestaltung von Unterricht teils bewusst und unbewusst wirken und daher dazu führen, dass gerade diese Konstruktionen von Afrika südlich der Sahara entstehen.

2 Ausgangslage

Bereits im Jahr 1797 verwies JOHANN GOTTFRIED HERDER mit dem Zitat „Wir sehen nicht, wir erschaffen uns Bilder“ (HERDER 1797, zit. n. KERSTING 2011, S. 3) auf die konstruktivistische Perspektive auf die Welt. So werden auch im Geographieunterricht Bilder von Räumen und Regionen durch die Behandlung und die Darstellung spezifischer Inhalte geschaffen. Es ist schließlich völlig unmöglich für SchülerInnen sämtliche (Real-)Räume und Regionen dieses Planeten auch nur ansatzweise in ihrer undurchdringbaren Komplexität und Gesamtheit zu erschließen oder kognitiv zu erfassen. Im Unterricht beschäftigen sich Lehrkräfte und SchülerInnen daher mit ausgewählten Sachverhalten und raumbezogenen Phänomenen, andere werden jedoch, z. T. bewusst und Kriterien geleitet, ausgeklammert. Eine allumfassende, ganzheitliche Erfassung der Welt ist dem menschlichen, wahrnehmungsgesteuerten Wesen schlichtweg nicht möglich. Bilder stellen den menschlichen Zugang zur Welt und – im Fall der Geographie – zum „Raum“ dar. Der Geographieunterricht schafft also ein Bild bzw. Bilder von Afrika südlich der Sahara (SCHRÜFER 2013a, S. 8).

Mit Blick auf die zuvor erläuterte Ausgangslage wird die Frage aufgeworfen, inwiefern und ob das in Studien konstatierte eher negative, auf Stereotype reduzierte gesellschaftliche Afrikabild (vgl. TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER 2003; BENDIX 2015) durch den Geographieunterricht bestätigt oder konterkariert wird und welches Raumbild im Geographieunterricht konstruiert wird. Fraglich ist in diesem Kontext ferner, inwiefern aktuelle Entwicklungen des Kontinents, die sich in der wissenschaftlichen Forschung abzeichnen, in den Geographieunterricht integriert und bewusst adressiert werden (DANNENBERG 2011, 2013).

Im Fokus dieses Forschungsvorhaben steht das Raumbild Afrikas südlich der Sahara. Der Anlass diesen Raum zu beleuchten ergibt sich aus diversen Studien im Bereich der Forschung zu Afrikabildern. Denn trotz gegenläufiger didaktischer Bemühungen (OBERMAIER, SCHRÜFER 2013, S. 173) belegen Studien zum Afrikabild sowie zu Vorstellungen und Einstellungen von SchülerInnen gegenüber Afrika seit Jahrzehnten eine eurozentrische Wahrnehmung, die Stereotype manifestiert. Einerseits wird konstatiert, dass das Afrikabild durch die Fokussierung auf Krankheit, Krieg, Katastrophen und allgegenwärtiger Armut negativ geprägt ist und andererseits durch die Betonung von Natur und Wildnis mit Blick auf Flora und Fauna sowie naturnahe Völker romantisiert wird. Ferner zeichnet sich das Afrikabild durch eine Reduktion von Komplexität ausgehend von einer eurozentrischen Perspektive aus. Als mögliche Ursache nennen JACOBS und WEICKER in diesem Kontext „die Abwesenheit von Wissen über und Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten [...] bei gleichzeitiger [...] Anwesenheit (oder Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen“ (JACOBS, WEICKER 2011, S. 200). Dabei dominiert die Vorstellung, dass der Teil-Kontinent einen homogenen Raum „Afrika südlich der Sahara“ darstellen würde, der in sich keine Differenzierung und Fragmentierung aufweise (TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER 2003; BENDIX 2015). Ebenso bildeten die in diesem Raum lebenden Menschen eine homogene Masse und hätten somit eine raumbezogene, homogene Identität. Schulbuchanalysen stellten ebenfalls ein negativ geprägtes Bild Afrikas fest, das Stereotype bedient und zwar durch die Fokussierung auf Problemlagen (MARMER et al. 2015; SCHIFFER-NASSERIE, MÖNTER 2007; POENICKE 1995, 2001).

Das Afrikabild wird zwar von einer komplexen Reihe von Faktoren wie den Medien, Peers, Elternhaus, Bildung, persönlichen Erfahrungen u.v.m. beeinflusst, im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wird jedoch der Blick explizit auf den Geographieunterricht gerichtet, denn bisher existieren keine Studien, die sich dezidiert mit dem im Geographieunterricht konstruierten Afrikabild auseinandersetzen. Im Folgenden werden daher die Forschungsfragen und die Zielsetzung der Studie sowie das Forschungsdesign und empirische Vorgehen erläutert und erste Tendenzen der Ergebnisse skizziert.

3 Forschungsfrage und Zielsetzung der Studie

Aus dem oben skizzierten Forschungsanlass werden unterschiedliche Forschungsfragen abgeleitet: Zunächst soll empirisch gestützt die Frage geklärt werden, wie Afrika südlich der Sahara im Geographieunterricht der Sekundarstufe I im Unterrichtsgeschehen konstruiert wird.

In diesem Zusammenhang rückt der Raum als Konstrukt (u. a. WARDENGA 2002; vgl. GLASZE, MATTISSEK 2009) in den Fokus, der durch sprachliche und semiotische Kommunikation geschaffen wird (FREYTAG et al. 2016, S. 10; REUBER 2012; LOSSAU 2014) und sich durch stetige Produktion sowie Reproduktion zu einer *geographical imagination* synthetisiert (SAID 1978; GREGORY 1994). Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Art und Weise gelegt, wie Afrika mittels Themen und ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, sprachlich und semiotisch konstruiert wird, inwiefern postkoloniale Strukturen identifizierbar sind und welche geographiedidaktischen Prinzipien und Konzepte dem Umgang mit dem afrikanischen Raum zugrunde liegen.

Die zweite Hauptforschungsfrage zielt auf die Faktoren, die für die Konstruktion(en) ursächlich sind. Damit sind z. B. die eigene Berufsbiographie und Ausbildungssituation, persönliche Erfahrungen in Afrika, persönliches Interesse, angestrebte Unterrichtsziele u.v.m. der Lehrkräfte gemeint, die während der Gestaltung von Unterricht teils bewusst, teils unbewusst wirken und somit die Konstruktion des Afrikabilds im Unterricht beeinflussen. Zur Annäherung an die Beantwortung dieser Fragestellung sollen Lehrkräfte bezüglich ihres Unterrichts zu „Afrika südlich der Sahara“ zu Wort kommen, um auf der Grundlage von Interviews mögliche Faktoren zu identifizieren, die zu den beobachteten Konstruktionen führen. Die Zielsetzungen der Studie sind dementsprechend die Sichtbarmachung der Konstruktion(en) bzw. raumbezogenen Repräsentationen Subsahara-Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I sowie die Aufdeckung von möglichen dahinterliegenden, wirkmächtigen Faktoren, um eine Grundlage für die Bewusstmachung dieser Konstruktion(en) für Lehrkräfte zu schaffen und um ggf. Prozesse für eine gezielte Gegensteuerung zu entwickeln. Auf der Grundlage der Ergebnisse sollen, wenn möglich, Handlungsempfehlungen für den sensiblen Umgang mit der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ für den Geographieunterricht und die LehrerInnenbildung formuliert werden, um ggf. impliziten gesellschaftlichen Diskursen entgegenzuwirken.

4 Theoretischer Rahmen

Die Neue Kulturgeographie (NKG) sowie diverse Studien zum Afrikabild bilden den theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie. Die NKG ist weniger als eine weitere Subdisziplin im geographischen Fächerkanon zu verstehen, sondern eher als eine

Forschungsperspektive, die sich als „nicht-essenzialistisch und erkenntnistheoretisch ‚nicht-fundamentalistisch‘ [...] charakterisiert, die die Welt konstruktivistisch und relational liest“ (BERNDT, PÜTZ 2007, S. 13). Die Neue Kulturgeographie stellt daher die Abwendung vom Essentialismus und die Erschütterung an den Glauben geographischer Evidenzen dar. Sie kennzeichnet sich durch ihre kritische Sichtweise auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Wissensproduktion (GLASZE, MATTISSEK 2009, S. 34). Der selbstreferentielle Blick auf die wissenschaftliche Praxis und die eigene Forscherposition wird dabei explizit adressiert und transparent reflektiert. Dabei löst sie sich von Disziplingrenzen und nimmt interdisziplinär Konzepte, Theorien und methodische Herangehensweisen für die Beantwortung raumbezogener und sozialräumlich relevanter Fragestellungen auf, wodurch neue Betätigungsfelder für die Disziplin erschlossen werden.

Seit den 1960er Jahren fanden in der Geographie und analog in der Geographiedidaktik intensive Debatten um die Konzeptualisierung des „Raums“ statt (u. a. HARD 1986; WEICHHART 1999; CRANG, THRIFT 2000; MIGGELBRINK 2002; WARDENGA 2002). Die zunächst vorherrschenden **realistischen** Raumkonzepte eines vermeintlich objektiven Raums, im Sinne des Containerraums und des Raums als System von Lagebeziehungen, wurden bedingt durch zahlreiche Einflüsse der interdisziplinären Ansätze aus den Geistes- und Kulturwissenschaften u. a. abgeleitet aus dem *spatial turn*, *cultural turn* und *linguistic and semiotic turn* immer stärker infrage gestellt, neu konzeptualisiert und weiterentwickelt. Dadurch wurde die geographische Perspektive bei der Untersuchung raumbezogener Fragestellungen durch ein **relationales** Raumverständnis erweitert. Denn die „Verwendung eines relationalen Raumbegriffs erlaubt es, einen Raum in seiner Bedeutung für den Menschen zu erfassen“ (FREYTAG 2014, S. 15). In diesem Kontext wird der Raum als Wahrnehmungsraum und Raum als Konstrukt relevant und wie dieser mittels Sprache und Zeichensystemen konstruiert wird (MATTISSEK et al. 2013). Der Fokus der Betrachtung verschiebt sich also von einer „Ordnung der Dinge“ zu einer „Ordnung der Blicke“ (WARDENGA 2002), wodurch das Raumverständnis der Geographie maßgeblich erweitert wird.

Die sich etablierenden Raumvorstellungen, die durch Sprechen über und Wahrnehmen von Raum entstehen, können durch eigene Erfahrungen mitgeprägt sein. In den meisten Fällen beruhen sie aber auf Bedeutungsgehalten, die mittels verschiedener Medien verbreitet werden und in die aktive, individuelle Sinnkonstruktion von Menschen miteinfließen. DEREK GREGORY spricht in diesem Zusammenhang von *geographical imaginations* – d. h. von Vorstellungen, welche bestimmte Erwartungen und implizite Bewertungen enthalten, die mit Räumen assoziiert werden. Durch die Einbettung in gesellschaftliche Diskurse, die wiederum gesellschaftliches Denken beeinflussen, werden *geographical imaginations* überindividuell und handlungsrelevant (vgl. GREGORY 1994).

Aus der Perspektive der Neuen Kulturgeographie sind Raum, Raumdarstellungen und Raumstrukturen entsprechend nicht objektiv gegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert (MATTISSEK et al. 2013, S. 251; GLASZE, MATTISSEK 2009). Das bedeutet, sie sind Ausdruck und Konsequenz gesellschaftlicher Strukturen und Praktiken. Betrachtet man bspw. Grenzziehungen so wird deutlich, dass diese weder naturgegeben noch wertneutral sind, sondern durch vielfältige Machtbeziehungen geprägt sind (REUBER 2012). Gleiches gilt für die Repräsentation von Räumen aufgrund von Intentionen, die sich hinter der jeweiligen Darstellung verbergen.

Die „Konstitution von Räumen ist Teil der Konstitution von Gesellschaft“ (GLASZE, MATTISSEK 2009, S. 42). Dies bedeutet, dass Räume eine wichtige Bedeutung als Bestandteil im Prozess der kollektiven und individuellen Identitätskonstruktion haben. STRÜVER 2003 und REUBER 2012 gehen in diesem Zusammenhang von einer Ko-Konstruktion von Räumen und Identitäten aus. Identitäten sind demzufolge nicht etwas Selbstverständliches, das sich aus einem wesenhaften oder essenziellen Kern des Individuums herausbildet. Sie entwickeln sich als Bestandteil gesellschaftlicher Bedeutungs- und Repräsentationssysteme. Identitätstheorien nach dem *cultural turn* (vgl. LOSSAU 2014, S. 30) besagen diesbezüglich, dass Subjektivitäts- und Identitätsbildung in einem ständigen Prozess von Bestätigung oder Neudefinierung stattfinden, weshalb Identitäten niemals geschlossen und daher veränderbar sind (GLASZE, MATTISSEK 2009; REUBER 2012; GEBHARDT et al. 2003). Dieser Argumentation folgend kann postuliert werden, dass raumbezogene, kulturelle Identitäten ebenfalls fortlaufend konstruiert werden. Mittels Abgrenzungen beruhend auf räumlichen und sozialen Differenzierungen wird die soziale Welt in vermeintlich homogene Einheiten eingeteilt und die Etablierung von Freund- und Feindbildern auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene handlungsrelevant. Schließlich werden spezifische Strukturen und Denkmuster durch Abgrenzung und vermeintliche Vereinheitlichung generiert (REUBER 2012).

Zusammenfassend betrachtet bildet die Neue Kulturgeographie also die theoretische Matrix, um sich im Sinne eines relationalen, konstruktivistischen Verständnisses der Konstruiertheit von Raum bzw. Räumen und Gesellschaften zu nähern. Die Bedeutungsproduktion und damit einhergehend die kritische Wissensproduktion können mittels interdisziplinärer Ansätze und methodischer Herangehensweisen untersucht werden (MATTISSEK et al. 2013). Eine allgemeingültige, allumfassende Theorie oder ein Modell der Raumkonstruktionsforschung existieren bisher nicht. Mit Blick auf die jeweilige zugrundeliegende Forschungsfrage konstituiert sich der theoretische Bezugsrahmen stets neu und fließt somit in das jeweilige Forschungsdesign und Auswertungsinstrumentarium mit ein. In Bezug auf die Konstruktion Subsahara-Afrikas im Unterricht werden daher viele theoretische Grundüberlegungen u. a. des *spatial turn*, *cultural turn*, *linguistic and semiotic turn*, der postkolonialen Theorie, der Diskursanalyse, der Identitätskonstruktion, der Hinterfragung von Wissen-Macht-Komplexen u.v.m. berücksichtigt. Dabei stehen

diese Ansätze in einem dynamischen, reziproken Verhältnis miteinander und überlappen sich, wodurch eine klare Abgrenzung, wenn überhaupt, nur analytisch, möglich ist. Die postkolonialen Theorien stellen dabei insbesondere das theoretische Fundament dieser Arbeit dar.

Neben der Herausarbeitung der im Geographieunterricht konstruierten Afrikabil-der, die die Frage des ‚Was‘ fokussieren, spielt der konkrete Umgang mit Afrika im Geographieunterricht eine wesentliche Rolle, die es im Rahmen dieser Untersu-chung zu beleuchten gilt. Dabei wird sich der Frage des ‚Wie‘ und ‚Warum‘ ange-nähert. Daher werden ebenso die geographiedidaktisch relevanten Prinzipien und Konzepte untersucht, die im Umgang mit Afrika südlich der Sahara aus theoretischer Sicht empfohlen werden. Deshalb bilden ebenso das Interkulturelle Lernen, der Konstruktivismus, die Werteorientierung, die Vielperspektivität, die Raum-wahrnehmung u.v.m. (TRÖGER 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1997; REICHART-BURIKUKIYE 2001; SCHRÜFER 2003, 2013a, 2013b; DANNENBERG 2011; KERSTING 2011; SCHRÜFER et al. 2016) die theoretische Basis dieser Arbeit.

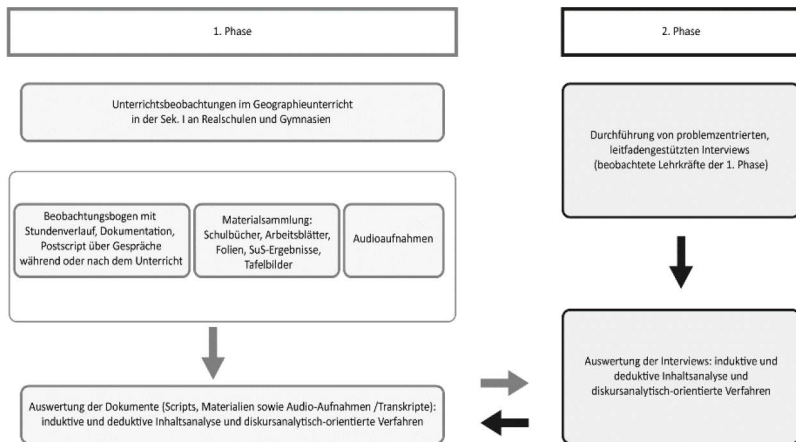


Abb. 1 | Forschungsdesign (eigene Darstellung 2016)

5 Forschungsdesign

Für die Studie wird mit Blick auf die zwei Hauptforschungsfragen ein zweiphasiges, qualitatives *multiple methods* Verfahren gewählt, welches in der obigen Abbildung 1 visualisiert wird. In Bezug auf die Forschungsfrage, wie Afrika südlich der Sahara im Geographieunterricht der Sekundarstufe I konstruiert wird, werden Unterrichtsbeobachtungen konkreter Geographiestunden zu unterschiedlichen Themen

in Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Die Hospitationen werden in der Sekundarstufe I bzw. Mittelstufe durchgeführt, da in dieser die Geographie als obligatorisches Fach in den Curricula verankert ist und die SchülerInnen in dieser Phase die geographische Grundbildung erhalten. In der Sekundarstufe II bzw. Oberstufe handelt es sich hingegen um ein Fach, das im Wahlpflichtbereich nach Interesse ausgewählt werden kann, aber nicht von allen SchülerInnen belegt wird. Die Realschule und das Gymnasium bieten sich aus dem Grund an, als dass in diesen Schulformen die Geographie als eigenständiges Fach und nicht im Fächerverbund „Gesellschaftslehre“ unterrichtet wird. Ferner kann die Thematik „Afrika südlich der Sahara“ bzw. die damit assoziierten Kompetenzen in den Lehrplänen der Klassen 7-9 im Ausbildungsgang des achtjährigen Gymnasiums bzw. der Klassen 7-10 verortet werden.

Die Unterrichtsbeobachtungen werden in den deutschen Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Sachsen und Hamburg durchgeführt. Um ein möglichst breites Spektrum an Unterrichtsstunden und Lehrkräften beobachten zu können, werden daher Anfragen in verschiedenen Bundesländern gestartet. In den vier genannten Bundesländern können LehrerInnen für die Teilnahme am Projekt gewonnen werden. Ein länderspezifischer Vergleich wird dabei aber nicht angestrebt. Zur Akquise von Lehrkräften, die bereit sind, ihren Unterricht zu öffnen und an der Studie teilzunehmen, werden verschiedene Verfahren angewandt. Es erfolgen Kontaktaufnahmen per Mail, über Fachleitungen und persönliche Ansprachen der Forscherin. Besonders erfolgreich stellt sich dabei jedoch das Gatekeeper-Verfahren heraus, wodurch sich in Teilen sogar ein Schneeballeffekt ergibt. Bei der Auswahl der konkreten Unterrichtsstunden wird der Fokus auf divergierende Inhalte gelegt, um möglichst viele unterschiedliche Themen beobachten zu können.

Während der Unterrichtshospitationen wird zur Datengenerierung ein eigens konzipiertes Erhebungsinstrument eingesetzt. Mit diesem wird eine Datengrundlage geschaffen, die es ermöglicht, den Unterricht soweit möglich störungsfrei zu erfassen, zu dokumentieren und zu rekonstruieren, ohne dass wesentliche Informationen verloren werden. Die Datengrundlage besteht aus den Audioaufnahmen der Plenumsphasen, den Materialsammlungen konkret im Unterricht eingesetzter und erarbeiteter Arbeitsblätter, Schulbüchern, Aufgabenstellungen, Folien, Tafelbilder u. Ä. und der Dokumentation der Stunden mittels Beobachtungsbögen mit Blick auf den Unterrichtsverlauf, Besonderheiten, Arbeitsaufträge sowie Anfertigung von Postscripts (bezüglich Gesprächen mit Lehrkräften vor, während oder nach dem Unterricht).

Die während der Hospitation gesammelten Dokumente sowie die Transkripte der Unterrichtsgespräche werden in der Auswertungsphase mittels induktiver und deduktiver Inhaltsanalysen in Anlehnung an MAYRING 2015 und KUCKARTZ 2016, die durch diskursanalytisch-orientierte Verfahren angereichert sind, analysiert. Die Auswertung findet mit Blick auf die Unterfragen mit jeweils eigenen „Untersuchungsbrillen“ in mehreren Analysedurchläufen statt. Bezüglich der Themen und

Inhalte der Unterrichtsstunden wird die Auswertung mit der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Demgegenüber werden die Unterfragen bezüglich der postkolonialen Strukturen und der identifizierten geographiedidaktischen Konzepte mittels eines deduktiven Kategoriensystems untersucht. Die deduktiven Kategorien werden dabei aus dem theoretischen Bezugsrahmen und dem Forschungsstand extrapoliert. Dabei spielen auch diskursanalytisch-orientierte Verfahren eine Rolle, die in Form von Kategorien operationalisiert und im Kodierleitfaden ausführlich beschrieben werden.

In der zweiten Teilstudie werden problemzentrierte leitfadengestützte Interviews mit den beobachteten Geographielehrkräften der ersten Studienphase durchgeführt. In dieser Phase steht die Ermittlung zugrundeliegender potentieller Faktoren der Konstruktion(en) im Fokus. Gemeint sind damit verschiedene Einflussfaktoren wie u. a. die eigene LehrerInnenbiographie, Erfahrungen in Afrika, Lehrplang Vorgaben u. v. m., die während der Gestaltung von Unterricht wirken und daher bei der Konstruktion des Afrikabildes eine Rolle spielen könnten. Die Interviews werden dabei entlang eines Leitfadens strukturiert, der narrative Passagen der Erzählpersonen berücksichtigt und Variationsspielraum anbietet. Die konkreten Fragen zur Identifizierung der Faktoren, die für die Konstruktionen ursächlich sein können, werden u. a. aus der Theorie, dem Forschungsstand, den Hospitationen und den Postscripts abgeleitet. Die Fragen werden dabei so offen wie möglich gestellt, um unerwartete Aspekte aufnehmen zu können. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels induktiver und deduktiver Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING 2015 und KUCKARTZ 2016.

Nach der jeweiligen Auswertung sollen die Ergebnisse der ersten und zweiten Studienphase miteinander in Bezug gesetzt werden, um der Arbeit Tiefe zu verleihen, da somit ggf. Erklärungsmuster für die beobachteten Konstruktionen herausgearbeitet werden können.

6 Ergebnisse und Ausblick

Zurzeit finden die intensiven Analysen der erhobenen Daten aus den Unterrichtshospitationen und Interviews statt. Erste Tendenzen zeichnen sich jedoch bereits ab, die im weiteren Verlauf der Auswertung fortlaufend untersucht und weiter differenziert werden.

So zeigt sich in den Interviews, dass die Lehrkräfte durchaus bemüht sind, „Afrika südlich der Sahara“ im Unterricht differenziert und vielschichtig zu betrachten und dass sie das eher negativ geprägte, stereotypisierte Bild Afrikas nicht manifestieren möchten. Dabei achten sie explizit darauf, dass ihre SchülerInnen nicht in ein einseitiges, rassistisches bzw. verunglimpfendes Argumentieren verfallen. Die Lehrkräfte merken jedoch z. T. kritisch an, dass ihnen explizites und aktuelles Wissen bezüglich der Entwicklungen des Kontinents und aufbereitetes Material fehlen, um die inneren Differenzierungen des Kontinents mit Blick auf Wirtschafts-,

Bevölkerungs-, Staatsentwicklung etc. zu vermitteln. Daher greifen sie entweder auf eigens konzipiertes Material oder auf teils stark vereinfachte und veraltete Materialien und Daten zurück. Dabei konstatieren sie, dass sie z. T. Unsicherheiten an sich selbst bei der Behandlung dieses Kontinents beobachten können. Einige Lehrkräfte äußern explizit, dass ihnen bewusst ist, dass Medien sämtlicher Art ein Bild vom Raum „Afrika südlich der Sahara“ konstruieren und reproduzieren, welches es kritisch zu hinterfragen gilt. Ihren eigenen Unterricht reflektieren sie jedoch eher nicht als Konstrukt, sondern betonen zum Teil ihr großes Bemühen ein möglichst authentisches, richtiges Bild zu vermitteln.

Im Unterricht kann hingegen beobachtet werden, dass durch die Fokussierung auf Problemlagen und das Herausarbeiten der Unterschiede zur eigenen deutschen Lebenswelt das negative Bild Afrikas eher gestützt als aktiv umgewandelt wird. Im Gegensatz zu den Plenumsgesprächen, die oftmals auf einer höheren Abstraktionsebene stattfinden, werden Negativismen und postkoloniale Strukturen eher in didaktisierten Materialien identifiziert, die bewusst eingesetzt werden, um bei den SchülerInnen einen emotionalen Zugang zu schaffen. Es gilt daher auch im Rahmen der Studie, empfohlene geographiedidaktische Prinzipien im Umgang mit der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ kritisch zu beleuchten.

7 Literatur

- BENDIX, D. (2015): Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: MARMER, E., SOW, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbücher spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätzen für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel, S. 26-38.
- BERNDT, C., PÜTZ, R. (2007): Kulturelle Geographien nach dem Cultural Turn. In: BERNDT, C., PÜTZ, R. (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. Bielefeld, S. 7-25.
- CRANG, M., THRIFT, N. (2000): Thinking Space. London.
- DANNENBERG, P. (2011): Afrika im Wandel. Neue Entwicklungen und Realitäten eines facettenreichen Kontinents. In: Geographie heute, Heft 289, S. 2-8.
- DANNENBERG, P. (2013): Entwicklung und Globalisierung. In: Praxis Geographie 43, Heft 7-8, S. 4-7.
- FREYTAG, T., GEBHARDT, G., GERHARD, U., WASTL-WALTER, D. (2016): Humangeographie heute. Eine Einführung. In: FREYTAG, T., GEBHARDT, G., GERHARD, U., WASTL-WALTER, D. (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Berlin, Heidelberg, S. 1-12.

- FREYTAG, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., R. LIPPUNER (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 12-24.
- GEBHARD, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2003): Kulturgeographie. Leitlinien und Perspektiven. In: GEBHARD, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Berlin, S. 1-29.
- GLASZE, G., MATTISSEK, A. (2009): Diskursforschung in der Humangeographie. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: GLASZE, G., MATTISSEK, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 11-60.
- GREGORY, D. (1994): Geographical Imaginations. Cambridge.
- HARD, G. (1986): Der Raum – einmal systematisch gesehen. In: Geographica Helvetica 41, Heft 2, S. 77-83.
- JACOBS, I., WEICKER, A. (2011): Afrika. In: ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv der deutschen Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 200-214.
- KERSTING, P. (2011): AfrikaSpiegelBilder und WahrnehmungsfILTER. Was erzählen europäische Bilder über Europa? In: KERSTING, P., HOFFMANN, K.W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz, S. 3-10.
- KUCKARTZ, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. Basel.
- LOSSAU, J. (2014): Kultur und Identität. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., R. LIPPUNER (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 25-37.
- MARMER, E., PAPA, S., ZIAI, A. (2015): Der „versteckte“ Rassismus. „Afrika“ im Schulbuch. In: MARMER, E., SOW, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel, S. 110-129.
- MATTISSEK, A., PFAFFENBACH, C., REUBER, P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

- MIGGELBRINK, J. (2002): Kommunikation über Regionen. Überlegungen zum Konzept der Raumsemantik in der Humangeographie. Bericht zur deutschen Landeskunde 76, Heft 4, S.273-306.
- OBERMAIER, G., SCHRÜFER, G. (2013): Wahrnehmung von Räumen. Konstruktion und Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster, S. 171-186.
- POENICKE, A. (1995): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt.
- POENICKE, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin.
- REICHART-BURIKUKIYE, C. (2001): Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: GESELLSCHAFT FÜR ETHNOGRAPHIE (GEF), INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE ETHNOLOGIE DER HUMBOLDT UNIVERSITÄT ZU BERLIN (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. Münster, S. 72-97.
- REUBER, P. (2012): Politische Geographie. Paderborn.
- SAID, E. W. (1978): Orientalism. New York.
- SCHIFFER-NASSERIE, A., MÖNTER, L. P. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1997). Jugendliche und „Dritte Welt“. Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: ZEP 20, Heft 4, S. 10-14.
- SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Bayreuth.
- SCHRÜFER, G. (2013a): Was sollen Schülerinnen und Schüler über Afrika lernen? In: Praxis Geographie 43, Heft 7-8, S. 9-10.
- SCHRÜFER, G. (2013b): Zur Repräsentation von Afrika im Geographieunterricht. In: MÜLLER-MAHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Afrika. Bayreuther Kontaktstudium Geographie. Bayreuth, S. 15-25.
- SCHRÜFER, G., OBERMAIER, G., SCHWARZE, S. (2016): Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania - Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: GW-Unterricht, Heft 142, S. 91-101.
- STRÜVER, A. (2003): „Das duale System“: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Identitätskonstruktionen aus feministisch-poststrukturalistischer Perspektive. In: GEBHARD, H., REUBER, P. U. WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Berlin, S. 113-128.

- TRÖGER, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute, Heft 200, S. 8-11.
- WEIHHART, P. (1999): Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart, S. 67-94.

Verunsicherung durch Fremdes zulassen. Methodische Überlegungen zu einem begegnungsorientierten Konzept des interkulturellen Lernens

1 Einleitung

Gerade im Kontext der Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre hat interkulturelles Lernen nichts an Aktualität eingebüßt. Mittlerweile blickt das didaktische Prinzip auf eine längere Entwicklung zurück. Die Kultusministerkonferenz hat erstmals 1996 (2013 aktual.) einen Beschluss zur „interkulturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule gefasst“ (KMK 2013). Die KMK forderte, dass „pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt“ entwickelt werden müssen (KMK 2013, S. 2). Damals wie heute ist das Ziel des interkulturellen Lernens, das friedliche Miteinander in der kulturell pluralistisch gewordenen deutschen Gesellschaft zu fördern (AUERNHEIMER 2005, S. 15). Für den Geographieunterricht ist die Bedeutung des interkulturellen Lernens in den Bildungsstandards festgehalten worden (DGfG 2007, S. 7). Dort heißt es: „Das Fach Geographie leistet wesentliche Beiträge zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben. [...] Daneben sind die entwicklungspolitische Bildung und das interkulturelle Lernen besonders wichtige Anliegen des Geographieunterrichts (DGfG 2007, S. 7).

Für die Umsetzung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht gibt es verschiedene didaktische Ansätze.¹ Durchaus umstritten ist dabei die „Kulturbegegnung“ (SCHRÜFER 2004, S. 201) im Sinne eines unmittelbaren In-Beziehung-tretens von Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten über bspw. Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulpartnerschaften. Einerseits wird die Kulturbegegnung normativ „als bester Ort für interkulturelles Lernen“ eingestuft (SCHRÜFER 2004, S. 201). Andererseits legen verschiedene Studien nahe, dass Begegnungen nicht zwangsläufig zu interkulturellen Lernerfolgen führen. Vorhandene Vorurteile können sogar verstärkt werden (SCHRÜFER 2004, S. 202). In der Folge hat SCHRÜFER, auf die das bisher elaborierteste Konzept des interkulturellen Lernens im Sinne einer „Förderung der interkulturellen Kompetenz“ zurückgeht, in den Entwicklungsstufen des Konzepts die Begegnung als allerletzten „unterrichtlichen Impuls“ aufgeführt (2010, S. 105). Bevor es zur Begegnung kommt, muss es nach SCHRÜFER im Unterricht beispielsweise darum gehen, auf das Fremde überhaupt aufmerksam zu machen, Gemeinsamkeiten zu betonen und kulturelle Unterschiede herauszustellen (2010, S. 105). Mit anderen Worten, bevor SchülerInnen in Begegnung kommen können, sollen sie zunächst kulturelles Wissen aufbauen. Denn weil Vorurteile als „standardisiertes Bild einer Fremdgruppe“ und als „vorgefasste Idee

¹ Eine Übersicht bietet SCHRÜFER (2004, S. 201-202).

über die Merkmale einer Gruppe“ und den damit einhergehenden negativen Bewertungen aus sozialpsychologischer Perspektive auf den „Mangel an Informationsverarbeitungskapazität im Verhältnis zur Reizfülle der Umwelt“ zurückzuführen sind, kann der Entwicklung von Vorurteilen mit mehr Wissen entgegengearbeitet werden (ROHWER 1996, S. 5).

BUDKE hat aus konstruktivistischer Perspektive an dem Umgang mit Vorurteilen bereits kritisiert, dass durch die stillschweigende Unterstellung, es lasse sich das ‚richtige‘ Wissen über eine Fremdgruppe vermitteln, eher neue Vorurteile erzeugt werden (2004, S. 33). Ich setze mit der Kritik an der Reduktion des Erlebens einer Kulturbegegnung auf die Strukturierungsschemata der Sozialpsychologie an. Mit dem Phänomenologen WALDENFELS kann man sich von dieser Art von „Empirismus“ abgrenzen, „der sich auf vorgefundene oder hergestellte Tatsachen verlässt“ (1997, S. 19). Die Kulturbegegnung ist mehr als ein ablaufender kognitiver Prozess, bei dem unterstellt werden kann, er laufe reibungslos, wenn nur alle alles voneinander wüssten. Wenn zum Beispiel ein Schüler nach einer Klassenfahrt nach Berlin-Neukölln im Geographieunterricht berichtet, dass alle MigrantInnen ‚doof‘ sein, wäre es doch offensichtlich zu kurz gedacht, diese Äußerung als Vorurteil zu identifizieren und dem Schüler nachzuweisen, dass es auch kluge MigrantInnen gebe.

Ziel dieses Beitrags ist es nun, die normative Setzung von der kulturellen Begegnung als „besten Ort für interkulturelles Lernen“ zu differenzieren, ohne dabei von dem didaktischen Impuls der Begegnung abzurücken. Ich werde im Folgenden argumentieren, dass Interkulturalität mit Verunsicherung einhergehen kann und gerade nicht auf einen Mangel an Wissen zurückzuführen ist. Danach verdeutliche ich, warum und in welcher Weise es zielführend sein kann, Begegnung von Anfang im Unterricht didaktisch zu nutzen.

2 Über Kulturwelten

Um zu erklären, warum Verunsicherung und Interkulturalität miteinander zusammenhängen, gehe ich zunächst auf das Kulturverständnis von WALDENFELS ein. Nach WALDENFELS ist Kultur als eine „umfassende Lebensordnung“ zu verstehen, die bestimmte Erfahrungen ermöglicht, indem sie andere verunmöglicht (1997, S. 34). Statt von Empirismus spricht WALDENFELS beim Machen von Erfahrung von „Empirie“ und betont damit, den offenen Sinnbildungsprozess. „Erfahrung bedeutet ein Prozess, in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (WALDENFELS 1997, S. 19). Indem man zum Beispiel eine Waffe in der Hand spürt und den Rückstoß des Abfeuerns erlebt, macht man mit dem Gestand Erfahrung. Kultur als Ordnung setzen dem Erfahrungsprozess allerdings Grenzen. So gehört die Waffe zur amerikanischen Kultur und kann dort im Baumarkt gekauft und damit auch erfahren werden. In Deutschland ist diese Art der

Erfahrung hingegen nicht möglich. Damit entstehen relative (aber keine absoluten) Fremdheiten, den die Kultur als Lebensordnung selbst ist nicht statisch (WALDENFELS 1997, S. 34). Moderne Ordnungen sind vielmehr wandelbar, beschränkt und haben bewegliche Grenzen (WALDENFELS 1990, S. 19). Um im Bilde zu bleiben: auf anderem Wege als über den Kauf im Baumarkt ist es ja auch in Deutschland möglich, Erfahrungen mit einer Waffe zu machen. Denn wo Ordnungsgrenzen beweglich sind, gibt es immer auch Nischen.

Die Verfasstheit der Kultur spiegelt sich nun in der Lebenswelt nieder. „Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet“ (SCHÜTZ, LUCKMANN 2003 [1975], S. 29). Jeder ist Teil einer Lebenswelt und nimmt diese als schlicht gegeben hin. Eine Kultur als Lebensordnung ist damit zu verstehen als „Kulturwelt“ (WALDENFELS 1997, S. 34). Damit wird deutlich, dass Kultur zwar eine Ordnung ist, aber den Menschen nicht als solche gegenübertritt. Man hört Laute und kann Ausdrücke verstehen oder nicht, aber man kann keine Sprachordnung erfahren. Man erfährt keine Bauordnung, aber man kann ein Shopping-Center riechen und die Baumaterialien erkennen.

Nach WALDENFELS führt die Begrenztheit von Ordnungen dazu, dass es nicht die eine Kulturwelt gibt, sondern „[...] aus der Lebenswelt als dem universalen Boden und Horizont unseres gemeinsamen Weltlebens eine Kernzone ausgesondert wird, eine Heimwelt, die sich vom Hintergrund einer Fremdwelt abhebt“ (WALDENFELS 1985, S. 199-200). Die Kulturwelt zerfällt in eine kulturelle Heimwelt und eine kulturelle Fremdwelt, die sich durch verschiedene Steigerungsgrade von Fremdheit unterscheiden. Innerhalb der Lebensordnung der kulturellen Heimwelt haben wir es vor allem mit der „alltäglichen Fremdheit“ zu tun (WALDENFELS 1997, S. 35). Zwar ist einem der Mensch im Grunde fremd, bei dem man morgens Brötchen kauft. Doch es genügt, dass er einem in seiner bekannten Rolle als Bäcker gegenübertritt. Es wäre sogar ein Rollenwechsel denkbar. Man könnte selbst zum Bäcker werden. Auch kann man abends auf gewohntem Weg mit dem Fahrrad nach Hause fahren, ohne dass dabei Ungewöhnliches passieren muss. Sollte es vielleicht einen Unfall geben, kann man den Notruf kontaktieren. „Hier bewegen wir uns in einem Vertrautheitshorizont, selbst wenn dieser immer wieder Leerstellen aufweist“ (WALDENFELS 1997, S. 36). Durch die Alltäglichkeit tritt die Fremdheit als „normal“ in den Hintergrund. Die Heimwelt lässt sich schwer fassen, weil sie immer mit da ist, ohne sich in der natürlichen Einstellung dem Menschen bewusst zu zeigen.

Indem die kulturelle Fremdwelt außerhalb der Lebensordnung der Heimwelt liegt, steigert sich in der kulturellen Fremdwelt die Fremdheit zu einer „strukturellen Fremdheit“ (WALDENFELS 1997, S. 36). Die Steigerung erklärt WALDENFELS folgendermaßen: „Die Fremdheit steigert sich mit dem Auftreten einer *strukturellen* Fremdheit [...], so etwa der fremde Festkalender, die fremde Sprache, [...] oder selbst nur der Ausdruck eines Lächelns, dessen Sinn und Funktion uns verschlossen

bleibt, [...]“ (WALDENFELS 1997, S. 36, Hervor. i. O.). Das Fremde zeigt sich, indem es sich entzieht (WALDENFELS 1997, S. 28). Dieses Verständnis ist für WALDENFELS der Kern der Phänomenologie des Fremden. Beispielsweise kann ein Deutscher stauend vor einem chinesischen Haus mit nach oben gewölbten Dachkanten stehen bleiben. Doch in dem Moment des Erkennens der Dachkanten verschließt sich das Verständnis. Nun kann sich der Deutsche zwar erläutern lassen, dass Dachkanten nach außen gewölbt sind, damit böse Geister wieder abfließen können. Doch eröffnet sich mit diesem Satz um das Wort „Geister“ eine unendliche Fülle an anderen Vorstellungen, anderen Lebensweisen und anderen Traditionen, die sich verstehend kaum erschließen lassen. Die Welt ist eine Welt voller Fremdheiten, von der die Kulturwelten aufgrund ihrer Umfasstheiten besonders eindrücklich sind. Das Beispiel zeigt, dass eine Kluft bleibt zwischen dem Machen von Erfahrungen in der kulturellen Heim- und Fremdwelt. Interkulturalität verweist nach WALDENFELS auf diesen Zwischenbereich. Über die Interkulturalität sind kulturelle Heimwelt und kulturelle Fremdwelt verflochten und gleichzeitig getrennt. Interkulturalität entwickelt sich, wenn weder von einem „Mischideal“ noch von einem „Reinheitsideal“ ausgegangen wird (WALDENFELS 1997, S. 93). WALDENFELS will also ebenso wenig auf einen Kosmopolitismus noch auf einen reinen Kulturalismus hinaus. Interkulturalismus zeichnet sich dadurch aus, dass man Erfahrungen zunächst aus der kulturellen Heimwelt heraus macht. Damit muss von einer „Präferenz des Eigenen“ ausgegangen werden (WALDENFELS 1997, S. 74). Die Präferenz des Eigenen meint kein ‚besser‘ oder ‚schöner‘, sondern verweist auf einen Selbstbezug. Über die eigene natürliche Einstellung, mit der man in der Heimkultur ist, muss diese als das Normale erscheinen. Interkulturalität als Differenz Erfahrung führt nach WALDENFELS dazu, dass niemand neutral über Kultur sprechen kann. „Ebenso gibt es keinen kulturellen Schiedsrichter, der europäische und fernöstliche Kultur äußerlich voneinander unterscheiden könnte, da EuropäerInnen *sich* von JapanerInnen und diese *sich* von EuropäerInnen unterschieden haben müssen, bevor ein Schiedsspruch einsetzen kann (WALDENFELS 1997, S. 21-22; Hervor. i. O.). Damit erschwert sich der Kulturvergleich, denn Interkulturalität bedeutet eben auch, die Unmöglichkeit des beliebigen Seitenwechsels. „Vergleichen lassen sich lediglich typische Sprachformen, Organisationsweisen, Entwicklungsphasen oder Verhaltensformen [...]. [...] Vergleichen lässt sich aber nicht die wechselnde Konkreszenz aus Besonderem und Allgemeinem, die wir [...] Kultur nennen“ (WALDENFELS 1997, S. 113).“ So wie jede sprachliche Buchübersetzung mehr ist, als eine Sprachordnung in eine andere Sprachordnung zu überführen. Das Beispiel der Vielfalt von Übersetzungsmöglichkeiten, die das Übersetzen zu einer Kunst macht, zeigt die Fremderfahrung als die wesentliche Charakteristik von Interkulturalität. Weil eine Kulturwelt als Lebensordnung begrenzt und wandelbar ist, gibt es Fremderfahrungen, die über diese Ordnung hinausgehen. „Das Fremde begegnet uns zugleich als erschreckend, bedrohlich und verlockend. Es nimmt umso unheimlichere Züge an, je näher es uns auf den Leib rückt“ (WALDENFELS 1997, S. 149). Mit Waldenfels kann

damit begründet werden, warum Interkulturalität oft mit einer besonderen Faszination oder Distanz einhergeht. Die gemachte Fremderfahrung verweist auf etwas Außerordentliches, dass sich in seiner Rätselhaftigkeit zeigt. Indem sie auf den Leib rückt, hat sie etwas Verunsicherndes. Die Nähe der Fremderfahrung besitzt zugleich eine Ferne.

Aus geographischer Perspektive soll die Erfahrung in einer kulturellen Fremdwelt konkretisiert werden, indem der Begriff der „Atmosphäre“ nach Hasse hinzugezogen wird. Für Interkulturalität als ein Zwischenbereich ist gerade dieser Begriff interessant, weil er „spürbare Schnittstellen [meint], an denen Menschen ihr Herum in gefühlsräumlichen Qualitäten erleben“ (HASSE 2015, S. 204). Damit kommt das Fasziniert-Sein von einer Fremdwelt in den Blick, das sich dadurch eröffnet, dass in diesem Raum eine bestimmte Atmosphäre herrscht. Mit Raum ist nicht ein Containergebilde gemeint, sondern ein „leiblicher Raum“ als eine Ordnung „differenziert nach Gefühlen situativer Betroffenheit innerhalb der Spanne von spürbarer Enge und Weite“ (HASSE 2015, S. 31). Nach diesem Verständnis können einen räumlich verfasste kulturelle Fremdwelten affektiv berühren. „Räume des persönlichen Aufenthalts sind immer auch persönlich bedeutsam“ (HASSE 2015, S. 203).

3 Umgang mit der Fremderfahrung

Die Bedeutung von WALDENFELS Verständnis von Kulturwelten und der mit ihr einhergehenden Fremdheiten für didaktische Überlegungen liegt darin, dass damit über die Ziele des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht neu nachgedacht werden kann. Denn mit dem Ziel des Abbaus von Vorurteilen geht die Annahme einher, dass sich damit Befremdungen vermeiden lassen. Oder in den Worten WALDENFELS: „Fremdheit scheint mit einem Makel behaftet, den es zu tilgen gilt. Bestenfalls wird der Entfremdung eine vorübergehende Rolle zugeordnet als notwendiger Umweg auf dem Weg zu Freiheit und Vernunft“ (WALDENFELS 1997, S. 49). WALDENFELS begegnet der Idee von Fremdheit als Makel grundlegend, indem er an einem anderen Menschenbild ansetzt. „Die Herausforderung durch ein radikales Fremdes, mit der wir uns konfrontiert sehen, bedeutet, dass es keine Welt gibt, in der wir völlig heimisch sind, und dass es kein Subjekt gibt, das Herr im eigenen Haus wäre“ (WALDENFELS 1997, S. 17). Damit kommt die Frage auf, wie interkulturelles Lernen zu gestalten ist, dass Fremdheit zulassen kann. Wie kann der Geographieunterricht den SchülerInnen dabei helfen, in einer Welt mit verschiedenen Fremdheiten zurechtzukommen?

Es schleicht sich der Verdacht ein, dass bisher zur Erreichung des Grobziels des interkulturellen Lernens, der Ermöglichung des friedlichen Zusammenlebens, das Fremde aufgelöst werden soll. Allerdings nicht in Form von Ausgrenzung. Dieser Modus hat eine vielfältige Kritik erfahren. Die viel unscheinbarere und nach WALDENFELS auch effektivere Form der Auflösung des Fremden ist die Aneignung. „Der Umgang mit dem Fremden ist so sehr durch das Ziel der Aneignung bestimmt,

dass ‚Aneignung‘ vielfach als Synonym für ‚Erkennen‘, ‚Erlernen‘ oder ‚Befreiung‘ gebraucht wird“ (WALDENFELS 1997, S. 49). Indem im interkulturellen Lernen im Geographieunterricht das Fremde über erklärende Begriffe, Kategorien und Modelle vermittelt wird, weil bspw. nach SCHRÜFER „selbst einfache Gesten in einem anderen Land [von deutschen SchülerInnen] völlig missverstanden werden können“ (2004, S. 203), löst sich die Fremdheit sogleich auf. Denn, so die Logik, wer die unbekannte Geste versteht, der erschrickt nicht mehr vor ihr.

Kann in der Konsequenz beim interkulturellen Lernen nichts gelernt werden, weil das Lernen immer auf eine Aneignung hinausläuft? WALDENFELS selbst bietet für dieses Dilemma mit der „responsiven Rationalität“ einen Ausweg an. „Was sich hier andeutet, ist eine »responsive Rationalität«, die aus einem antwortenden Reden und Tun erwächst und jede bestehende Ordnung sprengt“ (WALDENFELS 1990, S. 27). Mit der responsiven Rationalität lässt sich Interkulturalität verstärkt vom Zwischen aus denken. Es ist das Fremde, das Ansprüche an das eigene Tun und Handeln stellt (WALDENFELS 1997, S. 52). Statt das Fremde auf bestimmte Arten festlegen zu wollen (bspw. über bestimmte Gesten), kann es seine Fremdheit behalten, indem danach gefragt wird, welche Antworten sich im Umgang bei einem selbst zeigen. Damit kommt gerade der Fremderfahrung eine besondere Rolle zu, indem man den Fokus darauflegt, was SchülerInnen erleben (wenn sie die Geste sehen). Die unweigerliche Verunsicherung verlangt nach einem Sich-einlassen-Können und einer intensiven Auseinandersetzung. Interkulturalität Ernst zu nehmen bedeutet, das Faszinierende und Verunsichernde Ernst zu nehmen, statt es zu relativieren.

Für die Auseinandersetzung mit der leiblich-räumlichen Verfasstheit von kulturellen Fremdwelten bedeutet eine responsive Auseinandersetzung, danach zu fragen, was Atmosphären bei einem auslösen. HASSE unterscheidet für die Auseinandersetzung mit Atmosphären zwischen dem ganzheitlichen Spüren über den Leib und der Untersuchung des synästhetischen Charakters der Umgebung (HASSE 2015, S. 210ff.). Die persönliche Ergriffenheit in einem Dom wird zum Beispiel deutlich, weil die Ergriffenheit über den Leib spürbar wird in einem Eindruck von Weite. Der spezifische synästhetische Charakter des Doms ist andererseits auch geprägt durch bestimmte Eindrucksvermittler. Eindrucksvermittler sind beispielsweise die Dimension des Baus, die Gerüche, die Lichter und die sich im Dom bewegenden Menschen. Die Auseinandersetzung mit Atmosphären hilft dabei, die räumliche Begegnung mit Fremdwelten besser wahrzunehmen. „[Denn] wer ohne halbwegs differenziertes pathisches Selbstbewusstsein von Atmosphären eingenommen wird, gerät tendenziell blind in deren Gefühlsräume“ (HASSE 2015, S. 212). Das von HASSE benannte „pathische Selbstbewusstsein von Atmosphären“ ist damit auch für das interkulturelle Lernen von Bedeutung. Kulturwelten lassen sich als Unterrichtsinhalt räumlich-affektiv über Atmosphären thematisieren. Prinzipiell hat jeder Raum eine Atmosphäre. Nur wird in der normalen Einstellung in der Heimwelt die Atmosphäre kaum wahrgenommen. Es können erst Fremdwelten

sein, welche durch eine strukturelle Fremdheit geprägt sind, die Atmosphären auf einen Schlag spürbar machen lassen. Das Gefühl der Enge in den Gassen einer Medina oder die Ergriffenheit in einer Moschee können lange eindrücklich bleiben. Mit den bisherigen Ausführungen lässt sich nun die Relevanz der Begegnung im interkulturellen Lernen neu herausstellen. Es braucht das leibliche In-Beziehung-treten als didaktischen Impuls, weil SchülerInnen Erfahrungen nur selbst machen können. Man kann sie nicht vor Fremderfahrungen bewahren. Allerdings ist die Begegnung nicht per se der „beste Ort für interkulturelles Lernen“ (SCHRÜFER 2004, S. 201). Im Sinne der responsiven Rationalität WALDENFELS muss sich im Geographieunterricht darüber hinaus mit dem antwortenden Tun und Handeln auseinandergesetzt werden muss. Erst dadurch wird die Begegnung als Alltagsphänomen zu einer Begegnung als didaktischen Impuls. Denn Begegnungen können den Menschen beeindrucken und etwas in ihm auslösen. Sie können Interesse wecken, aber auch verunsichern. In Begegnungen steckt immer auch etwas Rätselhaftes. Begegnungen können das Verstehen herausfordern, weil durch sie das Nicht-verstehen mit deutlich wird. Ein solches Verständnis von Begegnung berücksichtigt, dass Begegnungen auch schwer auszuhalten sein können.

Um die Schüleräußerung aus dem Eingangsbeispiel nach einer Klassenfahrt nach Berlin-Neukölln, dass alle MigrantInnen ‚doof‘ sein, aufzugreifen, so ist nun aus begegnungsorientierter Perspektive die Nachfrage der Lehrperson danach nahelegend, welche Erfahrungen der Schüler vor Ort gemacht hat, die ihn zu seiner Aussage leiten lassen, um darüber die Situation gemeinsam besser zu verstehen. Dabei wäre auch das atmosphärische Erleben zu berücksichtigen. Aus geographischer Perspektive ist gerade das Einlassen auf die Begegnung mit Räumen interessant. Jede Face-to-Face-Begegnung von Menschen ist immer räumlich situiert.

Die Verunsicherung und die Faszination durch das Fremde gibt den Anstoß dazu, über Erfahrungen in der kulturellen Heimwelt neu nachzudenken. Beispielsweise kann damit der eigene Alltag in den Blick geraten, der ansonsten als normal erlebt wird. Interkulturelles Lernen führt dazu, im Spiegel der Ansprüche der kulturellen Fremdwelt die eigene Kulturwelt (bspw. den Alltag) neu zu entdecken. Die fremde Kulturwelt erinnert an das Andersseinkönnen der eigenen Kulturwelt und nimmt ihr damit den Schein des Statischen. Das kann eine durchaus schmerzvolle Erfahrung sein.

4 Unterrichtspraktisches Beispiel

In einem letzten Schritt sollen nun konkrete Lernziele abgeleitet werden, die mit einem begegnungsorientierten Konzept des interkulturellen Lernens einhergehen. Nach HEMMER braucht ein Konzept die theoretisch begründete Herleitung von Lernzielen, Inhalten und Methoden (2012, S. 15). Ich führe im Folgenden die vier Lernziele auf:

- I. Das erste Lernziel des Ansatzes ist das Sich-einlassen-Können auf die kulturelle Begegnung an Orten in fremden Kulturwelten. SchülerInnen sollen die Sensibilität entwickeln, sich berühren zu lassen.
- II. Das zweite Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeiten zur Beschreibung der Begegnung über eine Sensibilisierung für Synästhesien, die sich leiblich spüren, aber auch wahrnehmen lassen.
- III. Zum Dritten sollen die SchülerInnen ihre Reflexionsfähigkeit für das Verstehen der facettenreichen kulturellen Begegnung entwickeln. Hier kann der Frage nachgegangen werden, wo Synästhesien auch in der Heimwelt wahrnehmbar sind. Es geht darum, das Fremde im Eigenen und das Eigene in der Fremde zu erkennen. Die kulturelle Begegnung ermöglicht einen ‚verfremdeten‘ Blick auf das Eigene.
- IV. Schließlich entwickeln SchülerInnen viertens Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene kulturelle Begegnung und erlangen so eine Offenheit aus ihrer eigenen Perspektive heraus. Insbesondere ist hier die Frage relevant, wie Orte kultureller Begegnungen aussehen können.

Für die methodische Umsetzung lässt sich zwischen medial vermittelten Begegnungssituationen und unmittelbaren Begegnungssituationen unterscheiden. Textanalytische oder bildanalytische Methoden eignen sich für die medial vermittelte Begegnungssituation. Über die Exkursion kann die unmittelbare Begegnungssituation hergestellt werden. Schließlich kommen auch kreativ-gestalterische Methoden zum Einsatz, um aus dem Einlassen und der Reflexion zu Umsetzungsideen der SchülerInnen zu kommen. Sie können Beispiele entwickeln, wie Begegnung an Orten gestaltet werden kann. Das Unterrichtsgespräch ist dabei in einem begegnungsorientierten Ansatz die zentrale Sozialform. Die Begegnungsorientierung braucht den Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (DICKEL, REINHARDT 2013, S. 12ff.).

Zum Abschluss wird nun ein Beispiel für eine medial vermittelte Begegnungssituation dargelegt. Die Auswahl des Materials orientiert sich entlang der Frage, wie anhand des Materials Begegnungen mit Orten, Menschen und Dingen thematisiert werden können. Zudem muss das Material Zugriff auf räumliche Atmosphären ermöglichen und Reflexionsmöglichkeiten für die Heimwelt anbieten. Grundsätzlich sind sehr unterschiedliche Materialarten denkbar wie Zeichnungen, Musik, Fotografien und Literatur. Im Folgenden stelle ich beispielhaft die Arbeit im Unterricht mit Fotografien vor. Die Thematisierung erfolgt dabei nicht nach formalen Analyseschritten. Ich folge dem Kunstdidaktiker BERTSCHEIT in seiner Kritik am methodischen Formalismus in der Auseinandersetzung mit Fotografien und will stattdessen mit dem emotionalen Aspekt arbeiten (BERTSCHEIT 2001, S. 9). Schließlich geht es darum, das ‚Sich-Berühren-Lassen‘ über ein methodisches Arrangement wahrscheinlicher zu machen.

Die im Folgenden dargestellten Fotografien sind dem Begleitband der Sonderausstellung des Hygienemuseums Dresden aus dem Jahr 2014 zum Thema „Das neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt“ entnommen (EZLI, STAUPE 2004). Die Fotografen der Agentur OSTKREUZ entwickelten für den Band ein Fotoessay. Das Beispiel dient zur Verdeutlichung, wie ein begegnungsorientierter Ansatz des interkulturellen Lernens eröffnet werden kann, der an den Erfahrungen aus Begegnungen anknüpft.

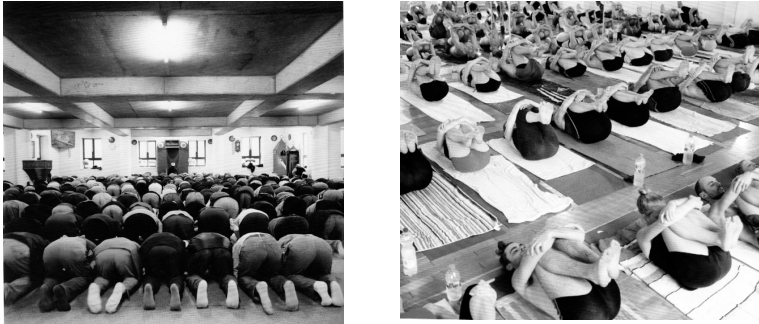


Abb.1 | Fotografie aus dem Fotoessay der Agentur OSTKREUZ (aus: OSTKREUZ – AGENTUR FÜR FOTOGRAFIE 2014, o. S.)

Auf den beiden Fotografien (Abb.1) sind Personen zu erkennen, die alle eine ähnliche Bewegung machen. Das linke Foto zeigt die Personen von hinten. Es hat eine große Tiefenwirkung. Das rechte Foto ist von einer erhöhten Position aus geschossen. Der Spiegel im Hintergrund lässt die Szene auf dem rechten Foto größer wirken. Das Bild ist deutlich heller. Die verschiedenen Farben der Matten und Tücher sind auffällig. Der Holzfußboden reflektiert viel Licht und erzeugt eine getragene, dynamische Atmosphäre. Die graue Deckenstruktur auf dem linken Bild schluckt dahingegen viel Licht. Der Raum scheint niedrige Decken zu haben. Die Personen sind eng aneinandergedrängt, sodass sie fast in einer Masse aufgehen.

- Um das Einlassen zu fördern, kann die Lehrperson als Gesprächsimpuls die SchülerInnen fragen, an welchem der beiden Orte sie gerne wären und warum oder wie es sich anfühlt, die abgebildeten Bewegungen zu machen.
- Für den Bezug zum Lebensweltlich-Atmosphärischen kann die Lehrperson die SchülerInnen fragen, wie die beiden Orte auf sie wirken oder an welchen Orten sie sich wohl fühlen würden und warum.
- Als Gesprächsimpuls für die Reflexion kann die Lehrperson die SchülerInnen fragen, ob die Personen für sich sind oder eine Gemeinschaft bilden. Weiter kann gefragt werden, wie die SchülerInnen religiöse Orte bisher erlebt haben.

5 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, über eine phänomenologisch-theoretische Fundierung ein Konzept des interkulturellen Lernens vorzustellen, dass die Begegnung als didaktischen Impuls in den Mittelpunkt stellt. Über die Erläuterung des WALDENFELSCHEN Verständnis von Kulturwelten wurde dargelegt, dass die Fremderfahrung wesentlicher Bestandteil von Interkulturalität ist. Statt das Befremdliche durch mehr Wissen ‚auflösen‘ zu wollen, wurde der Fokus auf das antwortende Tun und Handeln gelegt. So konnte ein differenziertes Verständnis von Begegnung hergeleitet werden, dass die Begegnung zwar als unabdingbaren didaktischen Impuls im interkulturellen Lernen ausweist, allerdings dabei immer auch eine Auseinandersetzung mit verunsichernden Fremderfahrungen im Geographieunterricht einfordert. Die Thematisierung von Atmosphären von Kulturwelten ist dabei eine geographische Perspektive, sich mit dem Anspruch von Fremderfahrungen, die sich im leiblichen Spüren von Atmosphären ausdrücken, auseinanderzusetzen.

Der Beitrag versteht sich über den Bezug auf WALDENFELS auch als einen alternativen Zugang zu Kultur jenseits des dichotomen Verständnisses zwischen der Objektivierung kultureller Fremdheit NEWISCHER Spielerart einerseits und der Verklärung des kulturellen Fremden zu einem Konstrukt andererseits (vgl. LOSSAU 2005). Über das WALDENFELSCHES Verständnis, dass auf Fremdes in der Begegnung geantwortet wird, kann das Fremde seine Kraft als „Lebenselixier“ (WALDENFELS 1997, S. 93) auch im Geographieunterricht neu entfalten.

6 Literatur

- AUERNHEIMER, G. (2005⁴): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- BERTSCHEIT, R. (2001): Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schulen und Museum. Mülheim a. d. Ruhr.
- BUDKE, A. (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: Geographische Revue 6, Heft 2, S. 27-42.
- DICKEL, M., REINHARDT, F. (2013): homo vacuus vs. homo dialogicus. Über implizite Menschenbilder in geographischen Bildungskonzeptionen. In: GW-Unterricht 131, Heft 15, S. 7-15.
- DGGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss. Berlin.
- EZLI, Ö., STAUPE, G. (2004) (Hrsg.): Das neue Deutschland. Ein Lesebuch. Von Migration und Vielfalt. Konstanz.
- HASSE, J. (2015): Was Räume mit uns machen. Und wir mit ihnen. Kritische Phänomenologie des Raumes. Freiburg, München.

- HEMMER, M. (2012): Geographiedidaktik. Eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 12-19.
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung, <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf> (Stand: 2013) (Zugriff: 2017-05-14).
- LOSSAU, J. (2005): Zu Besuch in Eregli. Kulturelle Grenzen im Schulbuch "grenzenlos". In: Berichte zur deutschen Länderkunde 79, Heft 2-3, S. 241-251.
- OSTKREUZ – AGENTUR FÜR FOTOGRAFIE (2014): Fotoessay. In: EZLI, Ö., STAUPE, G. (Hrsg.): Das neue Deutschland. Ein Lesebuch. Von Migration und Vielfalt. Konstanz.
- ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: geographie heute 17, Heft 141, S. 4-9.
- SCHRÜFER, G. (2004): Verständnis für fremde Völker. In: KROß, E. (Hrsg.). Globales Lernen im Geographieunterricht. Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Münster [u.a.], S. 200-213.
- SCHRÜFER, G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster [u. a.], S. 101-110.
- SCHÜTZ, A., LUCKMANN, T. (2003 [1975]): Struktur der Lebenswelt. Konstanz.
- WALDENFELS, B. (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- WALDENFELS, B. (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.
- WALDENFELS, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a. M.

VI - FACH- UND METHODENREFLEXION

Stephan Schurig
**Geschlechterkonstruktionen in geographischen Fachlehrbüchern von
1990 bis 2015**

1 Vorbetrachtung

Das HGD-Symposium 2017 in Jena warb mit dem Slogan „Grenzen markieren und überschreiten“. Dabei ging es um Entgrenzungen, Imaginationen, Irritationen sowie das Geographie-Machen und damit um grundsätzliche Fragen wissenschaftlicher Praxen und Haltungen wie Reflexivität, Dekonstruktion und Kritik. Mein Beitrag soll daran anknüpfen. Mithilfe einer Diskursanalyse werfe ich einen kritischen Blick auf die machtvollen geschlechterspezifischen Wissensordnungen und Narrationen in der geographischen Lehrbuchliteratur und markiere Hegemonien, Widersprüche und Veränderungen.

Eine kritische Diskursanalyse mit dieser Fragestellung setzt eine umfassende Auseinandersetzung mit feministischen und queeren Theorien, den geographischen Zugängen zur Geschlechterforschung sowie den diskurstheoretischen Ansätzen voraus. Ich verzichte an dieser Stelle auf diese Ausführungen, welche in meiner Qualifikationsarbeit (SCHURIG 2016) dargelegt sind und beschränke mich methodologisch stattdessen auf die Skizzierung meines theoretischen Ansatzes zum Bildungsmedium Fachlehrbuch sowie die konkreten empirischen Ergebnisse der Diskursanalyse in meiner Arbeit.

2 Das wissenschaftliche Lehrbuch

Im Zuge der beiden Weltkriege und der Rolle, die Schulbücher bei der Vermittlung von Feindbildern einnehmen, entsteht in der Bundesrepublik Deutschland ein politisches und wissenschaftliches Interesse an der Erforschung von Schulbüchern (DIETERICH 2015). Während das Schulbuch seitdem einen zentralen Untersuchungsgegenstand der Bildungsmedienforschung darstellt, fristet die Erforschung des Mediums Lehrbuch ein Schattendasein.

Analytisch kann ein Fachlehrbuch von einem Schulbuch abgegrenzt werden, da das Lehrbuch keiner bildungspolitischen Regulierung unterliegt¹ und das Schulbuch häufig von und mit LehrerInnen² geschrieben wird. Dennoch gibt es auch au-

¹ Nach aktuellem Stand (27. September 2017) gibt es in zwölf deutschen Bundesländern gesetzliche Regelungen und Verordnungen zur Schulbuchzulassung durch Gutachten (vgl. GEI 2017). Seit dem Jahre 2004 verzichtet Berlin auf ein Zulassungsverfahren. Dem folgten schließlich Schleswig-Holstein (2008) sowie Hamburg und das Saarland (2009).

² Innerhalb des Sammelbandes wurde die geschlechtergerechte Benennung von den Herausgebenden durch die Verwendung des Binnen-I vereinheitlicht. In wenigen Ausnahmen weicht der Autor davon ab.

Berhalb der ‚Schulgeographie‘ politische und institutionelle Vorgaben für Lehrende, die die Lehre in ein Feld von Möglichkeiten und *Unmöglichkeiten* spannen: „Das Handeln der Lehrenden ist demnach nicht durch Strukturen determiniert. Vielmehr eignen sie sich die strukturellen Bedingungen an. Sie können die an sie gestellten Anforderungen erfüllen, aber auch modifizieren, ignorieren und unterlaufen“ (BLOCH et al. 2014, S. 121). Die Konzeptualisierung von Lehrbüchern unterliegt demnach anderen strukturellen Bedingungen als die von Schulbüchern und ist oft an eine hochschulische Lehre bzw. Lehrtätigkeit der AutorInnen geknüpft. Lehrbücher haben den Anspruch sowohl wissenschaftshistorische Theorien und Strömungen als auch aktuelle Tendenzen der wissenschaftlichen Fachrichtungen und weiterer angrenzender Gebiete darzustellen. Vereinfacht gesagt wird in Lehrbüchern kompaktes Wissen³ mithilfe von wissenschaftlicher Sprache und Fachsprache aufbereitet. Sie haben vielfältige Funktionen und orientieren sich in ihrer Konzeption häufig an Zielgruppen, z. B. den Studierenden oder Fachleuten einer Fach- bzw. verwandten Disziplin. Im Allgemeinen ermöglichen sie das Erlernen der Grundlagen des Denkens und Wissens in einem bestimmten Teil der Wissenschaften innerhalb eines Studiums. In Lehrbüchern wird zumeist auf fachübergreifende Debatten verwiesen und deren Bedeutung in der eigenen Disziplin dargelegt. Die Funktion eines Lehrbuches beschreibt bereits der Geologe RAUMER in seinem 1832 erschienenen Lehrbuch der allgemeinen Geographie:

„Ein Lehrbuch muß nämlich in wahren, starken Umrissen nur die H a u p t t h a t s a c h e n der behandelten Wissenschaft enthalten, Thatsachen, deren klare, sichere Auffassung den Schüler fähig macht, später feineren, höheren und tieferen Forschungen zu folgen. Enthielte ein Lehrbuch das Feinste und Abstruseste, ja vielleicht nicht einmal bis zur Klarheit Durchgearbeitete, was die neuesten wissenschaftlichen Forschungen zu Tage gefördert, so würde es gewiß dem Lehrzwecke nicht entsprechen“ (RAUMER 1832, S. IV, H. i. O.).

Lehrbücher können als Wissensordnung verstanden werden. Wissensordnungen markieren die Differenz zwischen dem Wissen und dem Nicht-Wissen. Damit sind sie als „kulturell und institutionell fest verankerter Rahmen für die Definition und Bewertung des Wissens zu verstehen“ (HUBER 2007, S. 797). MENCK (2011, S. 169) beschreibt vereinfacht ein Lehrbuch als von der Lehre kundigen AutorInnen an der Lehre unkundigen LeserInnen gerichtet. Das, was ein Buch zum Lehrbuch mache,

Im Manuskript des Autors war die Verwendung des Asterisk (*) vorgesehen, um auch Identitäten außerhalb des binären Systems von männlich und weiblich einzubeziehen.

³ Bei der sprachlichen Analyse der (Unter-)Titel von Lehrbüchern fällt auf, dass häufig Begriffe wie *Allgemein(e)*, *Einführung* und *Grundlagen*, seltener auch *Lehrbuch* oder *Handbuch*, auftauchen und bei den Selbstbeschreibungen oft Begriffe wie *aktuell*, *aktualisiert*, *kompakt*, *neu bearbeitet*, *umfassend* etc. verwendet werden. Außerdem ist zumeist der Name der Disziplin (z. B. Soziologie oder Geographie) oder des speziellen Teilgebietes im Titel (z. B. Sozialgeographie, Verkehrsgeographie) zu finden. Diese Merkmale ermöglichen es, einen gewissen Rahmen dafür abzustecken, welche Publikationen als Lehrbücher angesehen und zur Analyse herangezogen werden können. Spezielle Lexika oder Enzyklopädien unterscheiden sich konzeptionell deutlich von Lehrbüchern und werden daher nicht in die Betrachtungen einbezogen.

bezeichnet er dabei als didaktische Differenz „von Nicht-Können bzw. Nicht-Wissen einerseits und Wissen bzw. Können auf der anderen Seite“ (MENCK 2011, S. 170). Im Zuge dessen kann auch die Funktion der Wissenssicherung durch Lehrbücher hypothetisiert werden (vgl. ZEDELMAIER 2007, S. 837). Da Lehrbücher „pädagogische Vehikel für das Fortbestehen der normalen Wissenschaften“ (KUHN 1967, S. 182) darstellen, müssen sie nach jeder wissenschaftlichen ‚Revolution‘ neu geschrieben werden.

Das Lehrbuchwissen muss dabei als wissensnormiert und -normierend verstanden werden. Es ist *wissensnormiert*, da es in der Fachdisziplin allgemein als Grundlagenwissen anerkannt und gleichzeitig als Repertoire an fachspezifischem oder allgemeinem Wissen erwartet wird. Zeitgleich ist es *wissensnormierend*, da das Lehrbuchwissen von den Lernenden als konsensuales Wissen in den Fachdisziplinen, welches sie vorzuweisen hätten.

Das wissenschaftliche Wissen im Lehrbuch selbst muss als Kodierung (z. B. durch Themen) innerhalb von Diskursen verstanden werden (HÖHNE 2005, S. 76), welches vor allem über Narrative konstruiert und aufbereitet wird (HUBER 2007, S. 799). Es besitzt dabei eine subjektkonstitutive Funktion, denn „es favorisiert, formiert und konstituiert bestimmte Identitäten auf Seiten der Individuen“ (HÖHNE 2005, S. 75). Somit kann dieses Lehrbuchwissen hegemonial und damit auch über lange Zeit konstitutiv für eine Disziplin sein. So weist WEICHART (2008, S. 36f.) darauf hin, dass das erste Lehrbuch der Sozialgeographie von MAIER et al. (1977) lange Zeit das einzige umfassende Werk zur Sozialgeographie für Studierende war. Infolgedessen prägte es das wissenschaftliche Denken und hatte schließlich jahrzehntelang Auswirkungen auf den Geographieunterricht.

Es bleibt festzustellen, dass Fachlehrbücher bisher kaum untersuchte Medien darstellen, obwohl sie die disziplinären Wissensordnungen markieren. In den Kulturwissenschaften hat OSTERMEYER (2016) erst kürzlich mithilfe einer Diskursanalyse und anhand von Einführungswerken zwischen 1990 und 2010 die disziplinären Grenzen und Veränderungen der deutschsprachigen Kulturwissenschaften rekonstruiert. Innerhalb der Geographie hat Isabel KERN (2017) in ihrer Diplomarbeit eine geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse des österreichischen Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GWK) durchgeführt. Dort konstatiert sie bspw., dass „stereotype Rollenbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduziert und kaum aufgebrochen“ (KERN 2017, S. 119) sowie heteronormative Kategorien nicht in Frage gestellt werden (KERN 2017, S. 122). Die Ergebnisse meiner Arbeit sollen einen Beitrag zur disziplinären Standortbestimmung der Geographie leisten und der Frage nachgehen, wie die Geographie Geschlecht in der Forschung und Lehre konzipiert, thematisiert sowie in ihre hegemonialen Theorien und Modelle integriert.

3 Empirische Fallauswahl

Mithilfe einer begründeten Fallauswahl (vgl. SCHURIG 2016) der insgesamt 146 verzeichneten Lehrwerke zwischen 1990 und 2015 wird der Fokus der Analyse auf Lehrbücher der geographischen Teildisziplinen, statt auf allgemeingeographische Einführungen gelegt, um einen tiefergehenden Einblick in die spezifischen Wissensordnungen zu erhalten. Ich habe mich schließlich für die Lehrbücher der Agrar-, Bevölkerungs- und Entwicklungsgeographie entschieden, die als interdisziplinäre Teildisziplinen gewisse Besonderheiten aufweisen.

Die Agrargeographie kann als Teil der Agrarwissenschaften betrachtet werden. Damit teilen sie sich sowohl die disziplinäre Geschichte als auch ihre Strukturen und stehen in der Tradition einer technisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Ausrichtung. Geschlechterspezifische Forschungsaspekte finden in den Agrarwissenschaften bisher nur eine unzureichende Berücksichtigung (TEHERANI-KRÖNNER 2006, S. 211). Darüber hinaus konstatiert MAYER in ihrer Analyse der geschlechterspezifischen Repräsentationen von Frauen in englischsprachigen Humangeographie-Lehrbüchern zwischen 1985 und 1989: „Nowhere, however, do they disaggregate ‚the farmer‘ into gendered categories“ (MAYER 1989, S. 399). Die agrargeographische Lehrbuchliteratur umfasst insgesamt sieben Publikationen, darunter eine Neuauflage. Die Autoren sind allesamt männliche Professoren. Die Diskursanalyse umfasst folgende Lehrbücher: SICK (1993), BORCHERDT (1996), ARNOLD (1997), SICK (1997), BECKER (1998), ECKART (1998) sowie KLOHN, VOTH (2010). Der Fokus der Lehrbücher variiert je nach Autor/en. Schwerpunkte liegen u. a. in der allgemeinen Agrargeographie, der Agrargeschichte, den kulturspezifischen Agrarformen oder der deutschen Agrarentwicklung.

Innerhalb der Teildisziplin der ‚Entwicklungs‘geographie gibt es lediglich das Einführungsbuch von SCHOLZ (2004). Die ‚Entwicklungs‘forschung greift bereits seit den 1970er Jahren auf feministische Perspektiven zurück, die den Androzentrismus, die Unsichtbarkeit von Frauen, aber auch den Ethnozentrismus der ‚Entwicklungs‘theorien kritisieren (BECHER 2004, S. 156). Daher kann sich die (feministische) Frauenforschung schon frühzeitig in der ‚Entwicklungs‘forschung etablieren. Mit dem Aufkommen der Geschlechterforschung kritisieren feministische Positionen neben der gering politisch motivierten Forschungspraxis, die dazu beitrage Machtverhältnisse zu verschleiern, den fehlenden Eingang der Ergebnisse in die ‚Entwicklungs‘praxis (BECHER 2004, S. 157).

Die Besonderheit der bevölkerungsgeographischen Lehrbücher wiederum besteht in der hohen Zahl der Neuauflagen und der Tatsache, dass alle neun Publikationen, die zwischen 1990 und 2010 erschienen, von lediglich fünf Autoren herausgegeben wurden. Bei den insgesamt elf, zwischen 1990 und 2015 erschienenen, Publikationen handelt es sich um sechs überarbeitete Neuauflagen (BÄHR 1992 [1983], 1997, 2004, 2010; KULS, KEMPER 1993 [1980], 2000), einen Nachdruck (KULS, KEMPER

2002), eine komplette Neukonzeption (DE LANGE 1991; DE LANGE et al. 2014), ein umfangreiches Handbuch (BÄHR et al. 1992) sowie ein Lehrbuch mit sozialkonstruktivistischen Ansätzen (WEHRHAHN, SANDNER LE GALL 2011). Da die Bevölkerungsgeographie der Demographie theoretisch und methodologisch nahe steht, gibt es viele Parallelen innerhalb beider Disziplingeschichten. Schon in der frühen Phase der demographischen Forschung gehören Fragen zur Fertilität oder zur geschlechtlichen Differenz zu den zentralen Untersuchungsgegenständen der Demographie (RILEY 1999, S. 371). Obgleich Reproduktion sowohl innerhalb der Demographie als auch in der feministischen Forschung ein zentrales Thema darstellt, finden sich feministische Perspektiven aufgrund ihrer unterschiedlichen Paradigmen kaum in positivistischen, demographischen Studien wieder (WILLIAMS 2010, S. 202). Die bis heute andauernde Inkompatibilität feministischer und anderer kritischer Theorien mit der Demographie (WILLIAMS 2010, S. 198) muss auch im Kontext ihrer historischen Kontinuität verstanden werden, in dem sie immer wieder für politische Agenden wie Geburts- und Bevölkerungskontrolle, Eugenik oder Abtreibungen – insbesondere bei nicht-westlichen Bevölkerungen (WILLIAMS 2010, S. 199) – instrumentalisiert wird.

4 Agrargeographie

Die Agrargeographie kennt ein sehr weites Spektrum an Differenzkategorien von der gesellschaftlichen Strukturebene über die sozialen Gruppen bis hin zur Individualebene. Dabei werden u. a. Klassenstrukturen, ethnische Gruppen, Schichtungsmodelle oder aber Erbsitten als Markierung sozialer Ungleichheiten herangezogen. Trotz dieser Vielfalt von Differenzkategorien im Kontext sozialer Ungleichheiten existiert in keinem Lehrbuch eine theoretische Perspektive auf Geschlechterverhältnisse. Damit erscheint Geschlechtlichkeit als *unhinterfragte*, wenn nicht gar *unhinterfragbare* soziale Grundordnung, innerhalb derer sich kaum ein geschichtlicher und sozialer Wandel vollzieht. Die Zuschreibung von Männern zur (bezahlten) Produktionsarbeit sowie von Frauen zur (unbezahlten) Reproduktionsarbeit und der Produktionsarbeit (die sog. doppelte Vergesellschaftung) wird an vielen Stellen explizit oder implizit erwähnt, aber kaum kritisch bewertet.⁴ Dies zeigt sich an der Definition der Arbeitskraft-Einheiten (AK) eines Betriebes (siehe BORCHERDT 1996, S. 23; ECKART 1998, S. 259), die nur die Produktionsarbeit berücksichtigt. Selbst wenn es sich um einen Familienbetrieb handelt, zählt eine Bäuerin, die halbtags die Reproduktions- und Fürsorgearbeit leistet, statistisch ‚nur‘ als eine Teilzeitarbeitskraft.

⁴ So finden sich in den Lehrbüchern Formulierungen wie „[g]ärtnerisch engagierte Hausfrauen“ (BECKER 1998, S. 103) oder „der Bauer und seine Frau“ (BORCHERDT 1996, S. 22).

Die Rolle von Frauen in der Landwirtschaft wird weitestgehend ausgeblendet und nur vereinzelt werden weibliche Lebenszusammenhänge wie bei BORCHERDT sichtbar:

„Als Kinder wurden sie bereits fest in die Hausarbeit eingespannt, mußten auf die jüngsten Geschwister aufpassen, im Haushalt zunächst mithelfen, ihn dann rasch alleine besorgen. Über erste Handarbeiten führte die Bestätigung rasch zum Spinnen und Weben, besonders dort, wo der landwirtschaftliche Betrieb nicht ohne ‚ein Zubrot‘ existieren konnte. Für manche ergaben sich Möglichkeiten, während der Wintermonate in einer Fabrik zu arbeiten. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts mehrten sich die Möglichkeiten der beruflichen Betätigung in der Stadt als Hausangestellte, Kindermädchen oder Krankenschwester. Wo die Männer zur Arbeit gingen, blieb es den Frauen oft allein überlassen, die kleine Nebenerwerbslandwirtschaft zu betreiben“ (BORCHERDT 1996, S. 106f.).

Vereinzelt wird auf die regionalen und historisch-spezifischen Unterschiede in den geschlechterspezifischen Statistiken hingewiesen, doch nie mit einer emanzipatorischen und herrschaftskritischen Haltung oder Fragestellung verbunden. Dabei sind weltweit zwischen 40 % und 90 % der FeldarbeiterInnen weiblich (TEHERANI-KRÖNNER 2006, S. 213). Die agrargeographische Literatur zeigt aber keine entsprechenden Ansätze, diese empirischen Daten theoretisch oder praktisch einzubeziehen und aufzubereiten. In diesem Kontext ist es noch verwunderlicher, dass das neueste Lehrbuch von KLOHN, VOTH (2010) jegliche geschlechterspezifische Perspektive ausblendet. Stattdessen sind in den Lehrbüchern v. a. die Listen der männlichen Berufe lang und vielfältig, während die Perspektive von Frauen z. B. auf ihre Bestimmung zur Heirat und Familie verkürzt wird. So schreibt BORCHERDT: „Früher war es ein nicht selten zu hörender, aber nicht gerade geistvoller Ausspruch zur beruflichen Zukunft der Kinder – wobei die Mädchen nur für die Heirat bestimmt waren –, der klügste Bub würde Pfarrer, der zweitklügste Lehrer und der ‚dümme‘ bekäme den Hof. [...] Jedenfalls war eine Ausbildung als Landwirt eine von Kind auf zu lernende Sprache, es galt vom Vater die traditionellen Formen der Bewirtschaftung zu übernehmen. [...] Viele junge Leute, die später einmal einen Hof übernehmen wollen, nutzen die Zeit davor, um eine Lehre als Automechaniker, als Schlosser, Zimmermann, Installateur oder einem kaufmännischen Beruf zu absolvieren“ (BORCHERDT 1996, S. 108).

Intersektionale Perspektiven, die Weiblichkeiten in verschiedenen Lebenszusammenhängen und mithilfe weiterer Differenzkategorien rekonstruieren, existieren de facto nicht. Die Analyse sozialer Ungleichheiten findet in der Agrargeographie unter androzentrischen Gesichtspunkten statt und verhindert damit einen korrekativen Eingriff in die hegemonialen geschlechterspezifischen Diskurse der Geographie. Geschlecht fungiert hier als essentialistische Kategorie, die durch eine implizite Herstellung über ein ‚natürliches‘, biologisch-anatomisches Modell gekennzeichnet ist.

5 Entwicklungsgeographie

Im Lehrbuch von SCHOLZ (2004) verwendet der Autor den Begriff ‚Gender‘, der auch im Glossar unter dem Eintrag ‚Frauen/Gender‘ zu finden ist. Die Darstellung von Geschlechterverhältnissen und sozialen Ungleichheiten werden hauptsächlich über die unterschiedlichen Ausprägungen der Produktionsarbeit und damit den Einkommensverhältnissen von Männern und Frauen rekonstruiert. Männer werden als allgemeine Billigarbeitskräfte (z.B. in Bergwerken oder als Sandalenhersteller) und Frauen sowie Kinder als Billigstarbeitskräfte (z. B. in Ausbeutungsbetrieben, in der Heimarbeit oder der Subsistenzlandwirtschaft) dargestellt. Während SCHOLZ ausführt, dass u.a. die Hauswirtschaft, die unbezahlte Frauenarbeit oder die agrarische Subsistenzwirtschaft in den klassischen ‚Entwicklungs‘theorien „vergessen“ wurden (SCHOLZ 2004, S. 189), finden sich in seinem Lehrbuch keine dementsprechenden theoretischen Ansätze, die die Reproduktionsarbeit einbeziehen. Auch die Machtverhältnisse, die z.B. den Zugang zu Ressourcen oder die Teilhabemöglichkeiten an politischen Prozessen ermöglichen oder verhindern, bleiben dadurch unsichtbar. So bleiben die Versuche der Rekonstruktion geschlechterspezifischer Lebenszusammenhänge meist deskriptiv und machen zwar die Lebenswelten der Subjekte deutlich, (re-)produzieren gleichzeitig aber auch stereotype Bilder und Narrative über Geschlechterverhältnisse in ‚Entwicklungsländern‘:

„Die Hausfrau hält Haustiere, pflanzt Gemüse im Vorgarten und verdingt sich für einen Hungerlohn in den Abend-/Morgenstunden als Putzfrau im Büroturm eines Unternehmens. Die halbwüchsigen Söhne tragen kleine Dienstleistungen (Betteln, Diebstahl sind nicht auszuschließen) zur Existenzsicherung bei. Und von den beiden erwachsenen Töchtern arbeitet die eine im Wohnviertel als Friseurin und sucht über gelegentliche Freier das Familieneinkommen zu stabilisieren. Die andere ist phasenweise in einem sweatshop-Unternehmen tätig, in dem junge Frauen zu niedrigsten Löhnen z. B. Textilien für den Weltmarkt produzieren“ (SCHOLZ 2004, S. 189).

Weiterhin fehlen Erklärungsansätze darüber, wie Geschlechterverhältnisse historisch gewachsen sind oder wie sie sich verändern. Zusätzlich besteht das Problem, dass westliche Vorstellungen von Geschlechtlichkeit meist unkritisch auf nicht-westliche Gesellschaften übertragen werden. Wie auch in der Agrargeographie gibt es keine Hinweise darauf, eine binäre Geschlechterordnung infrage zu stellen.

6 Bevölkerungsgeographie

Anders als bei den vorherigen Teildisziplinen beschäftigt sich die Bevölkerungsgeographie schon früh mit Fragen geschlechterspezifischer Verteilungen. In den Lehrbüchern der 1990er Jahre wird Geschlecht ebenso wie das Alter und die

‚Rasse‘ als ein demographisches Merkmal verstanden, welches auf essentielle körperliche Merkmale, die angeboren und damit biologisch determiniert, ahistorisch und nicht veränderlich seien, basiere. Während jedoch eine morphologische und phänotypische ‚Rasseneinteilung‘ hergeleitet wird, wird zur Geschlechterdifferenzierung weder ein biologisch-anatomisches, noch ein sozialwissenschaftliches Modell herangezogen. Dies lässt vermuten, dass Geschlechtlichkeit als anthropologische Konstante tief im Wissenssystem der Bevölkerungsgeographie verankert ist. Da kein theoretisches Modell zu existieren scheint, handelt es sich bei diesen Wissensformationen eher um Alltags-, populär- oder gar pseudowissenschaftliches Wissen. Geschlecht wird hauptsächlich als statistische, strukturelle Größe konzeptualisiert, was die Verwendungen der Begriffe ‚Sexualproportion‘, ‚Geschlechtsgliederung‘, ‚-zusammensetzung‘, ‚-struktur‘, ‚Geschlechterverteilung‘, ‚-relation‘ etc. belegen. Damit gibt es keinen theoretischen und empirischen Zugang zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie Normalisierungsprozessen hinter den deskriptiven Bevölkerungsdaten. Damit verbunden ist die heteronormative Annahme der Existenz von genau zwei Geschlechtern (Cis-Männer, Cis-Frauen⁵) in allen theoretischen und empirischen Modellen von Familie, Haushalt, Erwerbsstruktur, Ehe, Heiratsverhalten und Migration. Die Existenz der (geographischen) Geschlechterforschung wird zwar bereits in BÄHR (1997) sowie KULS, KEMPER (2000) sichtbar, führt jedoch zu keiner theoretischen Erneuerung. Lediglich WEHRHAHN, SANDNER LE GALL (2011) befassen sich kritisch mit der Konstruktion der Kategorien Geschlecht, ‚Rasse‘ und Identität. Es ist das einzige Lehrbuch, welches die diskursive Herstellung von Geschlecht als biologische und soziale Kategorie sichtbar macht. Dennoch verbleibt auch dieses Lehrbuch bei heteronormativen Erklärungsansätzen, indem es eine binäre Geschlechterordnung vermittelt. So gibt es bspw. keine Thematisierung der Änderung der Geschlechtszugehörigkeit durch nationale Personenstandsgesetze oder höhere Sterblichkeits- sowie Mord- und Selbstmordraten bei trans* Personen. Lediglich Intersexualität wird von den beiden AutorInnen kurz erwähnt.

Mit Ausnahme der Einführung von WEHRHAHN, SANDNER LE GALL (2011) ist immer wieder die Formulierung „die Stellung der Frau“ zu lesen, allerdings nie „die Stellung des Mannes“. Dabei fehlt gänzlich eine Erklärung der Stellung gegenüber wem (oder was). Der männliche Status und männliche Lebenszusammenhänge erscheinen hierbei als die zu referenzierende Norm. Auch werden konkrete Diskriminierungen und Benachteiligungen von Frauen und Mädchen nur sehr selten aufgezeigt. Die Produktionsarbeit wird statistisch stark differenziert aufbereitet, während die Reproduktionsarbeit sowie die doppelte Vergesellschaftung von Frauen nirgends thematisiert werden. Die gesellschaftliche Zuschreibung der weiblichen

⁵ Cis wird hier im Gegensatz zu Trans* verstanden. Dabei soll die Übereinstimmung des biologisch und sozial zugewiesenen Geschlechts und des Identitätsgeschlechts sprachlich sichtbar gemacht und entnormalisiert werden.

Zuständigkeit zur Reproduktionsarbeit wird nicht infrage gestellt oder theoretisiert. So sei es das „Schicksal“ vieler Frauen für „ihre Tätigkeit in der Gemeinschaft der Familie kein Entgelt“ zu erhalten (BÄHR et al. 1992, S. 316). ‚Schicksal‘ kann jedoch kein wissenschaftlicher Erklärungsansatz sein. Während die feministische Forschung bereits auf eine Vielzahl von theoretischen Modellen zurückgreift, zeigt die Bevölkerungsgeographie hier exemplarisch ihren mangelnden Zugang zu diesen Theorien.

Ein fragwürdiges Narrativ innerhalb des Themenkomplexes der ‚natürlichen‘ Bevölkerungsbewegungen beschreibt die statistisch höheren Geburtenrate von Jungen gegenüber Mädchen sowie die frühere Sterblichkeit von Männer gegenüber Frauen. In der Lehrbuchliteratur bis 2010 werden durch häufiges Ausblenden von sozialen Wirkungszusammenhängen (z. B. bei der Abtreibung ‚weiblicher‘ Föten) Fertilität und Mortalität auf eine biologische Tatsache reduziert. Damit werden biologistische Annahmen einer essentialistischen Geschlechterdifferenz und eines ‚natürlichen‘ Geschlechterdimorphismus⁶ reproduziert. Selbst aus humanbiologischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass mindestens 1,7 % aller Lebendgeburten aus biologisch-medizinischer Sicht dem platonischen Ideal eines absoluten chromosomalen, gonadalen, genitalen und hormonellen Dimorphismus nicht entsprechen (BLACKLESS et al. 2000, S. 161). Lediglich bei WEHRHAHN, SANDNER LE GALL (2011) findet sich ein kurzer Hinweis auf Intersexualität.

Geschlechterspezifische Ansätze finden sich auch bei der Darstellung räumlicher Wanderungsbewegungen. Das Geschlecht kann sogar als klassische Analysekatégorie der historischen Wanderungsforschung betrachtet werden. RAVENSTEINS sechstes Wanderungsgesetz (1885, 1889) lautet: „Frauen wandern häufiger als Männer über kurze Entfernungen, aber Männer ziehen häufiger über große Distanzen und insbesondere ins Ausland fort“ (DE LANGE 1991, S. 64). Dennoch finden sich in den Gravitations- und Distanzmodellen, den Regressionsmodellen und selbst in den verhaltensorientierten und den constraints-Modellen keine geschlechtlichen Erklärungsansätze. Auch die Lehrbücher seit 2010 liefern trotz ihrer Erweiterung um ‚moderne‘ theoretische Erklärungsansätze keine geschlechtlichen Aspekte.

Geschlechterspezifische Migration wird in der Lehrbuchliteratur meist empirisch und deskriptiv, aber nur selten theoretisch betrachtet. Frauen werden, v.a. in historischen Betrachtungen, häufig nur als passiv, mit der Familie den Ehemännern hinterher ziehend, dargestellt. Damit tritt ein zentraler Androzentrismus zutage: Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der ‚aktiven‘ Migration (*Wer wandert wie und weshalb?*), aber nicht der ‚passiven‘ Nicht-Migration (*Wer wandert wie nicht und weshalb nicht?*). Wenn Migrations- und Mobilitätsforschung die Gründe von

⁶ Die Theorie des Geschlechterdimorphismus geht von einer essentialistischen Differenz zwischen männlichen und weiblichen Lebewesen einer Art aus.

Immobilität ausblenden oder marginalisieren, dann verschleiern und reproduzieren sie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse. Die höhere Immobilität von Frauen wird gar nicht erst zum Forschungsgegenstand. Diese Sichtweise könnte u. U. erklären, weshalb die wanderungstheoretischen Ansätze der Bevölkerungsgeographie sowie ihrer Nachbardisziplinen, zumindest bis in die 1990er Jahre, v. a. männliche Lebenszusammenhänge betreffen. Weibliche Migration wird somit auf wenige Aspekte und einen Entscheidungsprozess des Ehemanns reduziert, während weibliche Nicht-Migration gar nicht erst zum Forschungsgegenstand wird. Ähnliches konstatiert auch HOERDER:

„Frauen wurden vielfach pauschal als ‚abhängig‘ (associational migrants) wandernden Männern zugeordnet. Das hat zur Maskulinisierung der Migrationsdiskurse und wissenschaftlicher Analysen geführt: ‚der Migrant‘ ist ein Mann. Diese international gängige Praxis der Datenerhebung behindert differenzierte Forschung bis in die Gegenwart“ (HOERDER 2016, S. 53).

Zufriedenstellende Antworten auf die Frage, weshalb Frauen ‚anders‘ migrieren als Männer, liefert die Bevölkerungsgeographie kaum.

7 ‚Rassenlehre‘ und Rassismus in Geographielehrbüchern

Mit dem Anspruch einer intersektionalen sowie post- bzw. contrakolonialen Diskursanalyse analysierte ich auch die vielfältigen kolonialrassistischen und ethnozentrischen Sprachpraxen sowie die rassifizierten Populationsbezeichnungen, die in unterschiedlicher Ausprägung auch in den von mir untersuchten Teildisziplinen der Agrargeographie und der ‚Entwicklungs‘geographie vorkommen. Die rassistische Bezeichnung ‚Neger‘ wird in allen drei Lehrbüchern bis 1992 völlig unkritisch und synonym zu ‚Schwarze‘ verwendet. Weitere kolonialrassistische Fremd- und Sammelbezeichnungen wie ‚Aborigines‘, ‚Eskimos‘, ‚Inuit‘, ‚Buschmänner‘, ‚Hot-tentotten‘, ‚Bantu‘, ‚Schwarzafrikaner‘, ‚Indianer‘, ‚Zigeuner‘ oder ‚Stämme‘, ‚Eingeborene‘, ‚Häuptling‘ und ‚exotische Frauen‘ (eine rassismuskritische Perspektive bieten ARNDT, OFUATEY-ALAZARD 2011; NDUKA-AGWU, HORNSCHIEDT 2010) finden sich hauptsächlich bis 2010. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Begriffskonstruktionen westlich-weißer Wissenssysteme, die das ‚Andere‘ romantisieren, exotisieren und primitivisieren sowie deren hierarchisierende Dichotomien von Natur/Kultur, primitiv/zivilisiert und nicht-westlich/westlich findet größtenteils nur im Lehrbuch von WEHRHAHN, SANDNER LE GALL (2011) statt. Nicht-westliche Gesellschaftsformen werden stattdessen homogenisiert, naturalisiert und auf einen bis heute andauernden ‚Urzustand‘ reduziert. Daher beziehen sich ‚Stämme‘, ‚traditionelle Stammesgrenzen‘ (DE LANGE 1991, S. 24) oder ‚Stammeskriege‘ (KULS, KEMPER 1993, S. 63) auch nie auf westliche Gesellschaftsstrukturen der ‚altweltlichen Hochkulturen‘ (DE LANGE 1991, S. 14). Dabei wird der Ethnozentrismus selten so explizit wie bei KULS, KEMPER deutlich, wenn die Autoren davon sprechen, dass

„zahlreiche kleinere ethnische Gruppen [...] erst allmählich aus ihrer Stammesbildung den Weg zu einem Nationalbewußtsein finden müssen“ (KULS, KEMPER 1993, S. 57) und damit impliziert wird, dass sie die historische Entwicklung westlicher und europäischer Gesellschaften in gleicher Weise ‚nachzuholen‘ hätten, ohne dabei koloniale Vergangenheit und postkoloniale Verhältnisse zu kontextualisieren. Die Lehrbücher bis 2010 greifen sogar auf ‚Rassentheorien‘ zurück und vermeiden eine kritische Intervention oder Dekonstruktion. So wird von der ‚Rassendifferenzierung‘ bzw. den sog. ‚Großrassenkreisen‘ gesprochen, einer Einteilung des deutschen Anthropologen Egon von EICKSTEDT aus dem Jahre 1934, welche die Menschen in ‚Europide‘, ‚Mongolide‘ und ‚Negride‘ bzw. „die Gruppe der Weißen“, „Gelben“ und „Schwarzen“ (BÄHR 1992, S. 152) unterteilt. Mithilfe recht willkürlicher statistischer Schätzungen soll ihre (angebliche) Existenz objektiviert werden. Darüber hinaus wird von ‚Rassenmerkmalen‘ und ‚Rassenmischungen‘ gesprochen. Die Autoren des Handbuchs stellen fest, dass eine phänotypische Zuordnung zu den ‚Großrassenkreisen‘ durch morphologische Merkmale wie Haut-, Haar- und Augenfarbe, Behaarung, Körpergröße und -proportionen, möglich sei. Die sichtbaren Differenzierungen seien dabei durch „Mutationen unter Einfluß von Selektion und Isolation“ der ‚Fortpflanzungsgemeinschaften bzw. -kreise‘ entstanden (BÄHR et al. 1992, S. 268). ‚Rasse‘, wie auch Alter, Geschlecht und Hautfarbe, beschreibe demnach ein physisch unveränderliches, *angeborenes* Strukturmerkmal (identisch in BÄHR 1992, S. 35). Konsequenterweise bedauern die Autoren, dass die Vereinten Nationen das Merkmal ‚Rasse‘ nicht mehr erheben und sie stattdessen auf halbamtliche Quellen zurückgreifen müssten (BÄHR et al. 1992, S. 269). Die bevölkerungsgeographische ‚Rassenlehre‘ wird insbesondere von JÜRGEN BÄHR vertreten, der sich dabei auf die deutsche Anthropologin Ilse SCHWIDETZKY beruft, welche bis in die 1990er Jahre eine angebliche wissenschaftliche Neutralität der ‚Rassenkunde‘ im Gegensatz zu rassistischen Ideologien betont (LIPPHARDT 2008, S. 242f.). In der letzten Auflage seines Lehrbuchs von 2010 fügt BÄHR am Ende des Kapitels zur ‚Rassengliederung‘ den Hinweis hinzu: „(zur Kritik am Konzept der Rasse Hirschmann 2004)“ (BÄHR 2010, S. 120). HIRSCHMANN konstatiert allerdings ziemlich deutlich: „To put the matter simply, there is no conceptual basis for race except racism“ (HIRSCHMANN 2004, S. 408).

8 Ausblick

Das Wissen in Lehrbüchern kann als hegemoniales Wissen einer Disziplin oder eines ihrer Teilgebiete betrachtet werden. Insbesondere StudienanfängerInnen ziehen die Einführungsliteratur zu Rate, aber auch höhere Semester und Lehrende greifen immer wieder auf diese Werke zurück. Lehrbücher beeinflussen daher schon sehr früh, mit welchen Themen, Theorien, Methoden und Perspektiven sich

Studierende auseinandersetzen können und müssen. Gleichzeitig wird in Lehrbüchern sichtbar, wann und in welcher Form neue oder marginalisierte Forschungsfelder Eingang in die Lehre und den disziplinären ‚Forschungsmainstream‘ finden. Darüber hinaus formuliert bereits RILEY die grundlegende Problematik der interkulturellen Vergleichbarkeit demographischer Daten und Modelle: „We must question and doubt, and actually subject to testing, whether a social institution or structure has the same meaning in different cultures“ (RILEY 1999, S. 383). Während in den Bevölkerungswissenschaften der Vergleich von Populationen über die Bevölkerungspyramide eine lange Tradition besitzt, ist ihre Aussagekraft jedoch fragwürdig. Zum einen basiert sie auf einer binär-geschlechtlichen Einteilung und rekurriert dabei auf biologistische Grundannahmen. Zum anderen wird diese hegemoniale westliche Geschlechterkonzeption für alle Gesellschaften unterstellt. Während westliche Diskurse bspw. die geschlechtliche und sexuelle Identität voneinander trennen, sind beide in der Gesellschaft Thailands sehr eng miteinander verknüpft: *Sex*, *gender* und *sexuality* werden in Thai unter dem Begriff *phet* konzipiert. Im Gegensatz zu den sehr stabilen binären und heteronormativen Konzeptionen in westlichen Gesellschaften ermöglichen *gender_sexual identities* vielfältigere Identitätskonstruktionen. In einer empirischen Studie zu Mobbing Erfahrungen von Transgendern sowie Homo- und Bisexuellen in fünf thailändischen Provinzen (MAHIDOL-UNIVERSITÄT, PLAN INTERNATIONAL THAILAND, UNESCO BANGKOK OFFICE 2014) wurden die vielfältigen Identitäten von Schüler*innen in der Oberschule im Alter zwischen 13 und 20 Jahren abgefragt. Bei der Befragung standen 14 *gender_sexual identities* zur Auswahl, wobei sich 11,9 % der befragten Schüler*innen nicht in die *gender_sexual*-Kategorien cis-männlich und cis-weiblich bzw. heterosexuell einordnen. In ‚klassischen‘ wissenschaftlichen Theorien und Modellen, die lediglich von zwei Geschlechtern und heteronormativen Annahmen ausgehen, können ‚abweichende‘ Identitäten, Lebensentwürfe und gesellschaftliche Gruppen weder gedacht und einbezogen, noch deren soziale Situation hinreichend erklärt werden. Damit wird schließlich auch deutlich, dass eine geschlechtliche Selbsteinordnung bei Befragungen davon abhängig ist, welche Kategorien von den Befragenden vorgegeben werden bzw. von den Befragten auswählbar sind. Dieses Beispiel soll die Notwendigkeit betonen, das hegemoniale Wissen in der Lehre zu hinterfragen und Alternativen aufzuzeigen. Das kann geschehen über die Dekonstruktion von zweigeschlechtlichen Forschungsdesigns (z.B. die Thematisierung der Form der Erhebung der Kategorie Geschlecht bei quantitativen Befragungen oder qualitativen Interviews), die Einbeziehung kritischer Forschungsperspektiven (z.B. queer-feministische, postkoloniale, intersektionale und machtkritische Ansätze) in die Seminargestaltung, die -themen und die Literaturlisten. Es bedarf aber auch einer Erneuerung der Lehrbuchlandschaft und ihrer Wissensordnungen, denn das rassistische, androzentrische und heteronormative Wissen wird seit mehreren Dekaden reproduziert und an jede neue Generation von Student*innen weitergegeben.

9 Literatur

- ARNDT, S., OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.) (2011): (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv der deutschen Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.
- ARNOLD, A. (1997): Allgemeine Agrargeographie. Gotha.
- BÄHR, J. (1992²): Bevölkerungsgeographie. Verteilung und Dynamik der Bevölkerung in globaler, nationaler und regionaler Sicht. Stuttgart.
- BÄHR, J. (1997³): Bevölkerungsgeographie. Verteilung und Dynamik der Bevölkerung in globaler, nationaler und regionaler Sicht. Stuttgart.
- BÄHR, J. (2004⁴): Bevölkerungsgeographie. Stuttgart.
- BÄHR, J. (2010⁵): Bevölkerungsgeographie. Verteilung und Dynamik der Bevölkerung in globaler, nationaler und regionaler Sicht. Stuttgart.
- BÄHR, J., JENTSCH, C., KULS, W. (1992): Bevölkerungsgeographie. Lehrbuch der allgemeinen Geographie 9. Berlin.
- BECHER, C. (2004): Systeme des Nichtwissens, Expertentum und die Macht der Wissensproduktion. Zur Konstruktion von Frauen und Gender in der Entwicklungszusammenarbeit. In: BOEKLE, B., RUF, M. (Hrsg.): Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader. Wiesbaden, S. 153-166.
- BECKER, H. (1998): Allgemeine historische Agrargeographie. Stuttgart.
- BLACKLESS, M., CHARUVAstra, A., DERRYCK, A., FAUSTO-STERLING, A., LAUZANNE, K., LEE, E. (2000): How Sexually Dimorphic Are We? Review and Synthesis. In: American Journal of Human Biology 12, Heft 2, S. 151-166.
- BLOCH, R., LATHAN, M., MITTERLE, A., TRÜMPER, D., WÜRMANN, C. (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Leipzig.
- BORCHERDT, C. (1996): Agrargeographie. Stuttgart.
- DE LANGE, N. (1991): Bevölkerungsgeographie. Grundriß Allgemeine Geographie 5. Paderborn.
- DE LANGE, N., GEIGER, M., HANEWINKEL, V., POTT, A. (2014): Bevölkerungsgeographie. Grundriß Allgemeine Geographie. Paderborn.
- DIETERICH, V.-J. (2015): Schulbuchforschung. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon. – <<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/>> (Zugriff: 2017-09-29).

- ECKART, K. (1998): Agrargeographie Deutschlands. Agrarraum und Agrarwirtschaft Deutschlands im 20. Jahrhundert. Gotha.
- GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG (GEI) (Hrsg.) (2017): Zugelassene Schulbücher in Deutschland. – <<http://gei-dzs.edumeres.net/suche/>> (Zugriff: 2017-09-29).
- HIRSCHMANN, C. (2004): The Origins and Demise of the Concept of Race. In: Population and Development Review 30, Heft 3, S. 385-415.
- HOERDER, D. (2016): Migrationsentwicklung aus historischer Perspektive. In: NIEPHAUS, Y., KREYENFELD, M., SACKMANN, R. (Hrsg.): Handbuch Bevölkerungssoziologie. Wiesbaden, S. 417-443.
- HÖHNE, T. (2005): Über das Wissen in Schulbüchern. Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: MATTHES, E., HEINZE, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, S. 65-94.
- HUBER, M. (2007): Wissensordnung. In: SCHÜTZEICHEL, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Erfahrung – Wissen – Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 15. Konstanz, S. 797-800.
- KERN, I. S. (2017): Eine geschlechterrollenkritische GWK-Schulbuchanalyse der 7. und 8. Schulstufe. Diplomarbeit. Wien.
- KLOHN, W., VOTH, A. (2010): Agrargeographie. Darmstadt.
- KUHN, T. S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Theorie 2. Frankfurt (Main).
- KULS, W., KEMPER, F.-J. (1993²): Bevölkerungsgeographie. Eine Einführung. Stuttgart.
- KULS, W., KEMPER, F.-J. (2000³): Bevölkerungsgeographie. Eine Einführung. Stuttgart.
- KULS, W., KEMPER, F.-J. (2002³): Bevölkerungsgeographie. Eine Einführung. 1. Nachdruck. Stuttgart.
- LIPPARDT, V. (2008): Das „schwarze Schaf“ der Biowissenschaften. Marginalisierungen und Rehabilitierungen der Rassenbiologie im 20. Jahrhundert. In: RUPNOW, D., LIPPARDT, V., THIEL, J., WESSELY, C. (Hrsg.): Pseudowissenschaft. Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt (Main), S. 223-250.

- MAHIDOL-UNIVERSITÄT, PLAN INTERNATIONAL THAILAND, UNESCO BANGKOK OFFICE (Hrsg.) (2014): Bullying targeting secondary school students who are or are perceived to be transgender or same-sex attracted. Types, prevalence, impact, motivation and preventive measures in 5 provinces of Thailand. – <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227518e.pdf>> (Zugriff: 2017-03-23).
- MAIER, J., RUPPERT, K., PAESLER, R., SCHAFFER, F. (1977): Sozialgeographie. Das geographische Seminar. Braunschweig.
- MAYER, T. (1989): Consensus and Invisibility. The Representation of Women in Human Geography Textbooks. *The Professional Geographer* 41, Heft 4, S. 397-409.
- MENCK, P. (2011): Didaktik. Eine Lehrbuchwissenschaft? In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden, S. 168-178.
- NDUKA-AGWU, A., HORNSCHIEDT, A. L. (Hrsg.) (2010): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Transdisziplinäre Genderstudien 1. Frankfurt (Main).
- OSTERMEYER, S. P. (2016): Der Kampf um die Kulturwissenschaft. Konstitution eines Lehr- und Forschungsfeldes. 1990-2010. Berlin.
- RAUMER, K. v. (1832): Lehrbuch der allgemeinen Geographie. Leipzig.
- RAVENSTEIN, E. G. (1885): The Laws of Migration. In: *Journal of the Statistical Society of London* 48, Heft 2, S. 167-235.
- RAVENSTEIN, E. G. (1889): The Laws of Migration. In: *Journal of the Royal Statistical Society* 52, Heft 2, S. 241-305.
- RILEY, N. E. (1999): Challenging Demography. Contributions from Feminist Theory. In: *Sociological Forum* 14, Heft 3, S. 369-397.
- SCHOLZ, F. (2004): Geographische Entwicklungsforschung. Methoden und Theorien. Berlin.
- SCHURIG, S. (2016): Geschlechterkonstruktionen in der Geographie. Eine Diskursanalyse deutschsprachiger wissenschaftlicher Fachlehrbücher zwischen 1990 bis 2015. Masterarbeit. Halle.
- SICK, W.-D. (1993²): Agrargeographie. Braunschweig.
- SICK, W.-D. (1997³): Agrargeographie. Braunschweig.

- TEHERANI-KRÖNNER, P. (2006²): Agrarwissenschaften. In: BRAUN, v. C., STEPHAN, I. (Hrsg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar.
- WEHRHAHN, R., SANDNER LE GALL, V. (2011): Bevölkerungsgeographie. Darmstadt.
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Sozialgeographie kompakt 1. Stuttgart.
- WILLIAMS, J. R. (2010): Doing feminist-demography. In: International Journal of Social Research Methodology 13, Heft 3, S. 197-210.
- ZEDELMAIER, H. (2007): Wissensordnungen der Frühen Neuzeit. In: SCHÜTZEICHEL, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Erfahrung – Wissen – Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 15. Konstanz, S. 835-845.

Reflexive Geographien. Zum Potenzial reflexiver Fotografie in exkursionsdidaktischen Kontexten

1 Einleitung

„Exkursionen sind in besonderem Maße auch Ort der (...) Selbstbildung“ (SEGBERS, EBERTH 2017, S. 39). Ausgehend von diesem Zitat wird im folgenden Beitrag untersucht, inwiefern in der Anwendung der Methode reflexive Fotografie im Rahmen geographischer Exkursionen das Potenzial liegen kann, Auseinandersetzungsprozesses des Selbst mit dem Raum zu initiieren und so abstrakte raumstrukturelle Betrachtungen aufzubrechen und Reflexivität zu schulen.

2 Einordnung in theoretische Kontexte

2.1 Exkursionsdidaktik

Die Auseinandersetzung „mit dem realen Lerngegenstand in der unmittelbaren Begegnung vor Ort“ (OHL, NEEB 2012, S. 259) gilt seit jeher als Charakteristikum der Geographie. In ihrer Definition arbeiten OHL und NEEB (2012, S. 259) drei wesentliche Merkmale von Exkursionen heraus:

- Erarbeitung geographischer Inhalte
- Anwendung geographischer Arbeitsweisen
- unmittelbare Konfrontation mit dem Lerngegenstand

In den folgenden Ausführungen werden beispielhaft anhand stadtgeographischer Themen (geographische Inhalte) und unter Anwendung der reflexiven Fotografie als geographischer Arbeitsweise die Wirkungen einer unmittelbaren Konfrontation mit dem Lerngegenstand auf die Lernenden als Exkursionsteilnehmende erörtert. Dabei liegt ein Verständnis zugrunde, dass sich auch durch die Beobachtung vor Ort keine objektive Wirklichkeit in den Köpfen der an der Exkursion Teilnehmenden abbildet, sondern vielmehr individuell spezifische Aspekte wahrgenommen werden (vgl. DICKEL, GLASZE 2009, S. 6). Der hier vorgestellte Ansatz kann daher als Beispiel einer stark konstruktivistisch geprägten Arbeitsexkursion verstanden werden, da die SchülerInnen zur aktiven und multiperspektivischen Wissenskonstruktion eingeladen werden (vgl. OHL, NEEB 2012, S. 261). Dabei werden Parallelen deutlich zur Spurensuche (HARD 1995), da Raumwahrnehmungen und -konstruktionen – also die Schaffung sozialer Räume durch individuelle Bedeutungszuweisungen – im Vordergrund stehen. Die gewählte Methode reflexive Fotografie vermag es, die Konstitution von Räumen gleichsam abzubilden und so eine Grundlage zu schaffen zur Diskussion über individuelle soziale Bedeutungszuschreibungen zu Räumen (vgl. DICKEL, GLASZE 2009, S. 5).

2.2 Die geographischen Konzepte *space* und *place*

Anspruch zeitgemäßer Exkursionsdidaktik muss es daher sein, den Raum nicht nur als *space* sondern auch und gerade als *place* zu thematisieren, um die Perspektiven eines erweiterten Raumverständnisses abzudecken. Beide Konzepte sind dabei nicht als Alternativen oder gar Gegensätze zu verstehen, sondern vielmehr als eine notwendige Erweiterung der Perspektiven. Wird der Raum als *space* in den Blick genommen, erscheint er als abstrakt und geometrisch, ein Raum innerhalb dessen sich Menschen und Objekte verorten lassen (vgl. FREYTAG 2014, S. 16). Eine Perspektive auf den Raum als *place* betrachtet hingegen nicht nur baulich-materielle Aspekte, sondern fokussiert wahrnehmungsgeographische Aspekte und Bedeutungszuschreibungen. Im Detail können Orte als *place* in unterschiedlichster Weise konstruiert werden, wie etwa hinsichtlich der „ästhetischen, emotionalen, kulturellen und spirituellen Verbindung von Menschen mit *places*“ (LAMBERT 2013, S. 176) oder betreffend der Rolle bestimmter Orte in Bezug auf das „Identitäts-, Orts- und Zugehörigkeitsgefühl“ (ebd.) bestimmter Personen und damit zusammenhängender Verhaltensweisen. „What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value“ (TUAN 1977, S. 6). Mit Blick auf die Gestaltung von Exkursionen wird deutlich, dass es einer klaren Subjektorientierung bedarf, um dem Konzept *place* gerecht werden zu können. Erst durch ein „Offenlegen“ subjektiver Raumwahrnehmungen können unterschiedliche Bedeutungszuweisungen und der jeweils individuell empfundene „Wert“ eines Ortes erkannt werden. Exkursionen müssen gleichsam vom Subjekt her gedacht werden, die Teilnehmenden mit ihren jeweils subjektiven Wahrnehmungen und Raumzugängen sollten im Vordergrund stehen (OHL, NEEB 2012, S. 279). Die Intensität der Individualität derartiger Subjektzentrierungen wird maßgeblich durch die Auswahl der im Rahmen der Exkursion angewendeten Methode(n) bestimmt.

3 Reflexive Fotografie

Diesen kurz skizzierten Anspruch vermag die Methode reflexive Fotografie zu erfüllen, die – zumindest in Bezug auf ihre Anwendung im Rahmen von Exkursionen – als Weiterentwicklung der etablierten Methode der Fotostreifzüge (OHL 2007, S. 12) verstanden werden kann.

Die Methode wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Anwendung in Forschungskontexten der Ethnologie und Psychologie entwickelt und wird heute in einigen Disziplinen und vielfältiger Weise angewandt (siehe dazu EBERTH 2018). PETER DIRKSMEIER wendete den Ansatz in der Geographie an und legte sowohl eine empirische sozialgeographische Studie (2009) als auch methodologische Abhandlungen (2007; 2013) vor. An der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik arbeitet ANDREAS EBERTH mit der Methode (2016; 2017a; 2017b).

Entscheidend für die Wirkung der Methode ist, dass Probandinnen bzw. Probanden oder im Kontext von Exkursionen die Teilnehmenden selbstständig, alleine und möglichst ohne Beeinflussung durch die Exkursionsleitung Fotos aufnehmen, die anschließend mittels eines (Gruppen-)Interviews vertiefend diskutiert werden. Während im Rahmen von Forschungsprojekten das reflexive Interview essenziell ist, kann bei der Anwendung auf Exkursionen unterschiedlich vorgegangen werden. So kann entweder ein Interview, etwa zwei Lernende, die sich in Partnerarbeit gegenseitig zu ihren Fotos interviewen, durchgeführt werden oder die reflexive Phase wird im Rahmen von Gruppenarrangements gestaltet.

Folgende Schrittfolge als Arbeitsanweisung für SchülerInnen bietet einen Rahmen zur Anwendung der Methode auf Exkursionen am beispielhaften Thema Gentrification im Hannoveraner Stadtteil Linden-Nord:

- Erkunde innerhalb einer Stunde den Stadtteil Linden-Nord. Welche Route du wählst, ist dir überlassen. Nimm bis zu zehn Fotos auf mit Motiven, die dir auf deinem Weg zum Thema Gentrification ins Auge fallen. Markiere den Aufnahmeort auf einem Stadtplan oder bestimme die GPS-Koordinaten digital.
- Wähle anschließend ein Motiv aus, das du als besonders aussagekräftig erachtest. Bereite dich darauf vor, genau zu begründen, warum du dieses Motiv als so wichtig empfindest.
- Nach etwa 90 Minuten kommt die Gruppe an einem zuvor ausgemachten Treffpunkt zusammen. Dies kann z. B. ein öffentlicher Park oder zentraler Platz sein, wo genug Ruhe ist, um sich mit der ganzen Gruppe zusammenzusetzen.
- Nun werden Kleingruppen mit jeweils vier SchülerInnen gebildet. Jede Gruppe erhält eine Vorlage für ein Placemat (BRÜNING, SAUM 2009, S. 25f.) in DIN A3-Format und folgende Arbeitsaufträge:
 - Teilt jedem Gruppenmitglied eines der äußeren Felder eurer Placemat-Vorlage zu. Jede/r beantwortet beziehungsweise auf das ausgewählte Foto individuell folgende Fragen in Stichworten, die in das jeweilige eigene Feld notiert werden:
 - Wo hast du das Foto aufgenommen?
 - Was hat dich bewegt, genau dieses Motiv auszuwählen?
 - Warum hast du genau dieses Motiv und nicht Benachbartes aufgenommen?
 - Wie würde sich die Wirkung des Fotos verändern, wenn du einen anderen Bildausschnitt gewählt hättest?
 - Welche persönliche Verbindung hast du zum Dargestellten?
 - Welche Emotionen verbindest du mit dem Motiv?
 - Stellt euch nun nacheinander euer jeweiliges Foto sowie die Antworten auf die Fragen aus dem vorherigen Arbeitsschritt vor.
 - Formuliert gemeinsam in das mittlere Feld eurer Placemat-Vorlage Stichpunkte zu folgender Überschrift:
„Gentrification in Linden-Nord: Charakteristika und Auswirkungen“

- Die Gruppen kommen im Plenum zusammen. Jede Gruppe stellt die Ergebnisse des letzten Schritts der Arbeitsphase vor. Gemeinsam wird ein fachliches Fazit formuliert.
- Anschließend wird das Vorgehen methodisch und hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Betrachtungsraum reflektiert. Dabei wird insbesondere auf unterschiedliche Wahrnehmungen eingegangen.

Um Anspruchsniveau und Vielperspektivität zu erhöhen, kann eine Kombination mit dem Ansatz der Rollenexkursion erfolgen, bei dem die Teilnehmenden den Raum aus der Perspektive einer bestimmten zuvor festgelegten Rolle erkunden sollen (siehe dazu BÖING, SACHS 2009, S. 15ff.). In Bezug auf das hier gewählte Beispiel könnten etwa folgende Rollen den SchülerInnen zugewiesen werden:

- Manager eines bundesweit tätigen Immobilienunternehmens
- Alteingesessene Seniorin, die seit 40 Jahren in ihrer Wohnung in Linden-Nord lebt
- Mitarbeiterin der Stadtverwaltung mit der Zuständigkeit „Sozialer Wohnungsbau“
- Freischaffender Künstler, der in Linden-Nord wohnt und mit Musik und Kunst Geld verdient
- Inhaberin eines kleinen Kiosks mit Waren des täglichen Bedarfs, die vor zehn Jahren aus der Türkei nach Linden-Nord gezogen ist
- Junger Familienvater, Anfang 30, der als Arzt in einem Klinikum arbeitet und mit seiner Familie eine frisch sanierte stilvolle Altbauwohnung in Linden-Nord bezogen hat
- ...

Die Phase der Gruppenarbeit kann entweder wie oben beschrieben durchgeführt werden, indem alle Teilnehmenden gleicher Rolle in einer Gruppe zusammenarbeiten und das Placemat ausfüllen, oder die Gruppen werden nach Rollen gemischt.

3.1 Anwendungsbeispiele

Die Methode reflexive Fotografie wurde mehrfach sowohl mit Studierenden im Rahmen geographiedidaktischer Lehrveranstaltungen an der Leibniz Universität Hannover als auch mit SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe erprobt. Folgende Einblicke vermitteln einen Eindruck möglicher Kontexte.

3.1.1 Anwendung der reflexiven Fotografie im Rahmen einer geographischen Exkursion mit Studierenden

Im Rahmen einer 17-tägigen geographischen Exkursion in den Norden Indiens mit Studierenden der Leibniz Universität Hannover bildete auch Gurugram, eine der

Satellitenstädte New Delhis, einen Standort. Ohne zusätzliches spezifisches Vorwissen sollten die Studierenden alleine einen Teil der Stadt erkunden und fotografisch für eine Satellitenstadt vermeintlich charakteristische Merkmale festhalten. In anschließenden Gruppendiskussionen wurden die Fotos vorgestellt und die Merkmale diskutiert. Dabei wurde intensiv auf die Wirkungen der wahrgenommenen Strukturen eingegangen, etwa in Bezug auf Aufenthaltsqualitäten, Angsträume usw.

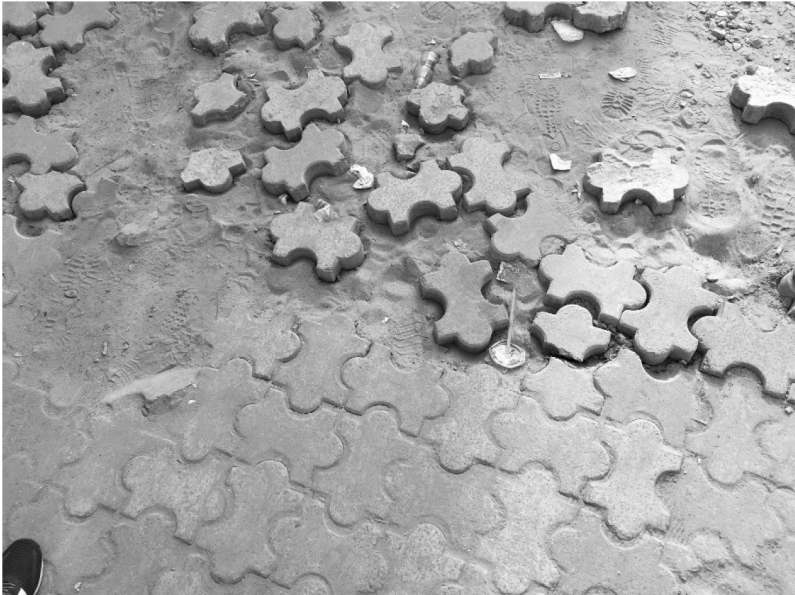


Abb. 1 | Aufnahme eines Studenten während einer Indien-Exkursion zum Thema „Charakteristische Merkmale einer Satellitenstadt am Beispiel Gurugram“ (JONAS E. STOLZE)

Abbildung 1 zeigt die Aufnahme eines Studenten. Die Wahl des Motivs wurde wie folgt begründet:

„Was man eigentlich sieht, ist ein Gehweg, genau genommen der Rand, das Ende, eines Gehwegs. Für mich steht die Struktur der Pflastersteine sinnbildlich für das Thema ‚Satellitenstädte‘. Man kann das Motiv so lesen, dass der zusammenhängend gepflasterte Bereich im unteren Bildteil das historisch gewachsene New Delhi symbolisiert. Da können die einzelnen Steine dann auch für verschiedene Stadtteile oder Stadtentwicklungsphasen wie z. B. das Colonial District stehen. Dennoch ist New Delhi aber eine zusammenhängende Stadt, ein Stadtteil greift gleichsam in den anderen, geht ineinander über, wie die Pflastersteine auch. Die

losen Steine in der oberen Bildhälfte stehen für mich hingegen für die Satellitenstädte, die losgerissen von der eigentlichen Stadt New Delhi, im Umland ‚liegen‘ und – auch wenn es Straßen und die Metro gibt – doch nicht wirklich mit Delhi verbunden und schon gar nicht verwachsen sind. Dennoch unterscheiden sich die Steine als solche nicht voneinander. Das symbolisiert die Funktion der Stadt: Wohnen, arbeiten, sich versorgen usw., all dies ist im gewachsenen Delhi genau wie in den neuen Städten möglich.

Eine andere Deutung ist ökonomischer Art. Ich habe mich gewundert, dass der informelle Sektor auch in Grurugram so präsent ist. Auf meinem Foto sehe ich im unteren Teil so gesehen die komplett durchgeplante ‚offizielle‘ Satellitenstadt mit ihren Hochhäusern und Gated Communities. Die losen Pflastersteine im oberen Teil hingegen sind die zahllosen Händler, Marktstände und Handwerker, die dem informellen Sektor zuzuordnen sind, die also nicht offiziell, zumindest scheinbar nicht geordnet sind.“

3.1.2 Anwendung der reflexiven Fotografie im Rahmen themengebundener Stadteilerkundungen mit SchülerInnen

Im Sommersemester 2016 erprobten Studierende im Rahmen einer geographiedidaktischen Übung im Masterstudiengang Geographie Lehramt Gymnasium an der Leibniz Universität Hannover die Anwendung der Methode reflexive Fotografie mit SchülerInnen. In Kleingruppen bereiteten die Studierenden Settings zur Erkundung des Stadtteils, in dem auch die Schule liegt, vor. Jede Gruppe wählte dabei ein unterschiedliches Oberthema, zu dem die Erkundung durchgeführt werden sollte. Bewusst wurden die Themen – darunter etwa „Klimawandel“, „Diversität“ oder „Kultur“ – möglichst offen und allgemein gehalten, damit den SchülerInnen genug Freiraum zur individuellen Wahrnehmung und Reflexion gelassen werden konnte. Nach fünfzehnminütiger Einleitung und Vorstellung der Studierenden in der Klasse sollten sich die SchülerInnen 45 Minuten alleine im Umfeld der Schule bewegen und Fotos aufnehmen. Anschließend interviewte je ein Studierender eine/einen SchülerIn zur Intention der eigenen Aufnahme. Zurück an der Universität wurden die Interviews transkribiert und ausgewertet. Die Ergebnisse wurden im Seminarkontext vorgestellt und diskutiert.

Zum Thema „Diversität“ hat eine Schülerin einen Marktstand, der Nüsse und Trockenfrüchte anbietet, fotografiert (Abb. 2). Im anschließenden Interview reflektiert sie, dass für sie eine Diversität im Warenangebot sehr wichtig sei. Dabei gehe es ihr weniger um ihre eigenen Präferenzen oder die Möglichkeit, jederzeit etwa ihr Lieblingsobst kaufen zu können, sondern vielmehr sei ein breitgefächertes Angebot an Lebensmitteln und anderen Waren wichtig aufgrund der Diversität in unserer Gesellschaft. So viele Menschen hätten unterschiedlichste Geschmäcker



Abb. 2 | Aufnahme einer Schülerin zum Thema „Diversität in unserem Stadtteil“ (eigene Darstellung)

und Vorlieben, die bedient werden müssten, damit niemand benachteiligt würde. Um dies noch besser zum Ausdruck zu bringen, habe sie einen Stand fotografiert, der vor allem orientalische Lebensmittel anbiete. So wie diese Früchte weit nach Deutschland gereist seien, so seien auch viele Menschen nach Deutschland gekommen mit ganz anderen Ernährungsgewohnheiten. Gerade für diese Migrantinnen und Migranten sei es wichtig, dass es auch entsprechende Lebensmittel aus deren Heimatländern in Deutschland gebe.

3.1.3 Reflexive Fotografie als forschendes Lernen

In einem Schulbuch für den Erdkundeunterricht in Jgst. 11 an Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen wurde die Methode erstmalig unterrichtspraktisch aufbereitet und in einen Kontext des forschenden Lernens gesetzt. Ganz konkret wird die Methode von Reflexionen zu Raumwahrnehmung und Raumkonstruktion begleitet. Eine Anleitung veranlasst die SchülerInnen, wie es für forschendes Lernen üblich ist, sich den Untersuchungsgegenstand selbst zu wählen und diesen dann mittels reflexiver Fotografie zu erforschen (vgl. MEYER 2017, S. 88f.). An dieser Seite zeigt sich, dass Schulbücher weniger als Lehrbücher, sondern zunehmend als Arbeitsbücher zu verstehen sind. Es wird deutlich, dass Schulbücher zeigen, „wie fachliche, didaktische und methodische Neuerungen konkret umgesetzt werden können“ (KRAUTTER 2015, S. 220), da hier Ansätze der Neuen Kulturgeographie bzw. handlungstheoretischen Sozialgeographie mittels einer innovativen Methode didaktisch aufbereitet und kontextualisiert werden. Weiterführende Hinweise zur Anwendung der Methode in diesem Kontext sind in MEYER, EBERTH (2018) zu finden.

4 Reflexive Geographien

Durch Anwendung der Methode reflexive Fotografie kann eine sozialgeographische Raumanalyse ermöglicht werden die eine Akzentverschiebung zum Plural von Geographie erfordert; diese „Pluralität von Geographie als Geographien bringt eine Akzentverschiebung in der Weltbetrachtung zum Ausdruck. Spricht man von der Geographie, dann ist damit in der Regel die räumliche Ordnung und die räumliche Lage der Objekte: die Geographie der Objekte angesprochen. Ist jedoch von den Geographien die Rede, dann ist damit nicht primär räumliche Ordnung, sondern das ‚Machen‘ von Geographien gemeint. Diese Konzentration auf die Konstitutionen von Geographien schließt die Betonung jener Instanz ein, welche diese Geographien generieren: die Subjekte“ (WERLEN 2010, S. 234).

BENNO WERLEN spricht mit der Subjektzentrierung und der damit einhergehenden und sprachlich durch den Plural Geographien zum Ausdruck kommenden Vielperspektivität auch zwei didaktische Prinzipien der Exkursionsplanung an. Gerade wenn die Methode reflexive Fotografie im Rahmen von Exkursionen angewendet wird, vermag sie einen Beitrag zu leisten, das ‚Geographie-Machen‘ zu fokussieren und so die reflexiven Fähigkeiten von SchülerInnen zu erweitern, was auch als eines der zentralen Ziele von Exkursionen gilt (vgl. DICKEL et al. 2011, S. 35; EBERTH 2018). Die Methode trägt dazu bei, dass sich die Lernenden ihrer Raumwahrnehmung bewusster werden. Durch den Vergleich mit den Darstellungen ihrer MitschülerInnen können sie die Subjektivität des ‚Geographie-Machens‘ erkennen. Insofern geht es nicht um die reine Anwendung von Wissen. Vielmehr wird dadurch neues Wissen generiert, Raum wird produziert (vgl. DICKEL, SCHARVOGEL 2013, S. 183). Weil die Teilnehmenden im Sinne der Subjektorientierung im Rahmen der Exkursion aktiv handeln, können sie einen Bezug zum Beobachtungsgegenstand aufbauen. Diese Verbindung zwischen Beobachtenden und Beobachtetem ist eine wichtige Grundlage von Reflexivität (vgl. FOERSTER 2006, S. 44). In dieser Verbindung kann der Wechsel von der Frage „Was ist Raum?“ zur Frage „Wie wird Raum hergestellt?“ gelingen und können mögliche Antworten auf diese Frage gefunden werden (vgl. SCHNEIDER 2013, S. 67). Von *Reflexiven Geographien* kann gesprochen werden, wenn eine Verbindung (und eben keine Abwendung) zwischen dem Innen und Außen entsteht. Diese Verbindung gilt es wiederum als Gegenstand von Reflexion zu begreifen (vgl. FORSTER 2014, S. 589). Dieses „Nachdenken über eigene Handlungen“ (BRENDDEL 2017, S. 19) kann im Rahmen reflexiver Interviews oder der hier beschriebenen Varianten von Gruppenarbeit artikuliert werden. Im Sinne der Wahrnehmungsgeographie können somit Aspekte der Perzeption diskutiert werden. Dadurch kann deutlich werden, wie Individuen bestimmte räumliche Phänomene oder Objekte bewerten und in ihrem Bewusstsein abbilden, was die Art und Weise der individuellen Raumaneignung im Sinne der handlungstheoretischen Sozialgeographie transparenter zu machen vermag.

5 Literatur

- BÖING, M., SACHS, U. (2009): Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In: DICKEL, M., GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweise der Exkursionsdidaktik. (Praxis Neue Kulturgeographie 6). Münster, S. 15-38.
- BRENDEL, N. (2017): Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster.
- BRÜNING, L., SAUM, T. (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.
- DICKEL, M., GLASZE, G. (2009): *Rethinking Excursions* – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: DICKEL, M., GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung. Richtungsweise der Exkursionsdidaktik. (Praxis Neue Kulturgeographie 6). Münster, S. 3-14.
- DICKEL, M., SCHARVOGEL, M., OHL, U. (2011): Exkursionsrealität im Park Fiction. Gedankliche Leitfiguren für Exkursionsgestaltungen. In: Karlsruher Pädagogische Schriften, Heft 77, S. 24-67.
- DICKEL, M., SCHARVOGEL, M. (2013): Geographische Exkursionspraxis: Erleben als Erkenntnisquelle. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart, S. 176-185.
- DIRKSMEIER, P. (2007): Der husserlsche Bildbegriff als theoretische Grundlage der reflexiven Fotografie. Ein Beitrag zur visuellen Methodologie in der Human-geographie. In: Social Geography, Heft 2, S. 1-10.
- DIRKSMEIER, P. (2009): Urbanität als Habitus. Zur Sozialgeographie städtischen Lebens auf dem Land. Bielefeld.
- DIRKSMEIER, P. (2013): Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden. Die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie. In: ROTHFUß, E., DÖRFLER, T. (Hrsg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden, S. 83-101.
- EBERTH, A. (2016): Partizipation junger Zivilgesellschaften in den Slums von Nairobi. Ein Beitrag zur Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 211-219.
- EBERTH, A. (2017a): Alltagskulturen von Jugendlichen in den Slums von Nairobi. Visualisierung von Raumkonstruktionen mittels reflexiver Fotografie. In: Geographische Rundschau. Heft 10, S. 44-48.

- EBERTH, A. (2017b): Der Einsatz reflexiver Fotografie zur Darstellung von Lebenswelten Jugendlicher in der informellen Siedlung Korogocho in Nairobi. In: JAHNKE, H., SCHLOTTMANN, A., DICKEL, M. (Hrsg.): Räume visualisieren. (Geographiedidaktische Forschungen 62). Münster, S. 125-144.
- EBERTH, A. (2018): Raumwahrnehmungen reflektieren und visualisieren. Erforschung sozialer Räume mittels reflexiver Fotografie. In: WINTZER, J. (Hrsg.): Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie. Berlin, Heidelberg, S. 279-295.
- FOERSTER, H. V. (2006): Entdecken oder Erfinden? Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: GUMIN, H., MEIER, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich, S. 41-88.
- FORSTER, E. (2014): Reflexivität. In: WULF, C., ZIRFAS, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 589-597.
- FREYTAG, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T., LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 12-24.
- HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrück.
- KRAUTTER, Y. (2015): Basismedien im Geographieunterricht. In: REINFRIED, S., HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin, S. 220-227.
- LAMBERT, D. (2013): Geographical concepts. In: ROLFES, M., UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, S. 174-181.
- MEYER, C. (Mod.) (2017): Diercke Erdkunde Einführungsphase Niedersachsen G9. Braunschweig.
- MEYER, C., EBERTH, A. (2018): „Reflexive Methoden“ zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht. In: MEYER, C., EBERTH, A., WARNER, B. (Hrsg.): Klimawandel im Geographieunterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig.
- OHL, U. (2007): Mit Stecknadel, Kamera und Interviewleitfaden. Schüler erforschen die Lebensqualität im Stadtteil. In: Praxis Geographie 37, Heft 3, S. 8-13.
- OHL, U., NEEB, K. (2012): Exkursionsdidaktik. Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In: HAVERSATH, J.-B. (Mod.): Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Braunschweig, S. 259-288.

- SCHNEIDER, A. (2013): Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. (Praxis Neue Kulturgeographie 9). Münster.
- SEGBERS, T., EBERTH, A. (2017): Von der Irritation zur Reflexivität. Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte. In: GW-Unterricht 145, Heft 1, S. 29-41.
- TUAN, Y.-F. (1977): Space and Place. The Perspective of Experience. Minneapolis.
- WERLEN, B. (2010): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Stuttgart.

Das Integrationsfach Räume-Zeiten-Gesellschaften auf der Sekundar-stufe I in der Schweiz. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragen im Grenzbereich von Geographie und Geschichte

1 Einleitung

Mit dem neuen Lehrplan21 wird in der Schweiz die Geographie zusammen mit Geschichte im Integrationsfach RZG „Räume-Zeiten-Gesellschaften (mit Geographie und Geschichte)“ eingebettet. Trotz zum Teil heftiger Gegenwehr, z. B. in Form einer von über 1.000 LehrerInnen und ExpertInnen unterzeichneten Petition, startet das Fach RZG mit dem Lehrplan21 in fast allen Deutschschweizer Kantonen. Es geht im vorliegenden Diskussionsbeitrag nicht um den grundsätzlichen Diskurs über lebensweltliche oder disziplinäre Zugänge, beziehungsweise ganz grundlegend um die (Un-) Sinnhaftigkeit des neuen Faches RZG. Sondern es geht darum, was die unwiderrufliche Realität des Faches für Fragen im Hinblick auf den Unterricht auf der Zielstufe Sek I und für die LehrerInnenbildung aufwirft – und wer sie beantworten wird. Die diesbezüglichen Hintergründe und Herausforderungen haben BÜRKI et al. (2016) ausführlich dargelegt; sie bezeichnen die weitere Entwicklung als Navigieren zwischen Skylla und Charybdis. Doch gerade in stürmischer See – um beim Bild zu bleiben – braucht es gute Karten, verlässliche Hilfsmittel und geübte Seeleute. Übersetzt heißt das, es braucht theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse einer Integrationsdidaktik RZG, auf bereichsdidaktischer Grundlage erstellte Lehrmittel, eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung von RZG-Lehrpersonen sowie eine praxisorientierte Umsetzung auf der Zielstufe.

2 Fächerübergreifender Unterricht von Geographie und Geschichte

Die Geographie ist per se ein Brücken- und Querschnittsfach. Dies trifft insbesondere für das Schulfach Geographie zu, während sich die wissenschaftliche Disziplin aufsplittet und dem allgemeinen Trend folgend immer mehr spezialisiert. Auch wenn man den Raum als Alleinstellungsmerkmal bemüht, lässt sich das Schulfach Geographie nur im Verbund mit anderen Disziplinen, mit fächerübergreifenden Fragen und breit angelegter Methodik verstehen. Geographie ist in sich und nach außen vernetzend. Es erstaunt deshalb nicht, dass sich die Geographie in ihren Bildungsstandards (DGfG 2014) den interdisziplinären Schlüsselthemen (z. B. Globalisierung, Klimawandel) stellt und sich mit fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben positioniert.

Die Geographie blickt auf eine lange Tradition in Fächerverbünden zurück, seit langem auf der Primarstufe in Natur-Mensch-Gesellschaft (früher „Realien“, in

Deutschland als „Sach- oder Weltkundeunterricht“ bekannt), aber auch auf der Sekundarstufe, z. B. zusammen mit Wirtschaft (in Österreich) oder mit Naturwissenschaften. Dass in den genannten Bildungsstandards die Geschichte nur als Erklärung von Naturfaktoren (während der Kolonialzeit) auftaucht, zeigt die große Distanz der beiden Fächer, abgesehen von der eigentlichen Historischen Geographie. Auf der Schweizer Sekundarstufe II (und in Frankreich) werden zwar Geographie und Geschichte (zum Teil mit Wirtschaft, Philosophie) unter dem Begriff Geistes- und Sozialwissenschaften zusammengefasst, aber getrennt unterrichtet.

Viele deutsche Bundesländer führen ein geisteswissenschaftliches Sammelfach mit Namen wie z. B. WZG (Welt-Zeit-Gesellschaft) oder GPG (Geschichte/Politik/Geographie). Die Fächer werden einzeln oder integriert unterrichtet, wobei oft die Lehrpersonen nur in einem Fach ausgebildet sind, aber alles unterrichten. Kritische Stimmen führen den Mangel an geeigneten Lehrmitteln an und bezeichnen das Fach manchmal als „Allerweltsunterricht“ mit „Zeitungswissen“.

Ein eigentliches Integrationsfach Geschichte & Geographie auf der Sekundarstufe I ist auf der Ebene des Schweizer Lehrplans und in einigen Kantonen auch in den Lektionstabellen neu. Die Pädagogischen Hochschulen fassen aber seit Jahren die Fächer Geographie und Geschichte zumindest organisatorisch in einem Integrationsfach zusammen, allerdings mit klar disziplinärer Ausrichtung.

Der neue Schweizer Lehrplan21 (D-EDK 2016) weist für das Fach Räume-Zeiten-Gesellschaften RZG die Geographie und die Geschichte grundsätzlich einzeln aus. Somit können beide auch weiterhin getrennt unterrichtet werden. Der Lehrplan nennt als Planungshilfe bloß acht Berührungspunkte, bei denen die Bezüge zwischen Geographie- und dem Geschichtsunterricht hergestellt werden können. Dies sind:

- Landschaften
- Europa
- Zusammenleben
- Mobilität und Flucht
- Produktion, Konsum, Handel
- Globalisierung
- Herausforderung Zukunft
- Menschenrechte

Damit überlässt der Lehrplan die konkrete Umsetzung den Kantonen, letztendlich aber auch den Pädagogischen Hochschulen, den LehrmittelautorInnen und den Lehrpersonen selbst.

Dieses Vakuum füllt sich derzeit pragmatisch. Die Kantone erlassen den Lehrplan21 ohne Vorgaben zur Integration. Die Dozierenden an den Pädagogischen Hochschulen gestalten die neu geschaffenen Integrationsmodule je spezifisch auf der Basis ihrer Expertise und ihrer Erfahrung. Neue Lehrmittel reihen in demselben

Band historische und geographische Kapitel aneinander. Und bei den LehrerInnen scheint aufgrund von Dienstalter, eigener Biographie, Ausbildung in einem oder beiden Fächern und dem subjektiven Interesse an Integration fast alles möglich. Dies ist grundsätzlich nicht schlecht, aber aus didaktisch-wissenschaftlicher Sicht zumindest unschön.

Die Zusammenarbeit im Grenzbereich von Geographie und Geschichte steht erst am Anfang; eine eigentliche Integrationsdidaktik Räume und Zeiten gibt es nicht. Die Gründe liegen auf der Hand. Erstens schneiden sich die beiden Disziplingeschichten nicht, oft sind die Fächer an den Universitäten sogar in unterschiedlichen Fakultäten angesiedelt. Zweitens gibt es kaum inhaltliche und methodische Überschneidungen. Doch trotz unterschiedlicher Tradition und Methodologie bis hin zu (scheinbar) unüberbrückbaren Gräben bestehen Berührungspunkte und ein grundsätzlicher Wille zur Zusammenarbeit. Allerdings nähern sich die beteiligten WissenschaftlerInnen und DozentInnen – nach meiner Erfahrung – erst zaghaf an. Auf der Zielstufe Sek I erscheinen die getrennten Fächer zuweilen viel durchlässiger fast bis zu postmoderner Beliebigkeit. In Geschichte arbeiten die SchülerInnen oft mit Karten und der Blick in die Zukunft erfolgt mittels Science-Fiction Filmen. Auf der anderen Seite thematisiert die Geographie die Klimageschichte und koloniale Gründe wirtschaftlicher Disparitäten.

Nicht zuletzt darf bei der Diskussion über die Integration von Geographie und Geschichte innerhalb von RZG nicht vergessen werden, dass im neuen Schweizer Lehrplan²¹ die Überschneidungen von Geographie mit anderen Fächern und Sammelfächern häufiger und in vielen Fällen bedeutsamer sind: Natur und Technik (NT; z. B. „Einflüsse auf Ökosysteme“), Bildung nachhaltige Entwicklung (BNE; z. B. „Natürliche Umwelt und Ressourcen“), Wirtschaft-Arbeit-Haushalt (WAH; z. B. „Globale Herausforderungen der Ernährung“) oder Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG; z. B. „Lebenslagen und Lebenswelten“). Solche Überschneidungen werden im Lehrplan zwar angegeben, aber in der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und auf der Zielstufe bisher kaum diskutiert.

3 RZG in der Forschung und Entwicklung

Das Thema fächerübergreifender Unterricht steht seit langem auf der Forschungsagenda (vgl. HUBER 2001; MOEGLING 2010). Für die Naturwissenschaftsdidaktik hat LABUDDE (2014) grundsätzliche Überlegungen angestellt und empirische Resultate diskutiert. Er hierarchisiert verschiedene Stufen der Integration und unterscheidet zwischen fachüberschreitend (intradisziplinär), fächerverbindend (multi- oder pluridisziplinär), fächerkoordinierend (interdisziplinär). Hinzu kommt transdisziplinär, als Verbindung über die Fächer hinweg zu Politik und Gesellschaft. Auch andere Kombinationen wurden vertieft untersucht, z. B. die Mehrsprachendidaktik, BNE, Gesellschaftswissenschaften oder der mehrperspektivische Unterricht auf

der Primarstufe. Dies gilt auch für den Bereich der Metakognition als eine übergeordnete Kompetenz im fächerübergreifenden Unterricht.

Auch die geographiedidaktische Forschung schaut auf eine große Zahl an Projekten zum fächerübergreifenden Unterricht zurück (für konkrete Beispiele siehe CAVIOLA 2012). Im Vordergrund steht die Integration mit den Naturwissenschaften (z. B. Erneuerbare Energien), mit der Politischen Bildung (z. B. Raumplanung), den Wirtschaftsfächern (z. B. Globalisierung) und der Bereich BNE (z. B. Klimawandel). Einige konkrete, fächerübergreifende Unterrichtsprojekte von Geographie und Geschichte wurden publiziert, insbesondere im Bereich der Historischen Geographie (z. B. Landschaftswandel), der Geschichte Deutschlands während des Nationalsozialismus, zum Thema außerschulische Lernorte oder ganz allgemein zur Geschichte und Geographie eines ausgesuchten Landes.

Trotz unübersehbarem Bedarf gibt es jedoch (meines Wissens) noch kein größeres Forschungsprojekt zur spezifischen Integrationsdidaktik in RZG, auch wenn eine gewisse Tradition einer Bereichsdidaktik aufgrund alter Lehrpläne, den Erfahrungen aus der Primarstufe und den Sammelfächern in Deutschland durchaus existiert. Einen ersten Beitrag legen SCHRIEBL, GOOD (2016) mit einer Evaluation des Moduls „Integrationsdidaktik RZG und NT“ in der LehrerInnenausbildung vor.

4 Offene Fragen im fächerübergreifenden Unterricht RZG

Um eine Brücke zwischen der Möglichkeit eines themenbezogenen, fächerübergreifenden RZG-Unterrichts auf der Basis des Lehrplan21 und der disziplinären Sicht auf Geographie und Geschichte zu spannen, braucht es gesichertes Wissen. Zwar wird bereits in vielen Schulen seit langem fächerübergreifender Unterricht von Geographie und Geschichte praktiziert – wohl durchaus mit Erfolg, viele Fragen sind jedoch in der Community noch nicht diskutiert und wissenschaftlich ungeklärt. Dies betrifft, immer bezogen auf den Grenzbereich von Geographie und Geschichte, die Inhalte in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, die eigentliche Integrationsdidaktik RZG und die konkrete Umsetzung auf der Zielstufe.

Erstens stellt sich die zentrale Frage, ob eine Integration überhaupt Sinn macht. Denn letztendlich muss der Mehrwert der Integration deutlich sichtbar werden.

- Welchen Mehrwert bringt integrierter gegenüber additivem Unterricht?
- Worin liegt ein möglicher Minderwert des integrierten Unterrichts?
- Wie lässt sich der Mehrwert messen?

Zweitens müssen die Inhalte geklärt werden.

- Genügt die Planungshilfe zu den Grenzbereichen im Lehrplan21?
- Wo gibt es inhaltliche Überschneidungen, welches sind eindeutig disziplinäre Themen?
- Was trägt die Ausbildung in den Fachwissenschaften bei?

- Gibt es einen inhaltlichen Kanon?

Drittens braucht es geeignete Ansätze, um die herauskristallisierten Inhalte zu vermitteln.

- Wie sieht eine adäquate Integrationsdidaktik RZG aus?
- Wo liegen ihre Herausforderungen, Chancen und Grenzen?

Viertens zielt der Blick auf überfachliche Kompetenzen und die Förderung von Metakognition.

- Inwiefern ähnelt sich eine RZG-Didaktik anderen fächerübergreifenden Didaktiken, inwiefern unterscheidet sie sich?
- Welche disziplinären Kompetenzen lassen sich im fächerübergreifenden Unterricht sinnvoll einbetten?
- Gibt es spezifisch geographisch-historische Integrationskompetenzen?
- Welche Rolle spielen aktuelle Ereignisse, aber auch lebensweltliche Erfahrungen?

Fünftens darf die Beschäftigung mit der Integrationsdidaktik nicht als rein theoretisch-akademische Frage gesehen werden, sondern letztendlich orientiert sie sich an der praktischen Umsetzung auf der Zielstufe Sekundarstufe I.

- Wie sehen SchülerInnenvorstellungen zu fächerübergreifenden Themen aus?
- Welches Interesse und welche Motivation bringen SchülerInnen (und LehrerInnen) für Integrationsunterricht mit?
- Welche Rahmenbedingungen braucht der fächerübergreifende RZG-Unterricht?
- Was wäre die Best Practice?

Sechstens muss nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Weiterbildung von aktiven Lehrpersonen betrachtet werden.

- Welche Weiterbildung brauchen aktive Lehrpersonen?
- Wie können sie ihre Erfahrung gewinnbringend einbringen?

Siebtens müssen fächerübergreifende Lehrbücher und allgemeine Lehr- und Lernmaterialien entwickelt und evaluiert werden:

- Wer produziert mit welchem Hintergrund die Lehr-/Lernmaterialien?
- Wie lassen sich die neuen, disziplinär ausgerichteten Materialien zum Lehrplan21 an konkreten Themen in Unterrichtsbeispielen verbinden?
- Worin zeichnen sich fächerübergreifende Materialien aus und auf welchen Kriterien beruht die Beurteilung?

Natürlich sind diese Fragen nicht überraschend, und wohl jede beteiligte Person hat Antworten parat. Aber gesichertes Wissen zur spezifischen RZG-Integrationsdidaktik fehlt. Es gibt nicht einmal eine Synopse der Thematik über die Kantone und die Pädagogischen Hochschulen hinweg (bzw. in Deutschland zwischen den Bundesländern), geschweige denn einen Konsens.

5 Schlussfolgerungen

Die Meinungen über Art und Tiefe der Integration sind verständlicherweise vielfältig. Ich habe im Sinne eines Diskussionsbeitrags bewusst persönlich und zuweilen provokativ formuliert. Der Beitrag soll interessierte Lehrpersonen, Didaktikerinnen, WissenschaftlerInnen zusammenbringen, die sich den gestellten Fragen annehmen. Nebst dem grundsätzlichen wissenschaftlichen Forschungsinteresse haben unzählige Gespräche in der Schweiz, aber auch in Deutschland den Wunsch nach fundiertem Wissen deutlich gemacht. Es braucht ein breit abgestütztes Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Integrationsdidaktik RZG. Nach meiner Einschätzung sind viele DidaktikerInnen und LehrerInnen unsicher und warten auf „handfestes“ Material, viele können sich aus rein zeitlicher Beanspruchung verständlicherweise nicht in das Thema hineinarbeiten. Für junge und angehende Lehrkräfte steht zumindest der größte Stolperstein für ein Integrationsfach nicht mehr im Wege: Sie werden zwangsläufig in beiden Fächern ausgebildet.

Es wird sich zeigen, ob sich die Orientierung an Lebenswelt-Phänomenen ohne eigentliche Schulfächer, wie sie derzeit in Finnland diskutiert wird, durchsetzt. Im Rahmen des aktuellen Diskurses zum Fach RZG in der Schweiz bleibt die Forderung nach Eigenständigkeit der Fächer Geographie und Geschichte (und Staatskunde) bestehen, unter Einbezug von integrierenden Elementen. Mit anderen Worten: Die Fächer sollen zusammenwachsen, wo sie zusammengehören, und weiterhin alleine stehen, wo es alleine Sinn macht. Gerade deshalb geht es darum, Forschung und Entwicklung im Integrationsbereich von Geographie und Geschichte anzustoßen – ohne die einzelnen Fächer zu vernachlässigen, sondern um sie zu stärken.

6 Literatur

- BÜRKI, R., GAUTSCHI, P., REUSCHENBACH, M., STEINKRÜGER, J.-E., TANNER, R. (2016): Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL, Heft 3, S. 344-358.
- CAVIOLA, H. (2012): Modelle der Fächervernetzung und ihre Lernziele. In: Trios Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 7, Heft 2, S. 5-36.

- D-EDK (2016). Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft. Luzern.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn.
- HUBER, L. (2001): Stichwort Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, Heft 3, S. 307-331.
- LABUDE, P. (2014): Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht. Mythen, Definitionen, Fakten. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 20, Heft 1, S. 11-19.
- MOEGLING, K. (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen.
- SCHRIEBL, D., GOOD, F. (2016): Fokus „Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe I“. Integrationsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL, Heft 1, S. 28-34.

VII - HUMANGEOGRAPHISCHE PERSPEKTIVEN IM UNTERRICHT

Dorothee Belling & Franziska Fröh
SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Humangeographie

Die Erforschung von SchülerInnenvorstellungen hat in der Geographiedidaktik lange keine bedeutende Rolle gespielt. Dennoch sind SchülerInnenvorstellungen für das Lernen im Fach Geographie von zentraler Bedeutung.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, unter besonderer Berücksichtigung der beiden Forschungsarbeiten „Demographischer Wandel und SchülerInnenvorstellungen“ (BELLING 2017) und „SchülerInnenvorstellungen zu Entwicklungsländern – Ein Fenster zur Kognition in der Humangeographie (Promotionsvorhaben Fröh)“, die Zusammenhänge sowie Grenzen der humangeographischen SchülerInnen-vorstellungsforschung aufzuzeigen. Zudem sollen gemäß der Tagung die Grenzen überschritten und darüber hinaus Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung vorgenommen werden.

1 Problemstellung / Forschungsinteresse

In der aktuellen Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Forschung über Alltagsvorstellungen in den Geowissenschaften und der Geographie befinden sich derzeit 604 Publikationen, die sich mit den Themen SchülerInnenvorstellungen beziehungsweise Alltagsvorstellungen und Conceptual-Change-Forschung befassen. Von diesen 604 Publikationen thematisieren nur unter 5 Prozent einen humangeographischen Sachverhalt (REINFRIED, SCHULER 2009, S. 130).

Die Tatsache, dass die physiogeographische SchülerInnenvorstellungsforschung der humangeographischen quantitativ weitaus überlegen ist, ist vermutlich darin begründet, dass naturwissenschaftliche Konzepte begrifflich klarer zu definieren und abzugrenzen sind. Sie können für das Verständnis in einem Kontext leichter helfen, da sie unabhängig von diesem bearbeitet und erlernt werden können (REINFRIED 2010, S. 16f.).

Die erste Arbeit, die sich dezidiert mit spezifischen humangeographischen Vorstellungen auseinandersetzt, ist die Arbeit von ANDREAS HOOGEN zur didaktischen Rekonstruktion des Themas „Illegale Migration“, welche 2016 erschienen ist (HOOGEN 2016). Andere Arbeiten zu vergleichbaren Themenfeldern liegen bislang nicht vor, sodass mit der Erhebung der SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel und zu Entwicklungsländern relatives Neuland beschritten und ein Forschungsdesiderat in der Geographiedidaktik angegangen wird.

2 Die Erhebung von SchülerInnenvorstellungen in der Humangeographie

Den Forschungsrahmen beider Erhebungen bildet das Modell der didaktischen Rekonstruktion (Abb. 1), welches auf didaktische Fragestellungen verschiedener Unterrichtsfächer anwendbar ist und evidenzbasierte Hilfen für die unterrichtliche Thematisierung liefern soll.

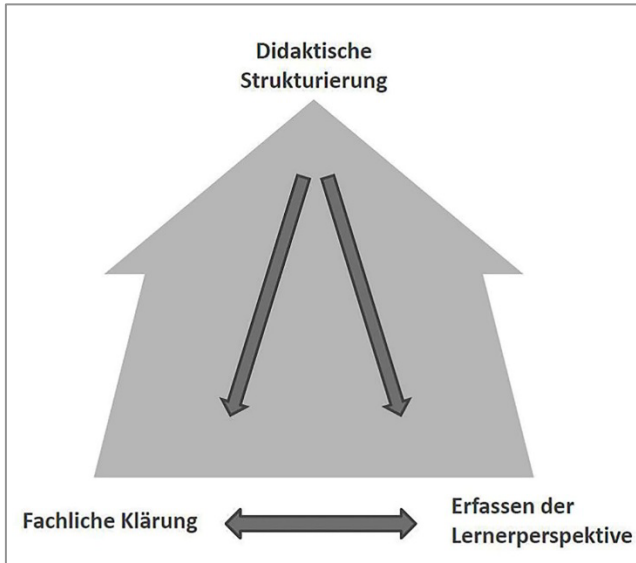


Abb. 1 | Fachdidaktisches Triplet: Beziehungsgefüge der Teilaufgaben im Modell der Didaktischen Rekonstruktion (eigene Darstellung nach KATTMANN et al. 1997, S. 4.)

Die SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel und zu Entwicklungsländern wurden mittels halbstandardisierter Interviews erhoben und durch Concept Maps kommunikativ validiert. Im Folgenden wird über beide Arbeiten ein kurzer Überblick gegeben, um in den weiteren Abschnitten dieses Artikels Rückschlüsse ziehen zu können und einen Gesamtüberblick zu gewährleisten:

2.1 SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel

Erst seit rund einem Jahrzehnt ist dieses Phänomen in den öffentlichen Diskurs gerückt und weist somit eine erstaunlich späte Konjunktur auf, da bereits 1972 die

Geburtenrate niedriger als die Sterberate ausfiel. Derzeit erfahren Fragen zum demographischen Wandel eine große Resonanz, nicht nur aufgrund seiner medialen Aufbereitung, sondern vor allem, da er zu tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen führt (FRIEDRICH, SCHLÖMER 2013, S. 50). Der demographische Wandel schwebt wie ein Damoklesschwert über unserer Gesellschaft. Aufgrund seiner Relevanz sollte dem demographischen Wandel auch im schulischen Kontext eine hohe Bedeutung beigemessen werden, da die heutige SchülerInnen-Generation am stärksten von den Auswirkungen und Folgen dieses Transformationsprozesses betroffen sein wird. Eine Analyse des Ist-Zustandes der curricularen Verankerung des Themas in verschiedenen Curricula der Sekundarstufe I (Niedersachsen (2013, 2014, 2015), Nordrhein-Westfalen (2007, 2011), Hessen (2011), Thüringen (2012), Sachsen-Anhalt (2012), Hamburg (2011, 2014), Berlin / Brandenburg (2015), Baden-Württemberg (2016a, 2016b), Bayern (2014)), die nach Veröffentlichung der Bildungsstandards erschienen sind, soll seinen Stellenwert im Kontext Schule erläutern.

Die Analyse der Bildungsstandards offenbart eine Fülle an Einordnungsmöglichkeiten des Themas „demographischer Wandel“ in die verschiedenen Kompetenzbereiche. Dies verdeutlicht einerseits, dass das Thema durchaus geeignet ist, um zahlreiche zentrale Kompetenzen anzubahnen, andererseits wird durch die nicht vorhandene exemplarische Nennung in den Inhalten und den Aufgabenbeispielen aufgedeckt, dass das Thema „demographischer Wandel“ noch nicht ausreichend in die Bildungsstandards vorgedrungen ist.

Die Betrachtung der verschiedenen Curricula verdeutlicht:

- Durch Interpretation der curricularen Inhalte ergibt sich eine Vielzahl an Einordnungsmöglichkeiten des Themas in verschiedenen Kompetenzbereichen.
- Starke Variation besteht in der Anzahl der Einordnungsmöglichkeiten zwischen den Bundesländern.
- Nur in den Curricula Nordrhein-Westfalens und Thüringens wird der demographische Wandel explizit als Thema angeführt.

Der demographische Wandel als Thema des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I wird somit unterschiedlich stark adressiert in den betrachteten Curricula. Da der demographische Wandel nicht explizit als Thema in den Bildungsstandards benannt wird, welcher als Orientierungsrahmen für die neuen Curricula gilt, liegt die Vermutung nahe, dass dies dazu geführt hat, dass das Thema nicht in den Curricula auftaucht. Lediglich das Bundesland Thüringen hat es als Pflichtthema für die Jahrgangsstufe 9/10 an Gymnasien eingeführt sowie das Bundesland Nordrhein-Westfalen, die das Thema im Curriculum für die Hauptschule anführen.

Eine zusätzliche kursorische Analyse der Curricula Niedersachsens für die Fächer Politik und Wirtschaft offenbarte eine ähnliche Darstellung des demographischen Wandels. Das Thema wird in den neuen Curricula für die Oberschule in den beiden

Fächern benannt, jedoch nur vor dem Hintergrund der sozialen Sicherungssysteme. Eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Thematik kann aufgrund der aufgeführten Kompetenzen ausgeschlossen werden (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2013b, 2013c, 2015a, 2015b). Der Bildungsauftrag des Faches Geographie und die Zuordnung des Themas zu diesem Fach wird hiermit verdeutlicht.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass dem demographischen Wandel wenig Beachtung in den gegenwärtigen gültigen Curricula des Faches Geographie geschenkt wird, obwohl er ausgewiesener Megatrend des 21. Jahrhunderts ist und die heutige SchülerInnengeneration am stärksten von den Folgen des demographischen Transformationsprozesses betroffen sein wird.

Um die SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel zu erfassen sind vor allem folgende Fragen relevant:

- Welche Vorstellungen haben SchülerInnen zum demographischen Wandel?
Der Schwerpunkt der Befragung liegt auf folgenden Unterpunkten:
 - Begriff demographischer Wandel,
 - Entwicklung der Geburten,
 - Entwicklung der Sterbefälle,
 - Lebenserwartung,
 - Ethnische und kulturelle Vielfalt,
 - Wandel der Haushalts- und Familienstrukturen,
 - Prognosen der Einwohnerentwicklung,
 - Räumliche Disparitäten,
 - Wirtschaftliche und soziale Herausforderungen.
- Stammen die Vorstellungen aus lebensweltlichen Erfahrungen oder aus fachlichen Kontexten?
- Welche wissenschaftlichen Vorstellungen gibt es zum demographischen Wandel?

Grundsätzlich wird für die Erfassung der SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel eine Alltagsferne zugrunde gelegt, die allerdings differenziert betrachtet werden muss. Es ist zu erwarten, dass die SchülerInnen zum Begriff des demographischen Wandels keine Vorstellungen konstruieren, bis sie im unterrichtlichen Kontext damit konfrontiert werden. Zusätzlich wird erwartet, dass SchülerInnen zu den verschiedenen Unterthemen des demographischen Wandels wie beispielsweise der Einwohnerentwicklung oder der Alterung der Bevölkerung bereits über Alltagsvorstellungen verfügen. Diese werden jedoch nicht mit dem Fachbegriff des demographischen Wandels in Verbindung gebracht oder im Kontext des demographischen Wandels eingeordnet.

Schlussfolgernd ist von einer differenzierten Alltagsferne auszugehen, die bei der Erhebung der SchülerInnenvorstellungen beachtet werden muss.

Für die Erfassung der Lernerperspektive zum demographischen Wandel scheint ein Interview besonders geeignet zu sein, wenngleich das methodische Repertoire der qualitativen Sozialforschung auch beispielsweise Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen beinhaltet. Aufgrund der Favorisierung GROPEN-GIEßERS (GROPENGIEßER 2005) für qualitative Untersuchungsmethoden wird in dieser Studie das Verfahren des problemzentrierten Interviews als Leitfadeninterview für die Erhebung individueller SchülerInnenvorstellungen zum demographischen Wandel gewählt.

Ergänzend zum Interview wird abschließend eine Concept Map¹ zum demographischen Wandel erstellt. Die Concept Map dient der Visualisierung, um die bestehenden Vorstellungen der SchülerInnen zum demographischen Wandel zu veranschaulichen. Diese visuelle Darstellungsform eignet sich insbesondere zur Veranschaulichung von komplexen Zusammenhängen, da Concept Maps im Einklang mit der inneren Repräsentation stehen (HARDY, STADELHOFFER 2006, S. 177). Um die wissenschaftlichen Vorstellungen zu erfassen, erfolgt eine fachliche Klärung. Die fachliche Klärung ist eine inhaltsanalytische Aufgabe, sodass die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) adaptiert durch GROPEN-GIEßER für die methodische Umsetzung herangezogen wird. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse soll eine strukturierte Darstellung der fachwissenschaftlichen Vorstellung erfolgen.

Die didaktische Rekonstruktion des Themas „demographischer Wandel“ liefert folgende Ergebnisse:

Bereits die Analyse der fachwissenschaftlichen Perspektive hat gezeigt, dass der demographische Wandel ein vielschichtiges Thema ist, welches auch von den Wissenschaftlern eine unterschiedliche Konnotation erfährt. Da die Rekonstruktion von anthropogeographischen Themen differenziert erfolgen muss, haben sich Bilder als sehr nützlich erwiesen. Da Lernende ihre Alltagsvorstellungen und ihr Wissen mit Bildern verknüpfen, können so differenzierte Vorstellungen aufgedeckt und „Bilder im Kopf“ der SchülerInnen rekonstruiert werden.

Die SchülerInnen besitzen zwar eine Vielzahl an Vorstellungen, können diese aber nicht unbedingt mit dem Fachbegriff des demographischen Wandels in Verbindung bringen, welches als differenzierte Alltagsferne bezeichnet wird. Vor allem in Bezug auf die Punkte Geburten, Sterbefälle, Lebenserwartung sowie ethnische und kulturelle Vielfalt ist eine Vielzahl an Vorstellungen vorhanden, die zum Teil sehr ähnlich zu den wissenschaftlichen Vorstellungen der geographischen Fachwissenschaft sind. Die Vorstellungen zu den räumlichen Disparitäten, zu den wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen sowie zum Begriff „demographischer Wandel“ sind hingegen sehr heterogen. Auffällig ist, dass die räumliche und zeitliche Komponente des demographischen Wandels kaum in den

¹ Unter Concept Maps werden zweidimensionale Strukturdarstellungen verstanden, die Wissen in Form von Netzwerken repräsentieren (FÜRSTENAU 2011, S. 46)

Vorstellungen der SchülerInnen existiert, sie können sich beispielsweise nicht vorstellen, dass Regionen unterschiedlich betroffen sein werden. Die räumliche und zeitliche Komponente dieses Transformationsprozesses muss im unterrichtlichen Kontext deshalb einen besonderen Stellenwert erfahren. Weiterhin verknüpfen die SchülerInnen ihre einzelnen Vorstellungen nur sehr wenig miteinander und können die Komplexität des demographischen Wandels nur ansatzweise erfassen. Die Herkunft von bestimmten Vorstellungen kann nur auf Vermutungen zurückgeführt werden. Grundsätzliche Quellen, die die Vorstellungsentwicklung geprägt haben, dürften jedoch der Unterricht, Medien und im besonderen Maße die eigene Lebenswelt der SchülerInnen sein. Der wechselseitige Vergleich der Vorstellungen der FachwissenschaftlerInnen und der SchülerInnen offenbart, dass viele unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Einwohnerentwicklung, räumlichen Disparitäten, wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen sowie dem Fachbegriff „demographischer Wandel“ vorhanden sind. Die Untersuchung der SchülerInnenvorstellungen zeigt eine deutliche Neigung der SchülerInnen zu einfachen Kausalketten und eindimensionalen Schlussfolgerungen auf.

2.2 SchülerInnenvorstellungen zu Entwicklungsländern

In der Arbeit zu SchülerInnenvorstellungen zu Entwicklungsländern bringt alleine die bloße Konnotation des Wortes „Entwicklung-s-land“ zwiespältige Deutungen mit sich. Wohlwissend, dass der Begriff „Entwicklungsländer“ diverse sowohl zweifelhafte als auch wünschenswert zum Nachdenken anregende Konnotationen und eine Defizitorientierung suggeriert und dass der Begriff unter anderem infolge dessen in der politischen Öffentlichkeit durch „Länder des globalen Südens“ ersetzt werden sollte, wird im Verlaufe des Promotionsvorhabens dennoch von Entwicklungsländern gesprochen. Des Begriffes bedienen sich (wie in einer Lehrplananalyse aller Bundesländer Deutschland deutlich wurde) fast alle Bundesländer. Er ist in den meisten Schulbüchern sowie in den aktuellen Medien vertreten und somit den SchülerInnen ein Begriff. Der Begriff ist kritisch zu sehen, obgleich eine Änderung in „Länder der Dritten Welt“ oder „Länder des globalen Südens“ wiederum mit weiteren, möglichen Konnotationen behaftet wäre (siehe auch MÖNTER 2008; MÖNTER et al. 2016; MÖNTER, LIPPERT 2016). Darüber hinaus steht die Frage im Raum, wer oder was überhaupt ein entwickeltes Land ist? Ist ein Entwicklungsland bereits entwickelt? Beschreibt das Wort einen Ist- oder einen Sollzustand? (siehe auch HEMMER 2002). Sind im Gegensatz dazu gesehen dann Industrieländer Länder mit viel Industrie? Diese Bezeichnung wäre rein aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht treffen, da sich Industrieländer doch eher in einer postindustriellen Phase befinden. Die hier vorgestellten Probleme sind nur ein kleiner Teil der Schwierigkeiten der Behandlung des Themenkomplexes Entwicklungsländer im Unterricht und als exemplarisch anzusehen.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt vor allem bei folgenden Fragen:

- Welche Vorstellungen haben SchülerInnen von Entwicklungsländern?
- Auf welche Ursprungsbereiche bzw. welches „Wissen“ greifen SchülerInnen für ihre Vorstellungskonstruktionen zurück?
- Begreifen SchülerInnen den Themenkomplex Entwicklungsländer in Form von Zusammenhängen und Wechselwirkungen (vernetzendes Denken) oder beschreiben sie eher nur Merkmalsausprägungen einzelner Rubriken?

Das Modell der didaktischen Rekonstruktion fungiert als Forschungsrahmen. Besonders die fachliche Klärung wurde stark verändert und nicht so wie in physisch-geographischen SchülerInnenvorstellungsarbeiten durchgeführt. Die Vielfalt der humangeographischen Betrachtungsweisen, wie beispielsweise unter anderem der Wechsel von Raum und Zeit, politischer Geographieunterricht, sowie die verschiedenen Akteure müssen berücksichtigt sowie thematisiert werden. Zudem gibt es beispielsweise nicht „die Lösung“ ob und wie Entwicklungsländern geholfen werden sollte. Vor allem auch unterschiedliche Perspektiven der Betrachtung (Eurozentrismus, Wirtschaftsstrukturen, wie sehen sich Entwicklungsländer selbst usw.) spielen neben Stereotypen, sprachlichen Aspekten des Begriffes „Entwicklungs-“ sowie „Industrieland“ eine fundamentale Rolle. Die fachliche Klärung sowie die Analyse der SchülerInnenvorstellungen gliedern sich unter anderem auch in Hinblick auf eine bessere Vergleichbarkeit für den wechselseitigen Vergleich derer in folgende Rubriken:

- Was ist ein Entwicklungsland?
- Lebensbedingungen und -art in Entwicklungsländern
- Ursache(n), dass es Entwicklungsländer gibt
- (Wie) kann (sollte) Entwicklungsländern geholfen werden?
- Zukunftsprognosen

Die Analyse der Daten erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING 2017 und GROPPENGIEßER 2008. In einem wechselseitigen Vergleich werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Verschiedenheiten der Fachwissenschaft und der SchülerInnenvorstellungen herausgearbeitet. Aus diesen werden Rückschlüsse zu didaktischen Leitlinien als Handlungsimplicationen für den Unterricht mit dem Themenkomplex Entwicklungsländer abgeleitet sowie ein Rückschluss auf SchülerInnenvorstellungen in der Humangeographie gezogen.

Auch die mediale Betrachtung und Berichterstattung ist bei Analyse der Herkunft der SchülerInnenvorstellungen nicht zu vernachlässigen, wie beispielsweise in Abbildung 2 deutlich wird:



Abb. 2 | Die Plakat-Kampagne der Kindernothilfe 2016 (aus: KINDERNOTHILFE 2017, o.S.).

Nicht selten ordnen SchülerInnen den Menschen in Entwicklungsländern beispielsweise die stereotypen Eigenschaften trostlos sowie hilflos und schutzlos zu, wie auch in der Plakat-Kampagne der KINDERNOTHILFE deutschlandweit plakatiert wurde. Organisationen versuchen so primär Aufmerksamkeit und vielleicht auch Mitleid bei der Bevölkerung zu erreichen, damit diese möglichst mitwirken, spenden oder helfen möchten. Nichtsdestotrotz wird ein stereotypes Bild konstant weiter verfestigt. Zudem suggeriert dies auch, dass „wir“ die „Helfer“ sind und „geben“ und Entwicklungsländer die Hilfsbedürftigen, die ohne und nicht zurechtkämen. Fachwissenschaftlich betrachtet wird diese Sicht jedoch kritisch gesehen.

Insgesamt gesehen wird durch den wechselseitigen Vergleich und auch durch die Verallgemeinerung der SchülerInnenvorstellungen deutlich, dass die SchülerInnen zunächst Merkmale/Probleme eines Entwicklungslandes beschreiben und an diesen fortlaufend festhalten. Sie erklären beispielsweise die Lebenssituation anhand der Merkmale und gehen konsequent bei den Überlegungen, wie Entwicklungsländern geholfen werden kann auch wieder auf diese ein. Dahingehend beschreiben sie, dass eben diese zuvor beschriebenen Merkmale und die Ursachen der Unterentwicklung, die sich teilweise auch in den Merkmalen wiederfinden (Beispiel Krieg) verändert werden sollen, um zukünftig genau zu dem Gegenteil zu gelangen, nämlich zu den quasi umgekehrt positiven Merkmalen, welche sie immer wieder zwischendurch Industrieländern (Deutschland/wir aus der eurozentrischen Perspektive) zuweisen. Auffällig ist auch, dass sie bei kausalen Fragen teilweise final antworten. Sie bilden vor allem einfachere Kausalketten und eindimensionale Schlussfolgerungen. Sie bedienen sich verschiedener Stereotype und beziehen Erfahrungen ihrer eigenen Lebenswelt schlussfolgernd mit ein. Zudem ist zu bemerken, dass ihnen komplexe Wechselwirkungen und Ursache-, Folge-, Wirkungsbeziehungen schwerfallen und sie dies teilweise sogar artikulieren (siehe Einzelstrukturierung der Interviews). Es wird nach klaren Antworten und Strukturen gesucht (oft wird auch versucht, eine geschlossene Wirkungskette/einfache Kreisläufe zu bilden), welche bei der Thematik jedoch vergebens sind. Die Betrachtung von Entwicklungsländern aus differenten Blickwinkeln wird nur rudimentär angedacht. Eine besondere Schwierigkeit liegt

in der Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstabsebenen von Raum, Wandel und Zeit sowie der damit verbundenen Dynamik der Veränderung/des Wandels.

3 Allgemeine Rückschlüsse zu SchülerInnenvorstellungen in der Humangeographie

Die Definitionen zu Entwicklungsländern/dem demographischen Wandel basieren auf differenten „wissenschaftstheoretischen und methodologischen Perspektiven und konkurrierenden wissenschaftlichen Erklärungen“ (REINFRIED 2010, S. 16). Das Eruiieren von SchülerInnenvorstellungen zu anthropogeographischen Inhalten gestaltet sich somit insgesamt schwieriger, da viele Vorstellungen sich erst im Umgang beziehungsweise durch Konfrontation mit der Fragestellung ergeben oder beispielsweise durch Gespräche mit Eltern und FreundInnen.

Die aus der physischen Geographie der SchülerInnenvorstellungsforschung bekannte fachliche Klärung muss für humangeographische Themen angepasst werden. Humangeographische Sachverhalte werden aus unterschiedlichen Perspektiven differenziert betrachtet und erklärt. Um den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung mit seinen differenten Meinungen, historischen Entwicklungen und Kontroversen wiedergeben zu können, muss die Auswahl der Quellen in den Blick genommen werden.

In den Interviewsituationen hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen überwiegend einfache Kausalketten und eindimensionale Schlussfolgerungen für die Erläuterung und Darlegung nutzen, dieser Effekt wird im Vergleich zu physisch-geographischen Vorstellungen noch verstärkt. Dies wird in folgender Abbildung einer Concept Map deutlich:

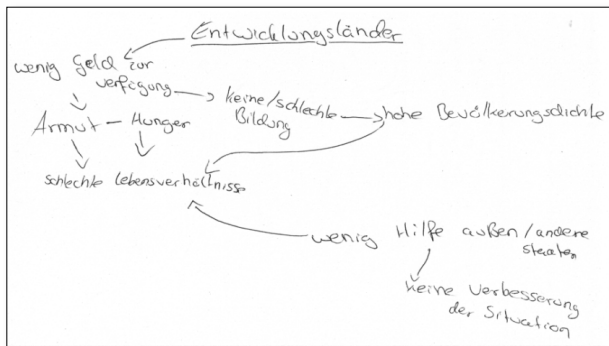


Abb. 3 | Concept Map der Befragten 11 zu Entwicklungsländern (aus: FRÜH 2016)

Die Aussage von REINFRIED, dass in Bezug auf anthropogeographische Themen nur ein sehr vages gegenstandsbezogenes Wissen vorhanden ist, kann somit bejaht werden. Besonders deutlich wurde durch die Untersuchung der SchülerInnenvorstellungen, dass die Vorstellungen oft nur wenig differenziert sind, welches auch in den Concept Maps offensichtlich wurde. Die getroffenen Schlussfolgerungen und Aussagen sind aus wissenschaftlicher Perspektive stark verkürzt und vereinfacht. Insgesamt wurden monokausale Erklärungen gegenüber polykausalen Erklärungen bevorzugt. Der wechselseitige Vergleich der Vorstellungen zeigt, dass es große Differenzen gibt, je größer die Alltagsferne ist.

4 Ausblick

Die vorliegenden Arbeiten aus Vechta und Bochum beschäftigen sich im Rahmen von Promotionsarbeiten intensiv mit der jeweiligen humangeographischen Thematik (Demographischer Wandel/SchülerInnenvorstellungen). Zudem weisen sie anhand entwickelter Leitlinien evidenzbasierte Hilfen für die unterrichtliche Thematisierung im Unterricht auf.

Interessant wäre eine Erfassung von Lehrervorstellungen und Untersuchung der SchülerInnenvorstellungen in anderen Jahrgangsstufen. Die jeweiligen Leitlinien könnten mittels eines Design-Based-Research-Ansatzes überprüft werden. Zudem wäre es interessant aus einer Zusammenarbeit zwischen Forschern sowie Praktikern direktes Unterrichtsmaterial zu erstellen.

Die Ergebnisse der beiden Arbeiten zeigen, dass die SchülerInnenvorstellungsforschung zu Themen der Humangeographie Spezifika aufweist. SchülerInnenvorstellungen zu humangeographischen Themen sollte daher mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

In Zukunft wäre es wünschenswert, dass das Forschungsdesiderat der SchülerInnenvorstellungen in der Humangeographie noch weiter eingegrenzt wird, um unter anderem durch eine größere Vergleichsmöglichkeit konkretere Rückschlüsse ziehen zu können, sowie humangeographische Themen im Unterricht im Sinne des Moderaten Konstruktivismus auf Basis der Schüler-Innenvorstellungen und unter Anknüpfung an diese ein bestmögliches Lernen gewährleisten zu können.

5 Resümee

Anhand dieses Beitrages wurden die bereits bestehenden und zu erkennenden Grenzen der humangeographischen SchülerInnenvorstellungsforschung aufgezeigt sowie Grenzen hinsichtlich des Forschungsdesiderates mit neuen Erkenntnissen überschritten. Darüber hinaus wurden Positionsbestimmungen im weiten Feld der geographiedidaktischen Forschung vorgenommen werden, da SchülerInnenvorstellungen zu humangeographischen Themen für zunehmend an Bedeutung

erfahren müssen, denn schon 1835 wies DIESTERWEG im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ auf die Bedeutung von SchülerInnenvorstellungen im unterrichtlichen Kontext hin: *„Ohne die Kenntnis des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung dessebellben möglich.“* (DIESTERWEG 1835 zit. in HAMANN 2004, S.42). Diese viel zitierte Aussage, die heute durch den Ausspruch „Der Schüler muss dort abgeholt werden, wo er steht“ immer noch angewendet wird, demonstriert wie wichtig das Anknüpfen an SchülerInnenvorstellungen ist.

6 Literatur

- BELLING, D. (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. Münster.
- FRIEDRICH, K., SCHLÖMER, C. (2013): Demographischer Wandel. Zur erstaunlich späten Konjunktur eines lange bekannten Phänomens. In: Geographische Rundschau, Heft 1, S. 50-55.
- FRÜH, F. (2014): Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern. Masterarbeit an der Ruhr-Universität Bochum. Unveröffentlicht.
- FÜRSTENAU, B. (2011): Concept Maps im Lehr-Lern-Kontext. – <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCYQFjAAAhUKEWjK1JT30bLIaHWF1iwKHRg1A5E&url=http%3A%2F%2Fwww.diezeitschrift.de%2F12011%2Flehr-lernforschung-01.pdf&usg=AFQjCNGuGIPTVQYl_ewN-ql7un3mYtDb2A&sig2=cNV7SDqb1R2ISOKpe1X40g> (Zugriff: 2015-10-08).
- GROPENGIEßER, H. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel, S.172-188.
- GROPENGIEßER, H. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: MAYRING, P., GLÄSER-ZIKUDA, M. (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel.
- HAMANN, S. (2004): Schülervorstellungen zur Landwirtschaft im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://phbl-opus.phlb.de/files/7/hamann_diss.pdf> (Zugriff: 2015-07-02).
- HARDY, I., STADELHOFFER, B. (2006): Concept Maps wirkungsvoll als Strukturierungshilfen einsetzen. Welche Rolle spielt die Selbstkonstruktion? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 20, 3, S.175-187.
- HEMMER, H.-R. (2002): Wirtschaftsprobleme der Entwicklungsländer. München.

- HOOGEN, A. (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellung im Fach Geographie. Münster.
- KATTMANN, U., DUIT, R., GROPENIEßER, H., KOMOREK, M. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschafts-didaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3, Heft 3, S. 3-18.
- KINDERNOTHILFE 2017: Die Plakat-Kampagne der Kindernothilfe 2016. Online abrufbar unter: <https://www.kindernothilfe.de/Informieren/Infothek+und+Benefizshop/Aktionen/Poster/Poster_+Plakatkampagne+2016-p-4748.html> (Zugriff: 2017-09-28).
- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel.
- MAYRING, P. (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Basel.
- MÖNTER, L. (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In: BUDKE, A. (Hrsg.) (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.
- MÖNTER, L., LIPPERT, S., GORGES, A. (2016): Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. In: GW-Unterricht, Heft 142-143, S. 71-79.
- MÖNTER, L., LIPPERT, S. (2016): Entpolitisierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart, S. 97-105.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2013a): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. – <<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobserdkunde.pdf>> (Zugriff: 2014-11-18).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2013b): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 7-10. Politik. – <<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobspolitik.pdf>> (Zugriff: 2015-09-29).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2013c): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 7-10. Wirtschaft. –<<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcobswirtschaft.pdf>> (Zugriff: 2015-09-29).

- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2015a): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 7-10. Politik. – <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_politik_rs.pdf> (Zugriff: 2015-09-29).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2015b): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8-10. Politik/Wirtschaft. – <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf> (Zugriff: 2015-09-29).
- REINFRIED, S., SCHULER, S. (2009): Die Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowissenschaften. Ein Projekt zur Erfassung der internationalen Forschungsliteratur. – <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCcQFjABahUKEwiNmu-Mp_HGAhXoa3IKHUV2Aj0&url=https%3A%2F%2Fwww.ph-ludwigsburg.de%2Ffileadmin%2Fsubsites%2F1d-geox-t-01%2Fuser_files%2FLLBG%2FReinfried_Schuler-2009-Guid_LLBG-Bibliographie.pdf&ei=9eSwVc3LAejXyQPF7InoAw&usg=AFQjCNEENMDLuXyAIV4BVLYjbvRNbKd9pQ&bvm=bv.98476267,d.bGQ> (Zugriff: 2015-07-23).
- REINFRIED, S. (2010): Lernen als Vorstellungsveränderung. Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: REINFRIED, S. (Hrsg.): SchülerInnenvorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Berlin, S. 1-31.

Vermittlung humangeographischer Themen im Unterricht über problem- und forschungsorientiertes Lernen an mittelbaren Gegenständen. Ein Plädoyer

1 Einführung

Im Unterricht erworbenes Wissen kann oft nicht auf Alltagssituationen übertragen werden, wird nicht als sinnvoll empfunden und daher schnell vergessen (HMELO-SILVER 2004, S. 237). Der Ansatz des problemorientierten Lernens setzt sich speziell mit diesem Phänomen auseinander: Um träges, als sinnlos empfundenes Wissen zu vermeiden und Lernende so besser auf die berufliche, gesellschaftliche und private Lebenswirklichkeit vorzubereiten, wird die Anwendung von Wissen auf alltägliche, reale Situationen betont. Wenn Lernen auf diese Weise für SchülerInnen einen Sinn erhält, wird die Transferierbarkeit des Wissens gefördert, die Motivation gesteigert (DOCHY et al. 2003; HMELO-SILVER 2004, S. 240f.).

Unterschiedliche Konzepte problemorientierten Lernens (Überblick bei SAVIN-BADEN 2006) unterscheiden sich vor allem darin, ob für ein authentisches Problem als Ausgangspunkt die fertige Lösung nur gefunden oder erfunden werden soll. „Gefunden“ meint, dass es vorwiegend darum geht, Informationen zu sammeln und die darunter zur Lösung geeigneten zu identifizieren. „Erfunden“ focussiert darauf, dass die Lösung selbst erforscht, der Lösungsweg ausprobiert werden soll (SAVIN-BADEN 2006, S.15ff.). Ein „Erfinden“ von Lösungen durch SchülerInnen in einem Inquiry-based Learning, also eine möglichst selbständige Forschung, ist notwendig, wenn es nicht nur darum geht, ein Problem zu lösen, sondern dabei auch die Fähigkeit zu erwerben, Informationen zur Behandlung von geographischen Fragestellungen zu gewinnen (DGfG 2007, S. 20).

Gerade im Bereich der Humangeographie wird an Schulen bislang sehr wenig geforscht; die Vermittlung von Fachmethoden geschieht, wenn überhaupt, eher in isolierten Unterrichtseinheiten ohne Anbindung an ein zu lösendes Problem als Sinnhintergrund. Überlegungen zu problemorientiertem Geographieunterricht in der Literatur (z. B. RHODE-JÜCHTERN, SCHNEIDER 2012; KÜHNE, WEBER 2017) sind häufig stark konzeptionell angelegt und münden selten in echten Forschungsvorhaben. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, Perspektiven für das Lösen von Problemen aus der Humangeographie über von der Lehrkraft angeleitete Forschung im Geographieunterricht aufzuzeigen.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Informationen zum Inquiry-based Learning und seinen Vorzügen gegeben. Ausgehend von den Problemtypen nach JONASSEN (2000) werden typische geographische Problemfelder identifiziert und schließlich Modi aufgezeigt, wie auch unzugängliche Unterrichtsgegenstände mittelbar erforscht werden können.

2 Problemlösung über forschendes Lernen (Inquiry-based Learning)

Problemlösung durch forschendes Lernen (Inquiry-based learning) bedeutet, den Weg in den Mittelpunkt zu stellen, auf dem WissenschaftlerInnen zu ihrem Wissen gelangen, wie sie ihre Umwelt studieren und Erklärungen gewinnen. Es geht also um scientific literacy (COLBURN 2000, S. 42).

Inquiry-based learning wird eine Reihe von Vorteilen nachgesagt: Lernen bedeutet aus der Perspektive eines gemäßigten, wissensbasierten Konstruktivismus das Einordnen von neuen Informationen in vorhandene Wissensstrukturen zu einem stimmigen Zusammenhang (REINMANN, MANDL 2006, S. 626). Hauptziel menschlicher Aktivität ist es demnach, die aus Erfahrungen gewonnenen Informationen zu organisieren und ihnen einen Sinn zu verleihen. Aus dem Prozess der Sinnbildung entstehen Fragen und diese bewegen den Menschen, Forschungsbemühungen anzustellen, um seine Fragen zu beantworten (DOHERTY et al. 2002). Die Einsicht, dass Fakten nicht per se existieren, sondern empirisch gewonnen wurden, eröffnet Lernenden die Perspektive, Wissen prinzipiell kritisch zu hinterfragen sowie selbst weiterzuentwickeln. Nicht zuletzt bedeutet aktives Forschen Handlungsorientierung; der Lernende muss aktiv werden, um ein Ergebnis zu erzielen (CRAWFORD 2007). Die konstruktivistische Lerntheorie geht zudem von der Annahme aus, dass selbst Entdecktes besser behalten wird als vermitteltes und nur rezeptiv nachvollzogenes Wissen. Außerdem werden beim entdeckenden Problemlösen zugleich heuristische Methoden erworben, was zum Aufgreifen neuer Fragen durch Methodentransfer befähigt und ermutigt. Diese Fragehaltung schafft Motivation, welche wiederum bedeutsam ist, um die beim Ausprobieren notwendigen Konzentration aufrecht zu erhalten (HASSELHORN, GOLD 2013, 290). Viele Lernende sind konkrete DenkerInnen und haben Probleme mit abstrakten Konzepten. Diesen Personen kommt ein Vorgehen, welches eine Frage direkt über eine Untersuchung mit konkreten, beobachtbaren Gegenständen angeht, entgegen (COLBURN 2000, S. 43).

Nachteile entstehen besonders, wenn Explorieren und Experimentieren über zielloses Ausprobieren erfolgt, Ziele nicht auf Erkenntnis, sondern auf Aktivitäten ausgerichtet sind und wenn durch fehlenden Bezug auf Vorwissen keine Änderung unangemessener subjektiver Theorien erfolgt (NEBER 2006, S. 118). Weitere verschiedentlich genannt Kritikpunkte sind ein hoher Zeitaufwand, Verlust der gewohnten Sicherheit des traditionellen Instruktions-Lernens, sowie das Gefühl unzureichender Effizienz, Messbarkeit, Produktivität und Standardisierung bei Lehrenden und Lernenden (PAWSON et al. 2006, S. 107f.).

Nach dem Grad der Selbständigkeit der Lernenden wird Inquiry-based learning in der Regel in drei Stufen unterteilt (COLBURN 2000, S. 42; BIANCHI, BELL 2008): Bei structured inquiry werden den Lernenden Problem, Prozedere und Material vorgegeben, nur das Ergebnis ist offen. Bei der guided Inquiry wird nur das

Problem vorgegeben, Lösungsweg und Ergebnis sind offen. Bei der open inquiry formulieren die Lernenden das Problem und den Lösungsweg selbst. Forschendes Lernen erzielt die größte Wirksamkeit, wenn eine deutliche Strukturierung durch den Lehrenden und bereichsspezifisches Vorwissen vorliegen (LOYENS, RIKERS 2011).

3 Forschendes Problemlösen im Geographieunterricht

3.1 Barrieren für forschendes Problemlösen

Forschendes Lernen spielt im Geographieunterricht an Sekundarschulen grundsätzlich eine untergeordnete Rolle. Insgesamt gibt es eher wenig empirische Informationen über Einsatz von problemorientiertem inquiry-based Learning oder verwandten Ansätzen in der Geographiedidaktik (PAWSON et al. 2006, S. 110).

Die Seltenheit von Forschung durch SchülerInnen im Geographieunterricht ist zum einen bedingt darin, dass echte aktuelle geographische Probleme als zu komplex hinsichtlich des Bedingungs- und Wirkungsgefüges gelten. Zum anderen sind sie in der Regel interdisziplinär angelegt und benötigen Wissensbestände aus Nachbardisziplinen, gelten daher als zu umfangreich, um sie vollständig zu überschauen und angemessene Lösungen entwickeln zu können. Auch werden Zeitrahmen des Unterrichts und Fachwissen der SchülerInnen häufig als unzureichend erachtet (REUSCHENBACH 2011, S. 14). Nicht zuletzt befinden sich die Gegenstände des Geographieunterrichts häufig an entfernten Orten und sind somit keinem unmittelbaren empirischen Zugriff zugänglich.

3.2 Typen geographischer Probleme

Da die Forschung der SchülerInnen idealiter von einem authentischen Problem ausgehen soll, ist es zunächst sinnvoll, sich einen Überblick zu den relevanten Problemfeldern die typischerweise von GeographInnen bearbeitet werden, zu verschaffen, um daraus geeignete Beispiele auswählen zu können. Einen Überblick zu Problemklassifikationen gibt KÖCK (2017, S. 8f.), welcher selbst drei Grundtypen vorschlägt: Empirische Probleme als Funktionsstörungen geosphärischer Systeme, epistemische Probleme des Verstehens plus prozedurale Probleme der Erarbeitung durch SchülerInnen. Dort nicht genannt aber didaktisch von Interesse ist die Typologie von JONASSEN (2000). Dieser zeigt, dass es eine Reihe von fachübergreifenden Problemtypen gibt, welche sich in ihren Anforderungen an das Lösungsverfahren grundsätzlich unterscheiden. Er differenziert dabei zunächst zwei große Gruppen: Probleme, bei denen ein konkretes Ziel gegeben ist im Gegensatz zu solchen, wo ein (eindeutiges) Ziel fehlt. Zu den Problemen mit gegebenem Ziel zählen algorithmische Probleme (Textaufgaben), bei denen eine korrekte Strategie zu finden ist, Regelnutzungs-Probleme, bei denen die effektivste Strategie gefunden werden muss, Entscheidungs-Probleme, bei denen

die Strategie mit den wenigsten Nachteilen bzw. meisten Vorteilen gefunden werden muss, Diagnose-Lösungs-Probleme bei denen es um ein flexibles, spontan improvisierendes Finden der geeigneten Strategie geht sowie Fehlersuch-Probleme, welche das Beheben der Störung eines bekannten Systems erfordern. Zur Gruppe der Probleme mit vagem, mehrdeutigem oder nicht mehrheitsfähigem Ziel gehören Fallbeispiel-, Design- und Dilemma-Probleme. Bei allen ist die Identifikation und Diskussion von Zielen eine zentrale Aufgabe.

Von diesen Problemtypen sind innerhalb der Geographie nur einige relevant. Um solche bedeutsamen Problemtypen zu identifizieren, soll hier nicht die schulische Praxis des Faches oder Formen geosphärischer Funktionsstörungen (Köck 2017) oder Sachverhalte, die divergenten Deutungen aus verschiedenen Perspektiven unterliegen (RHODE-JÜCHTERN, SCHNEIDER 2012), sondern die gesellschaftliche Anwendungspraxis von Geographie herangezogen werden. Hier gibt es nach Ansicht des Verfassers drei Felder der Bearbeitung spezifischer Probleme: Die Praxis der geographischen Wissenschaft, die Praxis der Geographie-affinen Berufe und die Praxis des raumbezogenen Handelns im Alltag.

- Praxis der geographischen Wissenschaft, erstes Problemfeld: Beschaffenheit der Welt feststellen - Wie ist etwas wirklich?

Dabei geht es darum, raumbezogene Merkmale, Strukturen und Prozesse zu erkennen. Auf Raummerkmale und -veränderungen gerichtete Fragen sind Gegenstand wissenschaftlicher Praxis der Geographie vom Typ der Regelprobleme: Es ist die Methode zu wählen, welche angemessene Erkenntnisse über Charakteristika eines Raums und deren Wandel liefert. Die Frage nach der Beschaffenheit von Räumen ist geeignet für Inquiry-based Learning, da hier unmittelbare Zugriffe mit wenig komplexen Methoden möglich sind.

- Praxis der geographischen Wissenschaft, zweites Problemfeld: Funktionieren von Welt durchschauen - Nach welchen Gesetzen funktionieren natürliche raumbezogene Prozesse, nach welchen Regeln handeln Menschen im Raum?

Hier geht es darum, Mechanismen zu erkennen, die raumbezogenen Strukturen und Prozessen zugrunde liegen: Dies gilt für alle Raumverständnisse, ob essentialistisch, positivistisch oder konstruktivistisch (KÜHNE, WEBER 2017); letztere ist ebenso an verallgemeinerbaren Erkenntnissen über raumbezogene Konstruktionen bzw. Diskurse interessiert. Auch hier handelt es sich um typische Erkenntnisprobleme geographischer Wissenschaft vom Typ der Regelprobleme, d. h., im Fokus steht die Wahl angemessener Methoden, um das Gesetz bzw. die Regel herauszuarbeiten. Das Erkennen von Zusammenhängen liegt im Kern dessen, was Inquiry-based Learning anstrebt, wobei hier gegenüber der Beschaffenheitsanalyse echte Hypothesenbildung über Zusammenhänge und komplexere Methoden notwendig sind.

- Praxis der Geographie-affinen Berufe, erstes Problemfeld: Wirkungen von Interventionen im Raum prognostizieren - Was passiert, wenn etwas im Raum verändert wird?

Dieser Fragenkreis besteht aus zwei Komponenten: Die Auswirkungen selbst können grundsätzlich aus Kenntnis der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten deduziert werden, wobei es sich um den Problemtypus der Textaufgabe handelt. Häufig ist eine Identifizierung der Wirkungen jedoch mit einer Bewertung verbunden. Vom Problemtyp handelt es sich um Entscheidungsprobleme, wenn aus der Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen eine Entscheidungsempfehlung abgeleitet werden soll. Komplexe Konstellationen besitzen tendenziell Merkmale einzigartiger Fallbeispiel-Probleme. Zur Problemlösung werden in der Regel eine Vielzahl von heterogenen, disziplinübergreifenden Informationen benötigt, die sich nicht mehr komplett über eigene Grundlagenforschung der Lernenden erarbeiten lassen; bestenfalls lassen sich ausgewählte Effekte empirisch überprüfen. Probleme der Wirkungsprognose eignen sich jedoch grundsätzlich vor allem für die Anwendung von Problem-based Learning, bei dem die benötigten Informationen von den Lernenden identifiziert, recherchiert und bewertet werden.

- Praxis der Geographie-affinen Berufe, zweites Problemfeld: Entsprechung von realen und idealen Strukturen und Prozessen - Ist etwas so, wie es sein soll?

Hier geht es um eine Urteilsbildung über Ist-Zustände anhand von idealen Soll-Zuständen. Neben Leitbildern können auch Perspektiven als Soll-Maßstab dienen, nach denen reale Tatbestände beurteilt werden können. Es handelt sich hier vom Problemtyp ebenfalls um Regelprobleme, denn die Aufgabe liegt zunächst darin, mit einer angemessenen Methodik zutreffende Informationen über einen Ist-Zustand und einen Soll-Zustand zu eruieren. Abschließend wird der Ist-Zustand mit dem Kriterienkatalog des Soll-Zustandes abgeglichen. Da das Problem letztlich wiederum über eine Erforschung von Beschaffenheiten gelöst werden kann, liegt die Anwendung von Inquiry-based Learning nahe.

- Praxis des raumbezogenen Handelns im Alltag: Angemessenes Handeln festlegen - Was sollte am besten getan werden?

Dabei geht es darum, Folgen von (eigenen) Interventionen in natürliche und soziale Systeme in ihrem Raumbezug vor dem Hintergrund von Alternativen zu antizipieren. Vom Problemtyp handelt es sich um Entscheidungsprobleme oder auch Dilemmata, je nachdem ob die Wertebasis als eindeutig erachtet wird, oder ob verschiedene Wertevorstellungen ohne Kompromisschance existieren. Komplexen, schlecht strukturierten Problemen dieser Art kann man sich im Geographieunterricht bei einem problembezogenen Design nur über Problem-based Learning annähern. Aufgrund der Vielfalt der einzubeziehenden Aspekte kann auch der Einsatz von Problem Solving erwogen werden, was bedeutet, dass Lernende beispielhafte Begründungsmuster von Experten nachvollziehen, um zunächst Einblick in die Vielschichtigkeit eines Problems zu gewinnen.

Der Überblick zu den im Zusammenhang mit dem Fach Geographie relevanten Problemfeldern legt nahe, dass sich für Forschung durch SchülerInnen vor allem

Regelprobleme der wissenschaftlichen Praxis eigenen. Bei den zahlreichen komplexeren Problemen anderer Praxisbereiche (Entscheidungs-, Fallbeispiel-Probleme, Dilemmata) können in begrenzter Unterrichtszeit nur einzelne Aspekte erforscht werden, möglicherweise solche, über die keine aktuellen oder verlässlichen Daten vorliegen. Solche Regelprobleme können der aktuellen Forschungsfront entstammen, zumeist handelt es sich jedoch um ein Nach-Erforschen früherer authentischer Probleme des Faches.

Wenn im Folgenden Vorschläge für Forschungen durch SchülerInnen gemacht werden sollen, bezieht sich dies vorwiegend auf das Beschreiben und Erklären der Beschaffenheit und des Funktionierens von Strukturen und Prozessen im Raum.

4 Problemlösung durch indirektes Forschen über mittelbare Gegenstände

4.1 Logiken mittelbarer Gegenstände

Grundsätzlich ist beim Inquiry-based Learning in der Geographie ein Erforschen des authentischen Problemsettings im Raum zu bevorzugen, da nur hier alle Elemente anwesend sind, die in das Forschungskalkül einbezogen werden müssen. Dies gilt für ein Verständnis von Raum als Container und als System von Lagebeziehungen; beim wahrgenommenen und sozial konstruierten Raum steht die Analyse medial vermittelte „Abbilder“ im Vordergrund.

Im Geographieunterricht besteht das grundsätzliche Problem, dass viele Gegenstände nicht im Nahraum der Schule in originaler Begegnung und selbst dort nur mit erheblichem zeitlichen Aufwand zugänglich sind und besonders im humangeographischen Bereich auch kaum über originale Gegenstände in den Klassenraum geholt werden können. Aus diesem Grund wird Information über Welt meist über didaktisch stark reduzierte Materialien angeboten, so dass der Lernende im Wesentlichen nur noch eine Umstrukturierung von komprimierten Informationen vornehmen muss, die nichts mehr mit problemlösendem Vorgehen zu tun hat.

Als Weg, um den Widerspruch zwischen der Distanz der originalen Gegenstände und dem Anspruch von Inquiry-based Learning für etliche Gegenstände des Geographieunterrichts zu lösen, wird hier eine „indirekte“ Forschung am vermittelten Gegenstand vorgeschlagen. Das Konzept des mittelbaren Forschens bedeutet, dass der Gegenstand nicht original vorliegt, sondern zwar medial vermittelt, aber so originalgetreu repräsentiert wie möglich. BUDKE, KANWISCHER (2006, S. 135) geben zu bedenken, dass auch durch originale Begegnung kein objektives Weltbild entsteht. Ein für Forschung durch SchülerInnen geeigneter mittelbarer Gegenstand erlaubt zwar keine Beobachtungen erster Ordnung mehr, ist jedoch nicht oder nur geringfügig interpretiert. Grundlegender Anspruch indirekten Forschens ist, dass die vorliegenden Daten über Welt über den Vorgang

der Generierung hinaus noch nicht gedeutet sind. Die Deutung der Daten wird hier als der wesentliche Akt des Forschens angesehen. Die hier vorgeschlagenen Vorgehensweisen werden bereits im Unterricht und in fachdidaktischer Literatur behandelt (z. B. BUDKE, KANWISCHER 2006). An dieser Stelle geht es um eine Systematisierung der Methoden in Bezug zu einem angeleiteten, forschenden Lernen. Für den Unterricht gibt es dabei verschiedene Modi des Forschens an mittelbaren Gegenständen:

a) Logik einer „Beobachtung mit dem Fernglas“

- Virtueller Ortsbesuch (virtuelle Exkursion). Damit gemeint ist der Einsatz von Medien, die den Besuch vor Ort ansatzweise simulieren (Fernerkundungsdaten, Google StreetView, WebCams, YouTube-Videos). Solche Daten sind besonders geeignet, um Fragen nach der Beschaffenheit von Welt zu klären. Beispielsweise können hoch auflösenden Satellitenbildern und Straßenbilderfassungen (Google Street View) etliche Strukturmerkmale einer Megastadt entnommen werden (Gebäude, Verkehrsdichte, Viertel, Naturrelikte, etc.); wobei WebCams aktuelle Beobachtungen zu Wetter, Verkehr etc. liefern können. Gute und in ihrer Anwendbarkeit noch wenig erforschte Zugänge bietet der wachsende Fundus von via Internet zugänglichen Videos (YouTube) zu verschiedenen Themen. Diese Videos erfassen auch dynamische und ephemere Phänomene (z. B. Wirkung von Wirbelstürmen) und können mit typischen Beobachtungsaufgaben eines Forschers vor Ort verknüpft werden. Natürlich ist gerade bei solchen Videos die Information durch die Perspektive des Autors gefiltert; werden aber Texte ausgeblendet und Audiokommentare bis auf Geräusche ausgeschaltet, ist die Situation einer authentischen Beobachtung vor Ort sehr ähnlich und kann (im Gegensatz zur authentischen Situation) angehalten und wiederholt werden. Ein Überblick zu virtuellen field trips findet sich bei TUTHILL, KLEMM (2002) sowie STAINFIELD et al. (2000).

- Virtuelle Interviews. Hier geht es um das Benutzen von Medien, die den Kontakt mit Menschen vor Ort als Informationsquellen herstellen: Dazu zählen Skype, Chatrooms, Themenforen und auch soziale Netzwerke. Auf diese Weise kann vom Klassenraum aus mit Menschen grundsätzlich in aller Welt zu allen Themen in Kontakt getreten werden. Die Notwendigkeit eine Fremdsprache zu benutzen, sollte dabei nicht als Barriere gesehen werden, sondern als authentischer und daher Motivationspotenzial bietender Sprech- oder Schreibenanlass nicht nur für den bilingualen Unterricht. Bei mangelnden Sprachkenntnissen der Lernenden besteht die Option, Muttersprachler vor Ort zu ermitteln, einen Übersetzer hinzuzuziehen oder Übersetzungsprogramme zu verwenden. Über den Einsatz des Internets zur Überwindung räumlicher Distanz für kollaborative Forschungsprozesse berichten HURLEY et al. (1999).

b) Logik der Rohdaten, die von Sammlern erhoben, aber vom Forscher noch interpretiert werden müssen

Dabei handelt es sich um bereits erhobene Daten, die aber noch nicht interpretiert sind. Auch Wissenschaftler sammeln regelmäßig durch den Staat oder auch durch sporadische Surveys erhobene Daten nicht nachträglich selbst, sondern verwenden diese, sofern die Daten geeignet sind, um ihre Fragestellung zu beantworten. Der Einsatz von Statistiken ist im Geographieunterricht geläufig. Im Unterschied zum traditionellen Einsatz geht es bei einer mittelbaren Forschung viel stärker darum, dass der Lernende diese Datenquellen selber problembezogen identifiziert und nicht nur beschreibend auswertet. Statistiken können Fragen nach der strukturellen Beschaffenheit eines Raums beantworten, z. B. Daten zur Bevölkerungsstruktur und -entwicklung etc., sie können aber auch zur Erklärung regionaler Verteilungen oder zur nachträglichen Analyse der Wirkung von (politischen) Interventionen auf Raumausschnitte herangezogen werden. Beispiel für ersteres wäre ein Prüfen der Hypothese, ob hohe Mieten grundsätzlich Personen mit Migrationshintergrund vom Wohnungsmarkt ausschließen über Daten zur Miethöhe und Staatsangehörigkeit der Bevölkerung nach Stadtvierteln. Die Wirkung eines Strukturförderprogramms kann über die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen für diesen Raum im Vergleich zu Gebieten ohne Förderung geprüft werden. Mit Rohdaten lassen sich auch komplexere Probleme ansatzweise forschend bewältigen. Grundsätzlich gehören zu den Rohdaten auch Interviews aus Forschungsarbeiten (Audiodatei oder Transkript), die ein eigenes Interview ersetzen und einer Sekundärauswertung unterzogen werden können.

c) Logik einer nachgestellten Realität

- Parallelfälle im Nahraum. Bei manchen Themen ist es möglich, ein Problem auf elementare Zusammenhänge, die ortsunabhängig auf grundlegenden natürlichen Gesetzmäßigkeiten oder menschliche Verhaltensweisen beruhen, zurückzuführen. Es handelt sich hier noch um Erforschen eines realen Kontextes, der aber insofern mittelbar ist, als es sich nicht um den ursprünglichen Kontext handelt. So könnten Grundfragen der globalen Logistik in Ausschnitten durch die empirische Analyse einer heimischen Spedition erarbeitet werden. Da menschliches Verhalten zwar individuell-einzigartige, aber stets auch typische Züge trägt, können Grundlagen des Verhaltens grundsätzlich an beliebigen Personen nachvollzogen werden.
- Experimente. In den Naturwissenschaften werden natürliche Konstellationen traditionell über Experimente untersucht, in denen die Realität in einem vereinfachten Modell nachgebaut wird. Probleme aus dem Realraum müssen in den Experimentierraum umgesetzt, dort Hypothesen überprüft und die Schlussfolgerungen wieder in den Realraum rückübersetzt werden (OTTO, MÖNTER

2015, S. 5f.). Auch für Themen der Humangeographie können einfache Verhaltensexperimente durchgeführt werden.

4.2 Ablauf und Beispiele des Forschens an mittelbaren Gegenständen

Grundsätzlich sollten Projekte des indirekten Forschens im Sinne des Problem-based Learning mit der Generierung eines Problems als Einstieg beginnen (BUDKE 2007). Im Rahmen der Problemgenerierung ist auch zu begründen, warum in diesem Fall eigene Forschung durch die Lernenden angestrebt wird; die Gründe reichen von tatsächlich fehlenden oder veralteten Daten bis hin zu einer generell kritischen Einstellung, auch etabliertes Wissen noch einmal auf möglicherweise übersehene Aspekte überprüfen zu wollen (WEISS 2017). Mit den Lernenden zusammen wird im nächsten Schritt das Forschungsdesign konzipiert. Im Zusammenhang mit indirektem Forschen geht es dabei auch darum zu überlegen, wie das Problem des nicht zugänglichen originalen Gegenstandes gelöst werden könnte. Es folgen die Planung des methodischen Vorgehens, Beschaffung der Daten und deren Auswertung. Am Ende sollte eine kritische Reflexion der Methodik stehen, um zu klären, welche Verzerrungen unter Umständen durch die mittelbaren Gegenstände entstanden sind. Im Sinne einer structured bzw. guided Inquiry ist der Grad der Lenkung dem Vorwissen der Lernenden und ihrer Vertrautheit mit forschendem Lernen anzupassen (SOPPE et al. 2005).

Vom Autor angeleitete und beobachtete Umsetzungen des Konzepts der Forschung an mittelbaren Gegenständen wurden mit SchülerInnen im geographisch orientierten Sachunterricht der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die Elemente indirekter Forschung waren dabei Teil von Lernwerkstätten zu einem Thema. Da GrundschülerInnen noch wenig Vorkenntnisse über Forschungsmethoden besitzen, wurde die Struktur des Forschungsdesigns vom Lehrenden stärker vorgegeben, allerdings unter Begründungen des geplanten Vorgehens gegenüber den Lernenden (structured Inquiry).

Das folgende Beispiel stammt aus einer Lernwerkstatt zum Thema „Leben in einer Megastadt am Beispiel von Rio de Janeiro“ durchgeführt 2016 mit einer 4. Klasse in Köln und beschäftigen sich damit, die Beschaffenheit von raumbezogenen Strukturen zu klären. Eine Station beschäftigte sich mit der von den SchülerInnen selbst aufgeworfenen Frage: Gibt es in Rio de Janeiro neben sehr armen auch sehr reiche Menschen? Die vom Lehrenden gelenkte Diskussion der Methoden schloss zunächst eine Befragung von Einwohnern und ExpertInnen (Bürgermeister) vor Ort aufgrund von Sprachproblemen aus. Die Analyse von Bevölkerungsstatistiken wurde von SchülerInnen selbst vorgeschlagen, die Betrachtung von Satellitenbildern vom Lehrenden nahegelegt. Hypothesen über die typischen Wohnverhältnisse wohlhabender Einwohner (Einfamilienhaus mit Garage, großer Garten) und ärmerer Einwohner (Hochhäuser, dicht gedrängt) konnten an hochauflösenden

Satellitenbildern (Google Earth) für einen Teilbereich von Rio eindrucksvoll überprüft und in ihrer Ausdehnung kartiert werden, wobei sich die Siedlungen der Armen als dicht gedrängte, regellose Ansammlungen kleiner Hütten erwiesen, die Quartiere der Reichen dafür zusätzlich noch an Swimming-Pools und kleineren Häusern auf dem Grundstück, wahrscheinlich für Hausangestellte, erkennbar waren. Weiterhin wurde den SchülerInnen ein Auszug aus den Zensusdaten der brasilianischen Regierung für Einkommensgruppen der Bevölkerung von Rio de Janeiro aus dem Internet präsentiert mit Übersetzung der relevanten portugiesischen Begriffe.

5 Fazit

Problemorientiertes, forschendes Lernen weist eine Vielzahl von Vorzügen auf und sollte im Geographieunterricht so oft wie möglich eingebaut werden. Die für etliche Themen der Schulgeographie virulente Barriere einer meist distanziell bedingten Unzugänglichkeit des originalen Gegenstands lässt sich in manchen Fällen durch indirektes Forschen umgehen, gerade was die Erkundung der Beschaffenheit und Erklärung von raumbezogenen Strukturen und Prozessen betrifft. Ein forschendes Lernen im Klassenraum über weit entfernte Orte ist nicht einfach, aber vor allem dank digitaler Medien möglich. Ein Unterrichtsdesign des (guided / structured) Inquiry-based Learning sollte daher aufgrund des Mehrwerts grundsätzlich wohlwollend geprüft werden.

6 Literatur

- BIANCHI, H., BELL, R. (2008): The Many Levels of Inquiry. In: Science and Children 46, Heft 2, S. 26-29.
- BUDKE, A. (2007): Einstiege in Geographiestunden. Praxis Geographie 1, S. 4-7.
- BUDKE, A., KANWISCHER, D. (2006): Der Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände. Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnungen. In: HENNINGS, W., KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Innovativ? Weingarten, S. 128-142.
- COLBURN, A. (2000): An Inquiry Primer. In: Science Scope March 2000, S. 42-44.
- CRAWFORD, B. A. (2007): Learning to Teach Science as Inquiry in the Rough and Tumble Practice. In: Journal of Research in Science Teaching 44, Heft 4, S. 613-642.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin.

- DOCHY, F., SEGERS, M., VAN DEN BOSSCHE, P., GJBELS, D. (2003): Effects of Problem-based Learning. A Metaanalysis. In: Learning and Instruction 13, S. 533-568.
- DOHERTY, A., RIORDAN, T., ROTH, J. (Hrsg.) (2002): Student Learning. A central Focus for Institutions of Higher Education. Milwaukee, WI.
- HASSELHORN, M., GOLD, A. (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004): Problem-based learning. What and how do students learn? In: Educational Psychology Review 16, Heft 3, S. 235-266.
- HURLEY, J. M., PROCTOR, J. D., FORD, R. E. (1999): Collaborative Inquiry at a Distance. Using the Internet in Geography Education. In: Journal of Geography 98, Heft 3, S. 128-140.
- JONASSEN, D. H. (2000): Toward a design theory of problem solving. In: Educational Technology, Research and Development 48, Heft 4, S. 63-85.
- KÖCK, H. (2017): Aktionsfelder und operationale Dimensionen geographischer Problemlösekompetenz. In: Geographie aktuell und Schule 225, S. 4-15.
- KÜHNE, O., WEBER, F. (2017): Geographisches Problemlösen. Das Beispiel des Raumkonfliktes um die Gewinnung mineralischer Rohstoffe. In: Geographie aktuell und Schule 225, S.16-24.
- LOYENS, S. M. M., RIKERS, R. M. J. P. (2011): Instruction based on Inquiry. In: MAYER, R.E., ALEXANDER, P.A. (Eds.): Handbook of Research on Learning and Instruction, New York [u.a.], S. 361-381.
- NEBER, H. (2006): Entdeckendes Lernen. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin, S.115-120.
- OTTO, K.-H., MÖNTER, L. (2015): Scientific Literacy im Geographieunterricht fördern. Experimentelle Lehr-/Lernformen und Modellexperimente. In: Geographie heute 322, S. 2-7.
- PAWSON, E., FORNIER, E., HAIGH, M., MUNIZ, O., TRAFFORD, J., VAJOCZKI, S. (2006): Problem-based Learning in Geography. Towards a Critical Assessment of its Purposes, Benefits and Risks. In: Journal of Geography in Higher Education 30, Heft 1, S. 103-116.
- REINMANN, G., MANDL, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 613-658.
- REUSCHENBACH, M. (2011): Problem erkannt. Problem gebannt. In: Geographie heute 291-292, S. 40-45.

- RHODE-JÜCHTERN, T, SCHNEIDER, A. (2012): Wissen, Problemorientierung, Themenfindung im Geographieunterricht. Schwalbach im Taunus.
- SAVIN-BADEN, M. (2006): Challenging Models and Perspectives of Problem-based Learning. In: DE GRAAF, E., KOLMOS, A. (Hrsg.): Management of Change. Implementation of Problem-based and Project-based Learning in Engineering. Rotterdam, Taipei, S. 9-29.
- SOPPE, M., SCHMIDT, H. G., BRUYSTEN, R. J. M. P. (2005): Influence of Problem Familiarity on Learning in a Problem Based Course. In: Instructional Science 33, Heft 3, S. 271-281.
- STAINFIELD, J., FISHER, P., FORD, B., SOLEM, M. (2000): International Virtual Field Trips. A New Direction? In: Journal of Geography in Higher Education 24, Heft 2, S. 255-262.
- TUTHILL, G., KLEMM, E. B. (2002): Virtual Field Trips. Alternatives to Actual Field Trips. In: International Journal of Instructional Media 29, Heft 4, S. 453-468.
- WEISS, G. (2017): Problem-Oriented Learning in Geography Education. Construction of Motivating Problems. In: Journal of Geography 116, Heft 5, S. 206-216.

Schulwege als Forschungsgegenstand. Didaktische Potenziale eines geographischen Phänomens

1 Einleitung

Schulwege sind fester Bestandteil jeder Schulbiographie. Der Hin- und Rückweg zwischen dem Zuhause der Kinder und Jugendlichen und der Schule wird rund 185 Mal pro Jahr zurückgelegt. Während dieser Zeit finden zahlreiche Interaktionen mit der materiellen, sozialen und geistigen Umwelt statt, die informelle Lernpotenziale bilden können. Diese liegen beispielsweise in der selbstständigen Distanzüberwindung, in Aushandlungsprozessen der Weggruppen, oder in der eigenständigen Ausgestaltung der im Vergleich zur Schule oder dem Zuhause weniger kontrollierten Zeit. Schulwege sind darüber hinaus stark in Routinen verankert, so dass deren informellen Lernpotenziale kaum Aufmerksamkeit im Alltag oder in der Schule als Unterrichtsgegenstand erfahren. Blickt man aus der Erwachsenenperspektive auf eigene Schulwege zurück, leben viele Erinnerungen und innere Bilder auf. Die große Vielfalt und Tiefe zahlreicher Schulwegerzählungen in Alltagsgesprächen lassen auf eine prägende und intensiv erlebte Zeit des Schulwegs schließen.

Aktuell erfahren Schulwege im Gegensatz zur unterrichtlichen Nichtbeachtung durch demographische und bildungspolitische Transformationsprozesse eine hohe gesellschaftliche Aufmerksamkeit und lassen den Gegenstand untersuchungsrelevant erscheinen: Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels ist eine Ausdünnung des Schulstandortnetzes zu beobachten, denn sinkende Geburtenraten und die damit verbundenen rückläufigen SchülerInnenzahlen führen zu zunehmenden Restrukturierungen der Schulstandorte. Dazu zählen vor allem Schulschließungen, wodurch SchülerInnen und zum Teil auch Eltern in der Regel gezwungen sind, längere Wege für den Besuch der nächstgelegenen Schule in Kauf zu nehmen. Schulwege werden in diesen Debatten unter dem geforderten Credo „Kurze Beine, kurze Wege“ versinnbildlicht. Hierbei wird der Schulweg somit auf den Aspekt der reinen Distanzüberwindung reduziert, wohingegen auch in dieser Betrachtungsweise die gewonnenen Lerngelegenheiten auf dem Schulweg kaum Beachtung finden.

Trotz ihres mittelbaren Bezuges als Lernanlässe in der formalen Bildung werden Schulwege – verstanden als pendelartige schulbedingte Mobilitätswege von Kindern und Jugendlichen (POJANI, BOUSSAUW 2014, S. 55) – in der geographiedidaktischen Forschung kaum diskutiert. Zwar stellen RIEDEL und RIEDEL bereits 1980 ein erstes Unterrichtsbeispiel für den Vergleich städtischer und ländlicher Schulwege für den Sachunterricht bereit, allerdings wird das Potenzial des informellen Lern-

und Erfahrungsraums des Schulwegs nicht hinreichend in der Forschung ausgeschöpft. Hieran knüpft der vorliegende Beitrag an, indem im Schwerpunkt der fachwissenschaftliche geographische Forschungsstand zum Schulweg aus der Perspektive unterschiedlicher Forschungsrichtungen aufbereitet und systematisiert wird. Neben Forschungsarbeiten aus der Mobilitäts- und Bildungsgeographie sind Fragen informeller Lernprozesse und die auf Schulwegen damit in Verbindung stehenden Handlungsoptionen stärker in den Erziehungswissenschaften zu finden. Das Feld geographischer Forschungen wird hierdurch mit dem der Erziehungswissenschaften in Überschneidung gebracht. Dem schließt sich der Versuch an, das geographiedidaktische Potenzial zu sondieren.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das lediglich punktuell untersuchte alltägliche Phänomen als vielseitigen Forschungsgegenstand zu markieren und erste geographiedidaktische Potenziale darzustellen. Insbesondere für die Geographiedidaktik zeigt der Beitrag am Beispiel von Schulwegen auf, dass auch außerhalb der Schule wichtige Lerngelegenheiten bestehen und von SchülerInnen ausgestaltet werden können.

2 Schulwege als Forschungsgegenstand

Im Folgenden werden Schulwege als interdisziplinärer Forschungsgegenstand in ihrer thematischen Streuung dargestellt, da es bislang an einem systematischen Überblick fehlt und der Forschungsstand auf Einzeluntersuchungen beruht. Auch wenn viele der vorliegenden Arbeiten das Thema multiperspektivisch fassen, wird im vorliegenden Beitrag der Gegenstand Schulweg nach verschiedenen Forschungs- und Betrachtungsperspektiven geordnet. Allerdings sind nicht alle Untersuchungen der einen oder anderen Forschungsdisziplin eindeutig zuzuordnen. Ebenso ist es den Untersuchungen gemeinsam, dass auf Basis der erzielten Ergebnisse keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können, da diese auf unterschiedlichen Untersuchungsdesigns basieren und die Forschungsergebnisse in ihren Ausprägungen maßgeblich bedingen.

2.1 Schulwege als Gegenstand der Geographies of Mobilities

In den Geographies of Mobilities lassen sich in Bezug auf den Schulweg drei Forschungsstränge systematisieren:

Erstens werden ökologische Auswirkungen von Schulwegen unter defizitorientierten Aspekten der Gesundheits- und Sicherheitsgefährdung für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen untersucht. Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchungen fokussiert auf die Kohlenstoffdioxidbelastungen. Während WILSON et al. (2007) die Umweltbelastungen von Busstrecken nach unterschiedlichen Distanzen im Durchschnit am Beispiel von St. Paul (Minnesota) untersuchen, stellen ASHMORE et al. (2000) am Beispiel von Northampton den frei gesetzten Kohlenstoffdioxid

differenziert nach Teilstrecken heraus und verweisen auf die Korrelation zwischen den Aktivitätsprofilen der Eltern und dem gewählten Fortbewegungsmittel des Schulwegs. Eine weitere Forschungsperspektive öffnen POOLEY et al. (2010), die der Frage nachgehen, in welchem Maße Schulkinder Emissionen bei der Ausübung unterschiedlicher Mobilitätsformen in vier Jahreszeiten ausgesetzt sind.

Zweitens schließen sich Untersuchungen zu ökologischen Umweltbelastungen als Forschungszweig an, welche die sogenannten Walking School Buses (WSB) als Handlungsalternative zur Reduzierung von Treibhausgasemissionen in den Blick nehmen. Dabei wird der aktive Fußweg zum einen als eine Gegenkultur für eine in den westlichen Ländern motorisierte Gesellschaft (KINGHAM, USSHER 2007) und zum anderen als Handlungsfeld für eine nachhaltige Entwicklung (KEARNS et al. 2003) angesehen. Betont wird vor allem der individuelle gesundheitliche Nutzen (KINGHAM, USSHER 2007, S. 503f.). Die Langlebigkeit dieser Initiative wird lediglich bei KINGHAM und USSHER (2005) über einen Zeitraum von einem Jahr am Beispiel Neuseeland untersucht.

Drittens beschäftigen sich Untersuchungen mit der Fragestellung, welche Einflussgrößen bei der Wahl des Fortbewegungsmittels und der Begleitung des Schulwegs im Allgemeinen und in Bezug auf die unabhängige Mobilität im Besonderen wirken. Metastudien tragen auf der Grundlage eines Theorierahmens Einflussgrößen des aktiven Schulwegs (u. a. zu Fuß, Fahrrad fahren) zusammen (STEWART 2011; McMILLAN 2005). Der überwiegende Teil der Untersuchungen stellt die Wechselbeziehung zwischen aktiven Schulwegformen und einzelnen Einflussgrößen heraus, wie beispielsweise Umwelteigenschaften (NOLAND et al. 2014; MITRA, BULIUNG 2012), familiäre und demographische Eigenschaften (BADRI 2013), soziale Kennzeichen (McDONALD 2008b) und die aufgewendete Schulwegzeit (McDONALD 2008a). Einige Studien untersuchen die elterliche Wahrnehmung der sozialen Umwelt (McDONALD et al. 2010) bzw. konkreter gefasst, die konstruierte Risikowahrnehmung (MURRAY 2009). In Bezug auf die Fragestellung, warum Eltern ihre Kinder bzw. Jugendliche selbst mit dem Auto zur Schule fahren, sind lediglich vereinzelte Ergebnisse zu finden (McDONALD, AALBORG 2009; LANG et al. 2011). Welche Einflussgröße die Bildungspolitik spielt, gehen WILSON et al. (2010), MÜLLER et al. (2008) und DE KADT et al. (2014) nach, indem sie die freie Schulwahl als bestimmenden Faktor der Schulwegform hinterfragen. In denen der Mobilitätsgeographie nahen Forschungsbereichen besteht eine rudimentäre Forschungslage über die Interaktionen der Kinder und Jugendlichen mit ihrer räumlichen und sozialen Umwelt in Bezug auf die unabhängig bewältigten Schulwege.

In Bezug auf Lernpotenziale lässt sich aus den skizzierten Forschungssträngen der Mobilitätsforschung ableiten, dass durch die sogenannten WSB pädagogische Potenziale in der Interaktion zwischen den Kindern während des Weges zu sehen sind, in dem soziale Kontakte gepflegt und informelles Wissen ausgetauscht werden kann. Allerdings stehen Kinder dabei die meiste Zeit unter der Beobachtung von Erwachsenen, sodass sie weniger Gelegenheit erhalten, den Raum spontan

und individuell wahrzunehmen und in eigener Verantwortung informelle Lernerfahrungen zu sammeln (KINGHAM, USSHER 2007, S. 507).

2.2 Schulwege als Gegenstand der Bildungsgeographie bzw. der Children's Geographies und Geographies of Education

Forschungen in der Bildungsgeographie und die im angelsächsischen Bereich nahestehenden Disziplinen der Children's Geographies und den Geographies of Education beschäftigen sich punktuell mit Schulwegen als Untersuchungsgegenstand und bieten größere Anknüpfungspunkte zum Erkenntnisinteresse der informellen Lerngelegenheiten als Untersuchungen aus den Geographies of Mobilities.

In der ethnographisch angelegten Fallstudie von KULLMANN, PALLUDAN (2011) werden habitualisierte Routinen auf dem Schulweg untersucht, die sich in unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen manifestieren. Die Autoren verstehen Schulwege konzeptionell als ein sich wiederholendes Phänomen, welches in Form von ökologischen (z. B. sich wiederholende Wetterlagen am Morgen), sozialen (z. B. ähnliche Gespräche) und technologischen (z. B. sich wiederholende Fahrstrecke des Busses) Rhythmen des Alltäglichen bzw. der Umwelt bestimmt wird. Dabei erfahren SchülerInnen Zeitlichkeit, die sie individuell wie auch kollektiv auf dem Schulweg ausgestalten und verschiedenen räumlichen, physischen und sozialen Umweltfaktoren anpassen. Die informell erlernten Fähigkeiten steigern die individuelle Handlungsfähigkeit. Mit diesem grundlegenden Verständnis werden Schulwege und die mit ihnen verbundenen Erfahrungen bzw. informellen Lernprozesse im Wechselverhältnis mit der gelebten Umwelt gedacht. Gleichzeitig – und das ist das Wesentliche – wird die Interaktion des Subjekts mit Rhythmen der Umwelt betrachtet. Der zeitliche, physische und soziale Rhythmus besitzt einen konstituierenden und bestimmenden Charakter für den Schulweg (KULLMANN, PALLUDAN 2011, S. 347f.).

Dem Forschungsstrang informeller Lernfelder lässt sich die Untersuchung von PORTER et al. (2010) zuordnen, welche Schulwege von Kindern und Jugendlichen in den ländlichen Räumen der Länder Ghana, Malawi und Südafrika in den Blick nimmt. Hierbei werden einerseits Lebenspraktiken der unterschiedlichen kulturellen Räume sichtbar, andererseits sind durch den geöffneten interkulturellen Blick weitere Schulwegefahrungen und informelle Lernprozesse feststellbar (PORTER et al. 2010, S. 91). In der Pilotphase der Untersuchung werden Schulwegroutinen und die damit verbundenen Ängste und Hoffnungen untersucht. Die Untersuchung ist bei der Aufbereitung der Forschungslage insofern besonders relevant, da bislang nur wenige Erkenntnisse über Mobilitätsmuster aus dem afrikanischen Raum bekannt sind (PORTER et al. 2010, S. 92). Im Vordergrund der Untersuchungsergebnisse steht die körperliche Bewältigung bestimmter naturräumlicher Hindernisse,

die bestimmte Handlungsrouninen notwendig machen. Ein informeller Lernprozess besteht hierbei beispielsweise darin zu erlernen, wie Anstiege während einer Regenperiode bewältigt werden.

Die Dissertation über Schulwegkulturen (CIVELLI 1992) stellt bislang für die deutschsprachige Geographie die einzige ausführliche empirische Untersuchung unterschiedlicher Lernchancen eines Schulwegs dar. Das Erkenntnisinteresse liegt in den Lernfeldern und Gestaltungsmöglichkeiten von Schulwegen unter dem Leitgedanken einer spezifischen individuellen oder kollektiv geteilten Schulwegkultur. CIVELLI sieht jene Tätigkeiten, Aktivitäten, Meinungen und Urteile, mit denen Schulwege bewältigt und gestaltet werden, als Schulwegkultur (1992, S. 6f). Dabei sind Schulwegkulturen einerseits durch Regeln, Begleitpersonen, Wegroun und die räumliche Umgebung vorbestimmt, andererseits können sie durch zugestimmte Freiräume auch zu konkreten Schulwegkulturen der Kinder und Jugendlichen avancieren. SchülerInnen entwickeln zunehmend ihre eigenen Schulwegkulturen, indem sie den Freiraum durch Ausprobieren verschiedener Schulwegpraktiken ausgestalten (1992, S. 151).

Ein letzter Forschungsstrang beschäftigt sich mit dem Wechselspiel von informellen Lerngelegenheiten und der Wahl des Fortbewegungsmittels und der Schulwegbegleitung. Während in der Mobilitätsforschung die Einflussgrößen der Fortbewegungsmittel und der Begleitung untersucht werden, liegt im Erkenntnisinteresse der Children's Geographies die dadurch resultierenden bzw. anders gearteten Lerngelegenheiten. Die Einzelfallstudie von ROMERO (2010) verweist darauf, dass unterschiedliche WegpartnerInnen den Umfang an möglichen Rauminteraktionen maßgeblich mitbestimmen (ROMERO 2010). Gleiches Erkenntnisinteresse verfolgt ROSS (2007), die Kinder untersucht, welche nicht von ihren Eltern zur Schule begleitet werden. Dies bietet Gelegenheit sich eigenständig dem lokalen Umfeld zu öffnen und zu interagieren. In der Untersuchung werden von den SchülerInnen Fotos ihrer Schulwege erstellt. Dabei ‚bilden‘ Kinder und Jugendliche vornehmlich die eigentliche physisch materielle Route ‚ab‘, während die soziale Umwelt – hier verstanden als die Wahrnehmung und Interaktion von Menschen – kaum Beachtung findet (ROSS 2007, S. 374ff.).

2.3 Schulwege als Gegenstand in den Erziehungswissenschaften

Aktuelle Untersuchungen in den Erziehungswissenschaften verdeutlichen das Spektrum informeller Lernerfahrungen auf dem Schulweg und analysieren diese vor dem Hintergrund pädagogischer Valenzen als Möglichkeitsraum (BÖHM 2010), untersuchen Kinder- und Jugendkulturen am Beispiel von Schulwegen (CARQUEVILLE 2016) oder stellen Schulwege als bedeutsame Lernwelten (EGGER, HUMMEL 2016) heraus.

Aus der Perspektive pädagogischer Valenzen wird am Beispiel von Schulwegen deren pädagogische Wertigkeit untersucht. Hierbei werden Möglichkeiten für

Lernerfahrungen aus erzieherischer Sicht charakterisiert. Dabei analysiert BÖHM die immanente Wertigkeit von Gegenständen und Räumlichkeiten entlang des Schulwegs, die zugleich einen Aufforderungscharakter bzw. eine Anregung zur Interaktion zwischen dem Individuum und dem Raum markieren. Die Wertigkeit des abgeleiteten pädagogischen Potenzials liegt in informellen Lernprozessen, die durch den Schulweg ermöglicht werden. Hierzu zählen zum Beispiel die auf Schulwegen häufig stattfindenden Rollenspiele, wodurch das Empathievermögen der Kinder und Jugendliche selbstgesteuert gefördert wird (BÖHM 2010, S. 229). BÖHM untersucht mehrere Gelegenheitsbereiche des Schulwegs, die unterschiedliche intellektuelle und soziale Lernbereiche umfassen. Die pädagogischen Valenzen werden nicht mit dem Ziel nachgegangen, diese zu didaktisieren und somit in den Unterricht zu transportieren, vielmehr wird gerade die Abkopplung des Schulwegs als sozialer Erfahrungsraum von der formalen Bildung als pädagogische Valenz herausgestellt; wenngleich auch Schulwegerlebnisse Ausgangspunkt oder Transfer für Unterrichtsinhalte sein können (BÖHM 2010, S. 323f).

Eine andere Blickrichtung ist im Ansatz von CARQUEVILLE (2016) zu finden, die Schulwege als Teil von Kinder- und Jugendkulturen vergleichend in den beiden deutschen Staaten untersucht. Hierbei wird der Schulweg als ein „Handlungs- und Kommunikationsraum [charakterisiert], auf dem sich Kinder- und Jugendkulturen [gerade aufgrund des relativ ungeschützten Raums] konstituieren“ (CARQUEVILLE 2016, S. 196). Die Ausgestaltung des Schulwegs wird nicht nur in ihrem Ergebnis des gelebten Alltags untersucht, sondern in Abhängigkeit der gesellschaftlichen Leitbilder der BRD und DDR, sowie der räumlichen und zeitlichen Struktur gesehen. Neben der sozialen Konstellation der WegbegleiterInnen, den Zuschreibungen von sogenannten Schlüssel- und Mittagskinder und den auf dem Schulweg durchgeführten Aktivitäten, stellt CARQUEVILLE in ihrer vergleichenden Studie „Raumaneignung als zentrales Element von Kinder- und Jugendkulturen“ (2016, S. 162) heraus. Dabei wird der Schulweg als Möglichkeitsraum im öffentlichen Raum verstanden, indem Räume für soziale Interaktionen entstehen und ausgehandelt werden (2016, S. 179).

Raumaneignung steht ebenfalls in der Einzelfallstudie von EGGER, HUMMEL (2016) als zentrales Erkenntnisinteresse in der Auseinandersetzung mit Schulwegen und ihrer sozialisatorischen Wirksamkeit im Mittelpunkt. Die sozialräumliche Aneignung kennzeichnet den Ausgangspunkt für unterschiedliche „Lernwelt[en des] Schulweg[s]“ (EGGER, HUMMEL 2016), die die Autoren in drei Schulwegfiguren typisieren: Das Spektrum geht von einem „offenen Erlebnis- und Erfahrungsraum“, über den „sozialen Raum“ bis hin zum „Partizipations- und Bewältigungsraum“ (EGGER, HUMMEL 2016, S. 55). EGGER und HUMMEL unterstreichen in ihrer Forschung die auf dem Schulweg gebotenen oder konstruierten Möglichkeiten der Ausgestaltung, die bestimmtes Handeln zum einen ermöglichen oder zum anderen begrenzen können. Im Lebensraum der Kinder und Jugendlichen ist der Schulweg eine Erweiterung ihres Handlungsraums, in dem ihnen bestimmte Handlungsoptionen

zur Verfügung stehen und die gleichzeitig eine informelle Lernumgebung markieren (EGGER, HUMMEL 2016, S. 2, 137).

3 Schulwege und ihre schulrelevanten und geographiedidaktischen Potenziale

Schulwege sind in der formalen Bildung kaum als Lerninhalt oder bildungsrelevanter Gegenstand subjektiver Bedeutungszuschreibungen des Raumes verortet. Als Unterrichtsgegenstand wird der Schulweg in fachdidaktischen Zeitschriften überwiegend aus der Perspektive der Verkehrs- oder Mobilitätserziehung mit besonderer Berücksichtigung von Gesundheits- und Sicherheitsaspekten (LIEPE, RIEGGER 2009; LIMBOURG 2002, 2009; SPITTA 2002, 2013) sowie des nachhaltigen Handelns im Alltag (JUNG, SCHLEGEL 2009; SPITTA 2009) verhandelt. Vorliegende Beispiele beziehen sich mehrheitlich auf Bildungsprozesse im Grundschulbereich. Dabei werden häufig Impulse gesetzt, Schulwege als physisch aktive Wege zu gestalten. Dies wird mit einer verbesserten Leistungsfähigkeit von SchülerInnen in Verbindung gebracht (LIMBOURG 2009). Lediglich vereinzelt wird auf Prozesse des sozialen Lernens verwiesen (STEINS 2009).

Schulwege können je nach Fach als motivationale Lernanlässe fungieren: Im Mathematikunterricht wird häufig der Schulweg als lebensweltlicher Impuls und Lernanreiz zur Berechnung von Weglängen nutzbar gemacht (MÖLLER 2002; WESSOLOWSKI 2006). Im Deutschunterricht dienen Schulwege beispielsweise als Sprechanlässe für kommunikative Prozesse (SCHMIDT 2002). Schulwege sind häufig Ausgangspunkt zur Förderung der räumlichen Orientierung im Sinne des topographischen Lernens und der Kartenkompetenz im Geographieunterricht (SAUERBORN 2002; JARAUSCH 2002).

Selten werden hingegen Prozesse der subjektiven Raumwahrnehmung oder Raumaneignung als bildungsrelevanter Gegenstandsbereich berücksichtigt. Lediglich ein Aufsatz in ‚Praxis Deutsch‘ thematisiert das Potenzial des Schulwegs jenseits eines bloßen narrativen Schreibanlasses. Hierbei wird eine mentale Reflexion des Schulwegs im Spannungsfeld zwischen Poesie und Raumerfahrung angebahnt, indem der reale Raum des Schulwegs durch den Schreibakt der SchülerInnen in einen poetischen Raum überführt wird. Ziel ist es, die sinnliche Wahrnehmung durch den Schreibakt literarisch zu ästhetisieren (LANGE 2008).

In der Geographiedidaktik besteht ein weit verbreiteter und viel diskutierter Ansatz zur Auseinandersetzung mit dem Schulweg in dem Versuch, durch die Zeichnung von mental maps eine produktorientierte Ausdrucksform der Raumwahrnehmung anzubahnen. Allerdings können auch hier nur punktuell Publikationen ausfindig gemacht werden. Kognitive Karten werden zumal meistens eher zur Förderung der Kartenkompetenz nutzbar gemacht, statt zur Darstellung der subjektiven Kartographie des individuellen Lebensraums der SchülerInnen (FLADE 2009; HÜTTERMANN 2009).

Schulwege als Unterrichtsgegenstand können im Geographieunterricht weit mehr sein als die Förderung der räumlichen Orientierung. Mit Hilfe der „Abbildung“ von Schulwegen in Form von mental maps – auch bezeichnet als subjektive Landkarten (KRISCH 2009) oder subjektzentrierte Kartographien (DAUM 2011b) – können unterschiedliche Raumverständnisse angebahnt werden. Während mental maps „subjektive Abbildungen der objektiven Welt“ darstellen, versinnbildlichen subjektive Kartographien „originäre Konstruktionsleistungen der Subjekte“ (WERLEN 1997a: 12, 246 zit. in DAUM 2011a, S. 28). Durch den Vergleich mit thematischen Karten werden raumtheoretische Verständnisse sichtbar gemacht. Damit geht einerseits der Versuch der ‚Abbildung‘ materieller Gegenstände der physisch-materiellen Ausschnitte („Raum als Container“ nach WARDENGA) einher und andererseits die konstruktivistische Vorstellung, dass „Räume bzw. Geographien „gemacht“, genauer gesagt individuell und gesellschaftlich konstruiert werden“ (DAUM 2011a, S. 7).

Mit Hilfe von mental maps wird die subjektive Wahrnehmung und die subjektzentrierte Relevanz von Räumen rekonstruiert und in ein visuell sichtbares Medium transportiert, welches anschließend kommunizierbar ist (DAUM 2011a, S. 30). Unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen ein und desselben Raums entstehen, die verschiedene „Realitäten statt [einer] Realität“ (BENKE 2011, S. 1 zit. in SCHMEINCK 2011, S. 122) „abbilden“. Mit Hilfe der visuellen Ausdrucksform von mental maps sind diese anschließend diskutierbar. Die Vorstellung einer ständig in thematischen Karten reproduzierten objektiven Wirklichkeit wird durch eine subjektzentrierte Konstruktion revidiert. Subjektive Kartographien besitzen somit ein hohes geographiedidaktisches Potenzial, um die für SchülerInnen relevanten Lebensräume während des Schulwegs sichtbar zu machen.

4 Fazit und Ausblick

Ziel des Artikels ist die systematische disziplinübergreifende Aufbereitung des Forschungsstandes über Schulwege mit spezifischerem Blick auf informelle Lernprozesse und die mit ihnen in Verbindung stehenden geographiedidaktischen Potenziale.

Die Einzelfallstudien aus der Mobilitätsgeographie untersuchen das Phänomen Schulweg aus einer zweckorientierten Perspektive. Ökologische Belastungen durch das wachsende Verkehrsaufkommen, dessen Gefahren und mögliche Alternativen einer aktiven Fortbewegung werden dabei in den Vordergrund gestellt. Aus Perspektive der eher bildungsgeographisch-orientierten Untersuchungen werden einerseits die Auswirkungen der Nutzung unterschiedlicher Fortbewegungsmittel auf die Ausgestaltung des Schulwegs und andererseits die konkreten Handlungen untersucht, die von den SchülerInnen auf dem Weg zwischen dem Zuhause und der Schule vollzogen werden.

Den erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen ist es gemeinsam, dass sie das informelle Lernpotenzial dieser alltäglichen Mobilitätswege zu untersuchen vermögen und den Schulweg als solchen nicht pädagogisch überformen. Dabei stehen Handlungsoptionen während des Schulwegs im Erkenntnisinteresse, die gerade durch den relativ ungeschützten Raum ermöglicht werden. Der öffentliche Raum lässt sich somit noch einmal mehr als ein Freiraum zur Aneignung und Ausgestaltung kennzeichnen.

In der Geographiedidaktik spielen Schulwege bislang eine untergeordnete Rolle. Am Beispiel des Schulweges wird zum einen die räumliche Orientierung gefördert und zum anderen werden mit Hilfe von *mental maps* exemplarisch durch die Materialisierung subjektiver Wahrnehmungen von Lebensraumabschnitten verschiedene raumtheoretische Verständnisse sichtbar gemacht. Somit sind Schulwege primär Ausgangspunkt und Lernanlass für Unterrichtsstunden, wohingegen informelle Lernprozesse kaum beachtet und somit auch spärlich in der Unterrichtspraxis in Wert gesetzt werden.

Auf der Grundlage dieser ersten Systematisierung des Forschungsstandes zum Schulweg von SchülerInnen lassen sich Forschungsdesiderate bzw. zukünftige Untersuchungsfelder ableiten, die Gegenstand meines gegenwärtigen Dissertationsprojektes sind. Hierin ist es in erster Linie relevant, Untersuchungen auf die Forschungsfrage auszurichten, welche informellen Lernprozesse auf dem Schulweg bestehen. Hierbei sind die Lernpotenziale in Abhängigkeit vom Alter der Kinder und Jugendlichen und vom gewählten Fortbewegungsmittel sowie der Wegbegleitung zu differenzieren.

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt der eigenen Forschung ist die immanente Bewegung, die durch die Distanzüberwindung zwischen der Schule und dem Zuhause entsteht. Dabei lässt sich hinterfragen, welche Rolle Bewegung beispielsweise in der Aneignung des Raumes spielt oder allgemeiner formuliert, welche Rolle Bewegung in informellen Lernprozessen des Schulwegs besitzt.

Fachwissenschaftliche und -didaktische Forschungen helfen uns nachzuvollziehen, welche Rahmenbedingungen die Ausgestaltung des Schulwegs bedingen und welche Handlungsoptionen und Möglichkeitsräume auf dem Schulweg bestehen und entstehen können. Es bleibt zu wünschen, dass Schulwege nicht nur – wie eingangs zitiert – unter dem Credo „Kurze Beine, kurze Wege“ diskutiert werden, sondern dass das alltägliche Potenzial von allen Beteiligten geschätzt und wo es Sinn macht auch als geographiedidaktischer Lerninhalt nutzbar gemacht wird.

5 Literatur

ASHMORE, M., BATTY, K., MACHIN, F., GULLIVER, J., GROSSINHO, A., ELLIOTT, P., BELL, M., LIVESLEY, E., BRIGGS, D. (2000): Effects of traffic management and transport mode on the exposure of schoolchildren to carbon monoxide. In: Environmental Monitoring and Assessment 65, S. 49-57.

- BADRI, M. A. (2013): School travel modes. Factors influencing parental choice in Abu Dhabi. In: International Journey Education Economics and Development 4, Heft 3, S. 203-218.
- BÖHM, J. (2010): Pädagogische Valenzen des schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts. Ausgewählte Beobachtungen und Interpretationen. Hamburg.
- CARQUEVILLE, I. (2016): Schulwege in den beiden deutschen Staaten. Kinder- und Jugendkulturen zwischen Elternhaus und Schule. Bad Heilbrunn.
- CIVELLI, S. (1992): „... mehr Bäume, mehr Wissen und mehr Menschen, die wir kennen ...“. Der Schulweg als Lernfeld. Schulwegerlebnisse und -erfahrungen von Zürcher Primarschülern. Dissertation. Konstanz.
- DAUM, E. (2011a): Subjektive Kartographien und Subjektives Kartographieren. Ein Überblick. In: DAUM, E., HASSE, J. (Hrsg.): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg, S. 11-42.
- DAUM, E. (2011b): Subjektives Kartographieren. Kinder und Jugendliche entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. <<http://www.sozialraum.de/subjektives-kartographieren.php>> (Stand: 2009) (Zugriff: 2015-05-28).
- DE KADT, J., NORRIS, S. A., FLEISCH, B., RICHTER, L., ALVANIDES, S. (2014): Children's daily travel to school in Johannesburg-Soweto, South Africa. Geography and school choice in the Birth to Twenty cohort study. In: Children's Geographies 12, Heft 2, S. 170-188.
- EGGER, R., HUMMEL, S. (2016): Lernwelt Schulweg. Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen. Wiesbaden.
- FLADE, A. (2009): Unterwegs zur Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 224, S. 36-39.
- HÜTTERMANN, A. (2009): Kartenkompetenz weiterentwickeln. Vorkenntnisse aus der Grundschule ermitteln, aufgreifen und ausbauen. In: Geographie heute 269, Heft 30, S. 16-19.
- JARAUSCH, H. (2002): Sich orientieren können. Mit Plänen und Karten. In: Sache – Wort – Zahl 47, Heft 30, S. 28-38.
- JUNG, G., SCHLEGEL, M. (2009): Zu-Fuß-zur-Schule-Tag. In: Die Grundschulzeitschrift 224, S. 33-35.
- KEARNS, R. A., COLLINS, DAMIAN C. A., NEUWELT, P. M. (2003): The walking school bus. Extending children's geographies? In: Area 35, Heft 3, S. 285-292.

- KINGHAM, S., USSHER, S. (2005): Ticket to a sustainable future. An evaluation of the long-term durability of the walking school bus programme in Christchurch, New Zealand. In: *Transport Policy* 12, S. 314-323.
- KINGHAM, S., USSHER, S. (2007): An assessment of the benefits of the walking school bus in Christchurch, New Zealand. In: *Transportation Research A* 41, S. 502-510.
- KRISCH, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim, München.
- KULLMANN, K., PALLUDAN, C. (2011): Rhythmanalytical sketches. Agencies, school journeys, temporalities. In: *Children's Geographies* 9, Heft 3-4, S. 347-359.
- LANG, D., COLLINS, D., KEARNS, R. (2011): Understanding modal choice for the trip to school. In: *Journal of Transport Geography* 19, S. 509-514.
- LANGE, G. (2008): Schulweg im Herbst. Poesie und Raumerfahrung in einem Schreibprojekt. In: *Praxis Deutsch* 207, Heft 35, S. 42-49.
- LIEPE, J., RIEGGER, S. (2009): Innovation, Wissen, Handeln. Zum Europäischen Schulwegtag 2009. Mobilitätserziehung. In: *Grundschulmagazin* 9, Heft 3, S. 8-11.
- LIMBOURG, M. (2002): Kinder unterwegs im Verkehr. Risiken und Gefahren auf Kinderwegen. In: *Sache – Wort – Zahl* 47, Heft 30, S. 9-16.
- LIMBOURG, M. (2009): Lernort Schulweg. In: *Die Grundschulzeitschrift* 224, S. 26-30.
- MCDONALD, N. C. (2008a): Children's mode choice for the school trip. The role of distance and school location in walking to school. In: *Transportation* 35, S. 23-35.
- MCDONALD, N. C. (2008b): Household interactions and children's school travel. The effect of parental work patterns on walking and biking to school. In: *Journal of Transport Geography* 16, S. 324-331.
- MCDONALD, N.C., AALBORG, A.E. (2009): Why parents drive children to school. In: *Journal of the American Planning Association* 75, Heft 3, S. 331-342.
- MCDONALD, N.C., DEAKIN, E., AALBORG, A.E. (2010): Influence of the social environment on children's school travel. In: *Preventive Medicine* Heft 50, S. 65-68.
- McMILLAN, T.E. (2005): Urban form and a child's trip to school. The current literature and a framework for future research. In: *Journal of Planning Literature* 19, Heft 4, S. 440-456.

- MITRA, R., BULIUNG, R.N. (2012): Built environment correlates of active school transportation. Neighborhood and the modifiable areal unit problem. In: *Journal of Transport Geography* 20, S. 51-61.
- MÖLLER, R. (2002): Wege helfen Entfernungen zu überwinden. Schul-, Reise- und Transportwege im Mathematikunterricht. In: *Sache – Wort – Zahl* 47, Heft 30, S. 44-48.
- MURRAY, L. (2009): Making the journey to school. The gendered and generational aspects of risk in constructing everyday mobility. In: *Health, Risk & Society* 11, Heft 5, S. 471-786.
- MÜLLER, S., TSCHARAKTSCHIEW, S., HAASE, K. (2008): Travel-to-school mode choice modeling and patterns of school choice in urban areas. In: *Journal of Transport Geography* 16, S. 342-357.
- NOLAND, R. B., PARK, H., VON HAGEN, L. A., CHATMAN, D.G. (2014): A mode choice analysis of school trips in New Jersey. In: *The journey of transport and land use* 7, Heft 2, S. 111-133.
- POJANI, D., BOUSSAUW, K. (2014): Keep the children walking. Active school travel in Tirana, Albania. In: *Journal of Transport Geography* 38, S. 55-65.
- POOLEY, C., WHYATT, D., WALKER, M., DAVIES, G., COULTON, P., BAMFORD, W. (2010): Understanding the school journey. Integrating data on travel and environment. In: *Environment and Planning A* 42, S. 948-965.
- PORTER, G., HAMPSHIRE, K., ABANE, A., MUNTHALI, A., ROBSON, E., MASHIRI, M., MAPONYA, G. (2010): Where dogs, ghosts and lions roam. Learning from mobile ethnographies on the journey from school. In: *Children's Geographies* 8, Heft 2, S. 91-105.
- RIEDEL, W., RIEDEL, M. (1980): Wo Kinder wohnen und wie lange sie zur Schule gehen. In: *Primarstufe*, S. 12-16.
- ROMERO, V. (2010): Children's view of independent mobility during their school travels. In: *Children, Youth and Environments* 20, Heft 2, S. 46-66.
- ROSS, N. J. (2007): 'My Journey to School ...'. Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. In: *Children's Geographies* 5, Heft 4, S. 373-391.
- SAUERBORN, P. (2002): Wege gehen, Wege finden, Wege schaffen. Orientierung als Thema in der Grundschule. In: *Sache – Wort – Zahl* 47, Heft 30, S. 4-8.

- SCHMEINCK, D. (2011): Eigene Wege gehen. Vom Schulweg in die Welt. In: DAUM, E., HASSE, J. (Hrsg.): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg, S. 107-124.
- SCHMIDT, H. J. (2002): Auf dem besten Wege. In: Sache – Wort – Zahl 47, Heft 30, S. 38-43.
- SPITTA, P. (2002): Laufend lernen: Der Schulweg in der 1. Klasse. In: Sache – Wort – Zahl 47, Heft 30, S. 17-22.
- SPITTA, P. (2009): Gesundheitsgefahren im Straßenverkehr. In: Die Grundschulzeitschrift 224, S. 46-49.
- SPITTA, P. (2013): Kinder, Eltern und Lehrkräfte auf dem Weg zum sicheren Schulweg. In: Sache – Wort – Zahl 137, Heft 41, S. 10-14.
- STEINS, G. (2009): Mit anderen unterwegs sein. In: Die Grundschulzeitschrift 224, S. 58-61.
- STEWART, O. (2011): Findings from research on active transportation to school and implications for safe routes to school programs. In: Journal of Planning Literature 26, Heft 2, S. 127-150.
- WESOŁOWSKI, S. (2006): Schulwege in Städten und Dörfern. In: Sache – Wort – Zahl 76, Heft 34, S. 37-42.
- WILSON, E., MARSHALL, J., WILSON, R., KRIZEK, K. J. (2010): By foot, bus or car. Children's school travel and school choice policy. In: Environment and Planning A 42, Heft 9, S. 2168-2185.
- WILSON, E. J., WILSON, R., KRIZEK, K.J. (2007): The implications of school choice on travel behavior and environmental emissions. In: Transportation Research Part D: Transport and Environment 12, Heft 7, S. 506-518.

AutorInnen

Philipp Aufenvenne

Institut für Geographie/ Universität Osnabrück

paufenve@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Péter Bagoly-Simó

Abteilung Didaktik der Geographie/ Humboldt-Universität zu Berlin

peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

Dr. Itta Bauer

Geographisches Institut/ Universität Zürich

itta.bauer@geo.uzh.ch

Dr. Dorothee Belling

Didaktische Leiterin Ludgerus Schule Vechta

dorothee.belling@gmail.com

Prof. Dr. Alexandra Budke

Institut für Geographiedidaktik/ Universität zu Köln

alexandra.budke@uni-koeln.de

Prof. Dr. Rolf Bürki

Pädagogische Hochschule St. Gallen

rolf.buerki@phsg.ch

Prof. Dr. Mirka Dickel

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie/ Friedrich-Schiller-Universität Jena

mirka.dickel@uni-jena.de

Christian Dorsch

Institut für Humangeographie/ Goethe-Universität Frankfurt am Main

dorsch@geo.uni-frankfurt.de

Andreas Eberth

Didaktik der Geographie/ Leibniz Universität Hannover

eberth@idn.uni-hannover.de

Katharina Feja

Arbeitsgruppe Geographiedidaktik/ Ruhr-Universität Bochum

katharina.feja@rub.de

Franziska Fröh

Arbeitsgruppe Geographiedidaktik/ Ruhr-Universität Bochum
franziska.frueh@rub.de

Prof. Dr. Inga Gryl

Institut für Geographie/ Universität Duisburg-Essen
inga.gryl@uni-due.de

Prof. Dr. Francis Harvey

Leibniz-Institut für Länderkunde Leipzig/ Universität Leipzig
F_Harvey@ifl-leipzig.de

Prof. Dr. Ingrid Hemmer

Didaktik der Geographie/ Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
ingrid.hemmer@ku.de

Katharina Hoffmann

Abteilung Geographie/ Europa-Universität Flensburg
katharina.hoffmann@uni-flensburg.de

Jan Hofmann

Didaktik der Geographie/ Justus-Liebig-Universität Gießen
Jan.Hofmann@geogr.uni-giessen.de

Dr. Michael Horn

AG Geographiedidaktik und Anthropogeographie/ Universität Koblenz-Landau
horn@uni-landau.de

Prof. Dr. Detlef Kanwischer

Institut für Humangeographie/ Goethe-Universität Frankfurt am Main
kanwischer@geo.uni-frankfurt.de

Nina Kaup

Institut für Humangeographie/ Goethe-Universität Frankfurt am Main
kaup@geo.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz

Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung/ Friedrich-Schiller-Universität Jena
ralf.koerrenz@uni-jena.de

Jun. Prof. Dr. Miriam Kuckuck

Institut für Geographie und Sachunterricht/ Bergische Universität Wuppertal
kuckuck@uni-wuppertal.de

Nina Leimbrink

Institut für Geographie/ Universität Osnabrück
nlachmann@uos.de

Svenja Lütje

Geographie und ihre Didaktik/ Universität Trier
luetje@uni-trier.de

Veit Maier

Institut für Geographiedidaktik/ Universität zu Köln
weit.maier@uni-koeln.de

Dr. Fabian Pettig

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie/ Friedrich-Schiller-Universität Jena
fabian.pettig@uni-jena.de

Max Pochadt

Institut für Geographie/ Universität Osnabrück
mpochadt@uos.de

Dr. Felix Reinhardt

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie/ Friedrich-Schiller-Universität Jena
felix.reinhardt@posteo.de

Hannes Schmalor

Arbeitsgruppe Geographiedidaktik/ Ruhr-Universität Bochum
hannes.schmalor@rub.de

Sonja Schwarze

Institut für Didaktik der Geographie/ Universität Münster
sonja.schwarze@uni-muenster.de

Prof. Dr. Karin Schweizer

Prorektorin für Forschung/ Pädagogische Hochschule Weingarten
schweizer@ph-weingarten.de

Stephan Schurig

Projektmitarbeiter im ESF-Projekt „Örtliches Teilhabemanagement“/ Landkreis
Harz
stephan.schurig@posteo.de

Priv. Doz. Dr. phil. Malte Steinbrink

Institut für Geographie/ Universität Osnabrück
malte.steinbrink@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Ute Wardenga

Leibniz-Institut für Länderkunde Leipzig/ Universität Leipzig
U_Wardenga@ifl-leipzig.de

Priv. Doz. Dr. Günther Weiss

Institut für Geographiedidaktik/ Universität zu Köln
g.weiss@uni-koeln.de