

Gegen Vorurteile und Rassismus

-

Transkulturelle Kompetenz und rassismuskritisches
Lehren und Lernen in geographischen Bildungsme-
dien und Rahmenplänen.

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Tina Aktas

Kiel, im September 2024

Erstgutachter*in: Prof. Dr. Wilfried Hoppe

Zweitgutachter*in: Prof. Dr. Andreas Keil

Tag der mündlichen Prüfung: 19.11.2024

Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit Kultur und Kulturen ist seit jeher Bestandteil der Geographie. Während die Humangeographie in den letzten Jahrzehnten einen Wandel zur neuen Kulturgeographie durchlaufen hat, haben sich gleichzeitig auch in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften viele neue Konzepte zum kulturellen Lernen entwickelt. Neben zahlreichen Neuerungen im interkulturellen Lernen sind es vor allem das transkulturelle und das rassismuskritische Lernen, welche sich als zentrale Ansätze für alle Schulformen und Schulfächer etabliert und die bestehende Leitmaxime des interkulturellen Lernens nach und nach abgelöst haben. Trotz dieser weitreichenden Entwicklungen sind nur wenige geographiedidaktische Forschungsarbeiten zum transkulturellen Lernen zu finden und auch im Geographieunterricht (zum Beispiel in Rahmenplänen oder Bildungsmedien) sind diese neuen Ansätze noch nicht etabliert.

Diese Arbeit nimmt diese These zum Anlass, um Konzeptvorschläge für transkulturelles und rassismuskritisches Lernen im Geographieunterricht zu entwickeln und diese in Hinblick auf deren Integration in Bildungsmedien und Rahmenpläne zu evaluieren. Der empirische Teil setzt sich daher aus verschiedenen Bausteinen zusammen: Die Analyse ausgewählter Curricula und Schulbücher, eine quantitativ-standardisierte Umfrage unter Lehrkräften und Mitarbeitenden an der Schulbuchgestaltung sowie mehrere qualitative Interviews mit Vertreter*innen der Bildungsmedienvorlage sowie Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holsteins dienen als Grundlage für eine Analyse des aktuellen Ist-Zustands des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Geographieunterricht sowie für die Diskussion über eine mögliche Implementierung der vorgestellten Konzepte in geographische Bildungsmedien und Rahmenpläne. Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen deutlich die Diskrepanz zwischen Notwendigkeit und tatsächlicher Umsetzung der neuen Konzepte. Zudem konnten verschiedene Ursachen für die aufgezeigten Lücken sowohl auf individueller Ebene der Akteur*innen als auch auf struktureller Ebene der Vorlage, Schulen und Ministerien aufgedeckt werden. Darüber hinaus wurden die verschiedenen Bedarfe sowohl von Lehrkräften und Schulen als auch von Bildungsakteur*innen deutlich. Die daraus abgeleiteten Chancen und Risiken können zukünftig als Basis für eine mögliche Implementierung in Bildungsmedien und Rahmenpläne dienen und so die konkrete Umsetzung erleichtern. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass insbesondere die bildungspolitischen Akteur*innen die Rahmenpläne entsprechend anpassen müssen, damit die Potentiale des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens für die Gestaltung von Bildungsmedien und die Unterrichtspraxis vollumfänglich genutzt werden können.

Abstract

The engagement with culture and cultures has always been a component of geography. While human geography has undergone a transformation towards the new cultural geography in recent decades, many new concepts for cultural learning have simultaneously developed in pedagogy and social sciences. Alongside numerous innovations in intercultural learning, it is especially transcultural and anti-racist learning that have established themselves as central approaches for all types of schools and subjects, gradually replacing the existing guiding principle of intercultural learning. Despite these far-reaching developments, only a few didactic geographical research studies on transcultural learning can be found, and these new approaches have not yet been established in geography education (e.g., in curricula or educational media).

This work takes this thesis as an opportunity to develop conceptual proposals for transcultural and anti-racist learning in geography education and to evaluate them regarding their integration into educational media and curricula. The empirical part is therefore composed of various components: the analysis of selected curricula and textbooks, a quantitatively standardized survey among teachers and staff involved in textbook design, as well as several qualitative interviews with representatives of educational media publishers and educational stakeholders of the state of Schleswig-Holstein. These serve as a basis for analyzing the current state of transcultural and anti-racist learning in geography education and for discussing the possible implementation of the presented concepts in geographical educational media and curricula.

The findings clearly show the discrepancy between the necessity and the actual implementation of the new concepts. In addition, various causes for the identified gaps were uncovered both at the individual level of the actors and at the structural level of publishers, schools, and ministries. Moreover, the different needs of teachers and schools as well as educational stakeholders became apparent. The derived opportunities and risks can serve in the future as a basis for a possible implementation in educational media and curricula, thus facilitating concrete implementation. Overall, it was shown that especially the educational policy actors need to adjust the curricula accordingly so that the potentials of transcultural and anti-racist learning can be fully utilized for the design of educational media and teaching practice.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vergleich des klassischen (interkulturellen) und transkulturellen Kulturbegriffs	13
Abbildung 2: Verteilung der Beratungsanfragen an die ADS 2022	28
Abbildung 3: Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)	38
Abbildung 4: Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht	39
Abbildung 5: „Magisches Viereck“ des globalen und interkulturellen Lernens.....	41
Abbildung 6: Darstellung der deutschen Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte 2022	43
Abbildung 7: Topic areas of Global Citizenship Education	81
Abbildung 8: Ziele des DIALLS-Projektes	83
Abbildung 9: Das DIALLS-Rad	85
Abbildung 10: Modell des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht.....	88
Abbildung 11: Kompetenzbereiche des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Geographieunterricht	92
Abbildung 12: Integration der Kompetenzbereiche in das Modell des transkulturellen Lernens ...	95
Abbildung 13: Forschungsdesign	100
Abbildung 14: Anforderungskatalog für diskriminierungskritisches Unterrichtsmaterial	116
Abbildung 15: Darstellung von Grundbedürfnissen von Jugendlichen.....	133
Abbildung 16: Arbeitsschritte zur Untersuchung von Klischees	135
Abbildung 17: Doppelseite „Eine Welt – ungleiche Entwicklung“	149
Abbildung 18: Arbeitsbedingungen im Vergleich	150
Abbildung 19: Ernährungssituation auf der Erde.....	151
Abbildung 20: Leben in zwei Welten	154
Abbildung 21: Einleitungstext und Aufgabe.....	156
Abbildung 22: Meme eines Einwohners von Nairobi	158
Abbildung 23: AU 15: Welche Grundlagen nutzen/nutzten Sie für die Erstellung Ihrer Unterrichtsinhalte?	169
Abbildung 24: AU 16: Nennen Sie die für Sie wichtigsten Themenfelder des Faches Geographie. Begriffe mit mind. Zwei Nennungen.....	170
Abbildung 25: AU18: Wie wichtig finden Sie die folgenden „neuen“ geographischen bzw. geographiedidaktischen Themen für die Gestaltung von Bildungsmedien?	170
Abbildung 26: AU20: Welche Ansätze und Prinzipien sollten Ihrer Meinung nach allgemein bei der Gestaltung von Bildungsmedien besonders berücksichtigt werden?	171
Abbildung 27: TT1: Aus dem Bauch heraus, was bedeutet Kultur für Sie?	172
Abbildung 28: TS1: Bitte ordnen Sie die folgenden Aussagen hinsichtlich Ihrer Relevanz ein. ..	174
Abbildung 29: TS2: Bitte ordnen Sie die folgenden Konzepte hinsichtlich der für Sie geltenden Relevanz für den Geographieunterricht ein.	174
Abbildung 30: Einstiegsimpuls – Aktuelle Schlagzeilen und Diagramme	179
Abbildung 31: Impuls 3 - Kompetenzmodell transkulturelles und rassismuskritisches Lernen ...	181
Abbildung 32: Präsentationsfolie - Auszug aus der Schulbuch-Analyse	182
Abbildung 33: Darstellung der zugrundeliegenden Kriterien	183

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigenschaften interkulturell kompetenter Personen.....	37
Tabelle 2: Denkanstöße für ein rassismussensibles Handeln	51
Tabelle 3: Dimensionen interkultureller Kompetenz.....	53
Tabelle 4: Kompetenzen im Kompetenzbereich Fachwissen der Sekundarstufe I.....	64
Tabelle 5: Kompetenzen im Kompetenzbereich Räumliche Orientierung der Sekundarstufe I.....	65
Tabelle 6: Kompetenzen im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/ Methoden der Sekundarstufe I.....	65
Tabelle 7: Kompetenzen im Kompetenzbereich Kommunikation der Sekundarstufe I.....	66
Tabelle 8: Kompetenzen im Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung der Sekundarstufe I	67
Tabelle 9: Kompetenzen im Kompetenzbereich Handlung der Sekundarstufe I	67
Tabelle 10: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt C der Sekundarstufe II	69
Tabelle 11: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt D der Sekundarstufe II	69
Tabelle 12: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt E der Sekundarstufe II	70
Tabelle 13: Anforderungen an kompetenzbasierte globale Lernarrangements	82
Tabelle 14: Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung	107
Tabelle 15: Kriterien für den rassismuskritischen Umgang mit Quellen, Bildern und Sprache....	117

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG.....	1
ABSTRACT	2
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	3
TABELLENVERZEICHNIS.....	4
1 EINLEITUNG	8
2 FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE HINFÜHRUNG....	10
2.1 Der Kulturbegriff im Wandel.....	10
2.1.1 Der traditionelle Kulturbegriff in der Geographie.....	13
2.1.2 Der Cultural Turn und die Neue Kulturgeographie.....	17
2.1.3 Vom Umgang mit dem Fremden: Postkolonialismus und Othering	19
2.1.4 Von Stereotypen und Vorurteilen zu Diskriminierung und Rassismus	24
2.2 Konzepte des kulturellen Lernens im Wandel.....	32
2.2.1 Die Länderkunde und die Kulturerdteile.....	32
2.2.2 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz.....	35
2.2.3 Globales Lernen	40
2.2.4 Kritik an dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz.....	42
2.2.5 Transkulturelle Kompetenz	44
2.2.6 Rassismuskritisches Lernen	48
2.3 Verankerung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Fach Geographie.....	51
2.3.1 Verankerung auf Bundesebene gemäß der KMK.....	51
2.3.2 Verankerung auf Bundesebene gemäß der Bildungsstandards	55
2.3.3 Verankerung auf Landesebene gemäß der Fachanforderungen.....	62
2.3.3.1 Verankerung in der Sekundarstufe I.....	63
2.3.3.2 Verankerung in der Sekundarstufe II	68
3 ZWISCHENFAZIT	71
4 KONZEPTVORSCHLÄGE FÜR EINE ADÄQUATE EINBETTUNG	73
4.1 Anforderungen auf inhaltlicher Ebene und mögliche Anknüpfungspunkte	73
4.1.1 Die Rolle des Raumes: Vom erlebten Raum zum Raumerleben.....	73
4.1.2 Multiperspektivität und Perspektivwechsel	77
4.1.3 Die Rolle der Sprache: Inhalt, Lernziel und Medium.....	78
4.1.4 Transformative Bildung und Global Citizenship Education	80
4.1.5 Einbezug von interkulturellen Kompetenzen nach DIALLS	83

4.2 Entwicklung eines Modells zum transkulturellen Lernen im Geographieunterricht	86
4.3 Kompetenzbereiche	90
5 EMPIRISCHER TEIL - METHODIK	96
5.1 Vorgehen und Forschungsdesign	97
5.2 Stichprobenerstellung	101
5.3 Auswertungsmethoden.....	105
5.4 Methodenkritik	109
6 EMPIRISCHER TEIL - AUSGANGSLAGE: TRANSKULTURELLES LERNEN IN BILDUNGSMEDIEN.....	112
6.1 Offizielle Empfehlungen und Vorgaben für Bildungsmedien	112
6.2 Kriterien für geeignetes Unterrichtsmaterial	115
6.2.1 Bestehende Handreichungen.....	115
6.2.2 Eigene Kriterien.....	117
6.3 Analyse ausgewählter Lehrwerke.....	119
6.3.1 Lehrwerke der Sekundarstufe I	120
6.3.1.1 Diercke Geographie 1	121
6.3.1.2 Terra Geographie 1.....	124
6.3.1.3 Diercke Geographie 2	128
6.3.1.4 Seydlitz Geographie 7/8.....	132
6.3.2 Lehrwerke der Sekundarstufe II	137
6.3.2.1 Fundamente Geographie Oberstufe	137
6.3.2.2 Terra Geographie Oberstufe.....	141
6.3.2.3 Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein	144
6.3.3 Worst-Practice-Beispiele	148
6.3.3.1 Diercke Erdkunde NRW Band 3	148
6.3.3.2 Diercke Praxis Geografie 7/8 Gymnasium Berlin/ Brandenburg	153
6.3.4 Best-Practice-Beispiele	155
6.3.4.1 Terra 7/8 Erdkunde Gymnasium Baden-Württemberg	155
6.3.4.2 Terra Geographie 7 Oberschule Sachsen	156
6.3.5 Zusammenfassung der Schulbuchanalyse	159
6.4 Expert*innen-Interview.....	161
6.5 Schlussfolgerungen aus Schulbuchanalyse und Expert*innen-Interview	164
7 EMPIRISCHER TEIL - VERTIEFUNG: AKTUELLER STELLENWERT DES TRANSKULTURELLEN LERNENS	165
7.1 Umfrage	165
7.1.1 Vorbereitung und Ablauf	165

7.1.2 Auswertung der quantitativ-standardisierten Fragen	168
7.2 Fokusgruppen-Interviews.....	177
7.2.1 Interview mit schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen	179
7.2.2 Interview mit Vertretern von Bildungsmedienversion 1.....	182
7.2.3 Interview mit Vertretern von Bildungsmedienversion 2.....	184
7.3 Ergebnisse	184
7.3.1 Aktueller Stellenwert des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens (TRL)	185
7.3.1.1 Aktuelles Zeitgeschehen und (gesellschaftliche) Relevanz.....	185
7.3.1.2 Der neue Kulturbegriff & die Relevanz von Rassismus.....	187
7.3.1.3 Von Postkolonialer Theorie bis Critical Whiteness	190
7.3.2 Von Stärken und Chancen: Gegenwärtige und zukünftige Verankerung	193
7.3.2.1 Methodische und fachdidaktische Ansätze.....	194
7.3.2.2 Begegnungen schaffen: Schulübergreifende Programme und außerschulische Lernorte.....	196
7.3.2.3 Die Rolle der Vorgaben und Richtlinien.....	197
7.3.3 Von Schwächen und Risiken: Herausforderungen bei der Umsetzung der Konzepte ...	199
7.3.3.1 Die Frage nach der fachlichen Zugehörigkeit und die Rolle der Rahmenpläne.....	200
7.3.3.2 Von Begrifflichkeiten und Schubladen: Mögliche inhaltliche Schwierigkeiten der Konzepte	202
7.3.3.3 Interne Faktoren: Die Voraussetzungen in Schule und Verlagen	203
7.3.3.4 Die unterrichtlichen Voraussetzungen	207
7.4 Diskussion der Ergebnisse	209
7.4.1 Aktuelle und zukünftige Relevanz	209
7.4.2 Ursachen für die festgestellten Defizite und daraus abgeleitete Bedarfe der Beteiligten.....	210
7.4.3 Mögliche Umsetzung der entwickelten Modelle und Kompetenzraster	211
8 FAZIT UND AUSBLICK.....	212
9 ANHANG	215
10 LITERATURVERZEICHNIS.....	265
11 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	279

1 Einleitung

Deutschland 2024 – Zuwanderung und Flucht sind das wichtigste politische Problem in Deutschland, das vordringlich gelöst werden muss, so geben es 48% der Befragten bei einer Umfrage im September 2024 an (Statista 2024, o.S.). Auch unter den 16 bis 26-Jährigen ist laut einer Jugendstudie des Meinungsforschungsinstituts YouGov die Migration das drängendste Problem auf europäischer Ebene (Stäbener 2024, o.S.). Parallel dazu erscheinen wöchentlich neue Schlagzeilen zur Zuwanderung und den daraus resultierenden Folgen für die Gesellschaft. Der Deutsche Lehrerverband beispielsweise sieht das System Schule und insbesondere die Lehrer*innen in einer Stellungnahme im Juni 2024 durch die wachsende Zahl von Zuwanderern überfordert (Gürth 2024, o.S.). Insgesamt lässt sich eine Zunahme skeptischer Einstellungen zur Migration in Deutschland feststellen, (Wieland 2024, S.12). Die Folgen: Wahlerfolge rechtspopulistischer Parteien bei Europawahl und Landtagswahlen - insbesondere bei Jungwähler*innen-, Zunahme von Diskriminierung und Rassismus in der Gesellschaft (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024) sowie eine steigende Anzahl an Berichten über die zunehmende Unsicherheit von Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland (z.B. Balamuralay 2024, o.S.).

Expert*innen verschiedener Fachgebiete sehen in der Folge die Bildungseinrichtungen und insbesondere die Schulen in der Pflicht, junge Menschen zu selbstverantwortlichem und demokratischem Handeln zu befähigen und Kompetenzen zu vermitteln, die Schüler*innen in einer zunehmend diversen Gesellschaft benötigen. Die Bertelsmann-Stiftung betitelt in diesem Kontext Schulen als „wichtige[n] Ort für die Gestaltung des gelingenden Zusammenlebens in Vielfalt“ (ebd. S.38) und Bildungsforscher*innen wie Aladdin El-Mafaalani (2023) fordern „zeitgemäße Unterrichtskonzepte für das gemeinsame Lernen in der Einwanderungsgesellschaft“ (ebd.). Dabei sind alle Fächer gefragt, Konzepte des kulturellen Lernens zu integrieren. Doch welche Rolle spielt dabei das Fach Geographie?

Bereits dem Namen nach beschäftigt sich die Geographie seit jeher mit der Beschreibung der Erde. Dazu gehören neben der naturräumlichen Ausstattung auch die verschiedenen Bereiche des menschlichen Lebens sowie die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Natur- und Kulturraum, wie es häufig benannt wird. In diesem Zuge gibt es auch eine lange Tradition mit der Beschäftigung mit anderen Ländern sowie deren Bewohner*innen, wobei auch der Begriff Kultur(en) eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kapitel 2.1).

Auch die Schulgeographie hat es sich in einer langen Tradition und über verschiedene didaktische Konzepte hinweg zum Ziel gemacht, den Schüler*innen neben wirtschaftlichen und politischen, auch gesellschaftliche Phänomene aller Regionen der Erde zu vermitteln

und somit zu einem verständnisvollen und friedlichen Miteinander beitragen (vgl. Kapitel 2.2). Somit zeigt sich, dass das Schulfach Geographie einen besonderen Stellenwert bei der Vermittlung entsprechender Kompetenzen einnehmen kann und muss. Doch inwiefern sind entsprechende „zeitgemäße Unterrichtskonzepte“ bereits Bestandteil der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausrichtung? Dieser Frage soll zunächst im ersten Teil dieser Dissertation nachgegangen werden, welcher sich den theoretisch-konzeptionellen Grundgedanken dieser Arbeit widmet. Dabei wird die fachwissenschaftliche Relevanz des Themas Kultur(en) sowie dessen Wandel in der Geographie aufgezeigt, indem zuerst der Blick auf die Begriffsgeschichte von Kultur und ihre unterschiedlichen Bedeutungen gerichtet wird. Da der Kulturbegriff inflationär und mit vielen unterschiedlichen Bedeutungen genutzt wird, ist es schwer, „Kultur“ allgemeingültig und eindeutig zu definieren. Die theoretische Hinführung in Kapitel 2 hilft dabei, dieser Arbeit eine Definition von Kultur zugrunde zu legen.

Gleiches gilt für den fachdidaktischen Bereich, denn auch in den Bildungskonzepten zum kulturellen Lernen spielen die verschiedenen Perspektiven auf Kultur eine Rolle. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie „Kultur“ in den verschiedenen Konzepten vermittelt wird und welches Ziel damit verfolgt wird. Durch die kritische Analyse bisheriger Bildungskonzepte mit Blick auf deren Defizite wird die Notwendigkeit verdeutlicht, die neuen Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in den Geographieunterricht zu implementieren. Auf Grundlage der theoretischen Hinführung erfolgt in Kapitel 3 die Entwicklung eines eigenen Konzepts des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens – bestehend aus Modell und Kompetenzraster-, welches den aktuellen Forschungsstand im Bereich des kulturellen Lernens aufgreift und mit wichtigen Leitmaximen des Faches Geographie verbindet.

Im empirischen Teil soll die als notwendig herausgestellte Implementierung der neuen Konzepte mit Blick auf deren Umsetzung im Geographieunterricht überprüft, evaluiert und diskutiert werden. Um ein möglichst umfassendes Bild von dem aktuellen Ist-Zustand zu erhalten, wurde neben den grundlegenden Rahmenplänen das Leitmedium Schulbuch als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, da dieses von vielen Lehrer*innen maßgeblich für die Unterrichtsgestaltung genutzt wird. Im Rahmen der folgenden Untersuchungen stellen sich Fragen nach:

- dem Ist-Zustand des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in Bildungsmedien und Schulen
- dem Interesse der Lehrkräfte und Bildungsmedienakteur*innen am transkulturellen und rassismuskritischen Lernen

- der Bedeutung der Konzepte für die Gestaltung von Rahmenplänen und Bildungsmedien des Faches Geographie
- Chancen und Risiken bei der Implementierung der entwickelten Konzeptvorschläge in Rahmenpläne und Bildungsmedien (vgl. Kapitel 5).

Nach der Einführung in die Methodik der empirischen Forschung werden zur Beantwortung der Forschungsfragen zunächst Kriterien für die Schulbuchgestaltung im Sinne des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens entwickelt, welche im Folgenden für die konkrete Analyse ausgewählter Schulbücher angewendet werden. Im weiteren Verlauf der Forschung werden im Sinne des Mixed Methods-Ansatzes qualitative und quantitative Forschungs- und Auswertungsmethoden miteinander kombiniert, um so ein möglichst umfassendes Bild der Potentiale sowie Herausforderungen zu erhalten, welche mit den neuen Konzepten verbunden sind. Den Kern dieses empirischen Teils bilden dabei die Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer quantitativ-standardisierten Umfrage unter Lehrkräften und Mitwirkenden an der Bildungsmediengestaltung sowie von drei Fokusgruppen-Interviews mit Vertreter*innen zweier Bildungsmedienverlage und Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein. In der sich anschließenden Ergebnisdiskussion und dem Fazit werden schlussendlich die entstandenen Desiderate zusammengefasst und mit Blick auf zukünftige Handlungspotentiale reflektiert.

2 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Hinführung

Die Geographie ist eines der sehr wenigen Fächer, welches mit seiner Teilung in Physische Geographie und Humangeographie gleichzeitig eine Natur- und eine Geisteswissenschaft darstellt (Freytag et al. 2016, S.2). Mit Blick auf die thematische Ausrichtung hat das Fach Geographie vor allem im schulischen Kontext eine zunehmend gesellschaftswissenschaftliche Ausrichtung erfahren, welche beispielsweise in der steigenden Bedeutung humangeographischer Inhalte in Rahmenplänen deutlich wird. In diesem Zuge rückte auch der Kulturbegriff sowie verschiedene Konzepte des Lehrens und Lernens über Kultur(en) in den Fokus der geographischen Forschung. Im Folgenden sollen daher die verschiedenen Ansätze aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive zur Hinführung und Konkretisierung des Themenschwerpunkts dieser Arbeit genutzt werden.

2.1 Der Kulturbegriff im Wandel

Der Begriff „Kultur“ ist allgegenwärtig und „zeigt sich dabei als Chimäre mit vielen Gesichtern“ (Gebhardt et al. 2007, S.574). Im Wesentlichen lassen sich zwei Dimensionen des Kulturbegriffs unterscheiden: Auf *inhaltlicher Ebene* bezeichnet der Begriff kulturelle Praktiken der menschlichen Aktivität wie z.B. Alltagsroutinen, Werte und Überzeugungen,

Weltbilder oder bestimmte Kompetenzen. Die *extensionale Dimension* bezieht sich darüber hinaus auf die Ausdehnung einer Gruppe, Gesellschaft oder Zivilisation, für welche diese kulturellen Eigenschaften charakteristisch sind. Es geht also auch um eine räumliche Verortung, sodass Kultur auch als geographische, nationale oder ethnische Kategorisierung dienen kann (Welsch 2010, S.39).

Vor allem in Bezug auf die *extensionale Bedeutung* lässt sich ein Wandel erkennen. In herkömmlichen Kulturkonzepten sind Kulturen klar abgegrenzte, in sich homogene Gruppen. Ein Beispiel dafür ist das Kugelmodell von Johann Gottfried Herder aus dem Jahr 1774. Hierbei werden Kulturen als Kugeln definiert, welche das Leben eines Volkes als Ganzes sowie das Leben jedes einzelnen Mitglieds definieren und beeinflussen. Jede Handlung ist also klar einer Kultur zuzuordnen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Kulturen voneinander distanziert sind. Sie können sich also nicht durchdringen, sondern stoßen sich gegenseitig ab (Welsch 2010, S.39 f.).

Auch das Konzept des Multikulturalismus (wie beispielsweise durch den kanadischen Philosophen Charles Taylor in seinem Werk „Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung“ (1992) vertreten) greift diese klare Gruppenidentität auf und postuliert diese als Grundlage für die Realisierung einer individuellen Identität. Laut Taylor herrschen in der modernen multikulturellen Gesellschaft Spannungen und Konflikte um rivalisierende kulturelle Identitäten, sodass es im Sinne einer Politik der Anerkennung zunächst wichtig sei, eine nationale Identität zu erschaffen, um sich auf dieser Grundlage kulturellen Differenzen im Inneren zu öffnen (Moosmüller 2009, S. 18 ff.). Dieses Prinzip lässt sich durch die Salatschüssel – oder Mosaik-Metapher beschreiben: Das Nebeneinander verschiedener Kulturen in einem großen Ganzen, dem Nationalstaat.

Sowohl im klassischen Kugelmodell nach Herder, als auch im Konzept des Multikulturalismus zeigt sich ein gewisser kultureller Rassismus, da die Betonung kultureller Differenz durch Herkunft eine Exklusion zur Folge hat. Gegensätze werden betont, was die Gefahr von Abgrenzung und Hass in sich birgt und durch beispielsweise eine Weiterentwicklung der kulturellen Identität zu Nationalismus hohes Konfliktpotential bereithält (Welsch 1994, S.6ff; Moosmüller 2009, S.13 ff.). Solche Tendenzen der Wiederbelebung des traditionellen Kulturbegriffs mit seiner Homogenität, ethnischen Fundierung und äußeren Abgrenzung zeigen sich auch heutzutage noch in vielen Regionen der Erde und werden insbesondere von Populisten genutzt.

Auch das Konzept der Interkulturalität geht von mehreren in sich geschlossener Kulturen aus, wobei hier die Begegnung verschiedener Kulturen als Bereicherung angesehen wird (Göhlich 2006, S.2; Schröder 2019, S.82). Die Anerkennung von kultureller Differenz ist

die zentrale Leitlinie für interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Demgegenüber steht das Konzept der Transkulturalität. Nach dem modernen Kulturverständnis sind Kulturen auf der *gesellschaftlichen Makroebene* nicht mehr durch Homogenisierung und Separiertheit geprägt, sondern durch eine Hybridisierung (Welsch 2010, S.42). Im Zuge der Globalisierung ist eine Einteilung in Nationalkulturen nur noch schwer möglich. Dieser Prozess der zunehmenden Aufweichung von (nationalstaatlichen und -kulturellen) Grenzen bezieht sich dabei nicht nur auf die so genannten Konsumkultur (z.B. McDonaldisierung), sondern auf alle Bereiche des menschlichen Lebens: Die Film- und Musikindustrie, Ernährungsgewohnheiten, Sport und Mode sind nur einige Beispiele für eine globalisierte Gesellschaftsentwicklung.

Doch auch auf der *Mikroebene des Individuums* lässt sich eine neuartige Diversität erkennen. Die meisten Menschen sind in ihrem Leben durch vielfältige kulturelle Herkunft und Begegnungen beeinflusst worden. Die heutige Generation Heranwachsender macht im Kontext von Globalisierung und zunehmenden Migrationsprozessen alltäglich Bekanntschaft mit verschiedenen kulturellen Mustern, welche bei ihrer Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielen (Welsch 2010, S.43). Auch hier zeigt sich, dass eine Einteilung in Nationalkulturen nicht ausreichend ist. Jeder Mensch trägt eine Vielzahl unterschiedlicher kultureller Elemente in sich (vgl. Abbildung 1). Diese Multikollektivität führt dazu, dass die Einteilung in das Eigene und das Fremde aufgeweicht wird und an Stelle dessen der Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede gelenkt wird. „Denn aus je mehr Elementen die kulturelle Identität eines Individuums zusammengesetzt ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Schnittmenge mit der Identität anderer Individuen besteht, und von daher können solche Individuen bei aller sonstigen Unterschiedlichkeit in weit höherem Maß als früher in Austausch und Kommunikation eintreten, sie können bestehende Gemeinsamkeiten entdecken und neue entwickeln, sie werden in der Begegnung mit "Fremdem" eher in der Lage sein, statt einer Haltung der Abwehr Praktiken der Kommunikation entwickeln. Darin liegt einer der großen Vorteile des Übergangs zu Transkulturalität“ (Welsch 2010, S. 44).

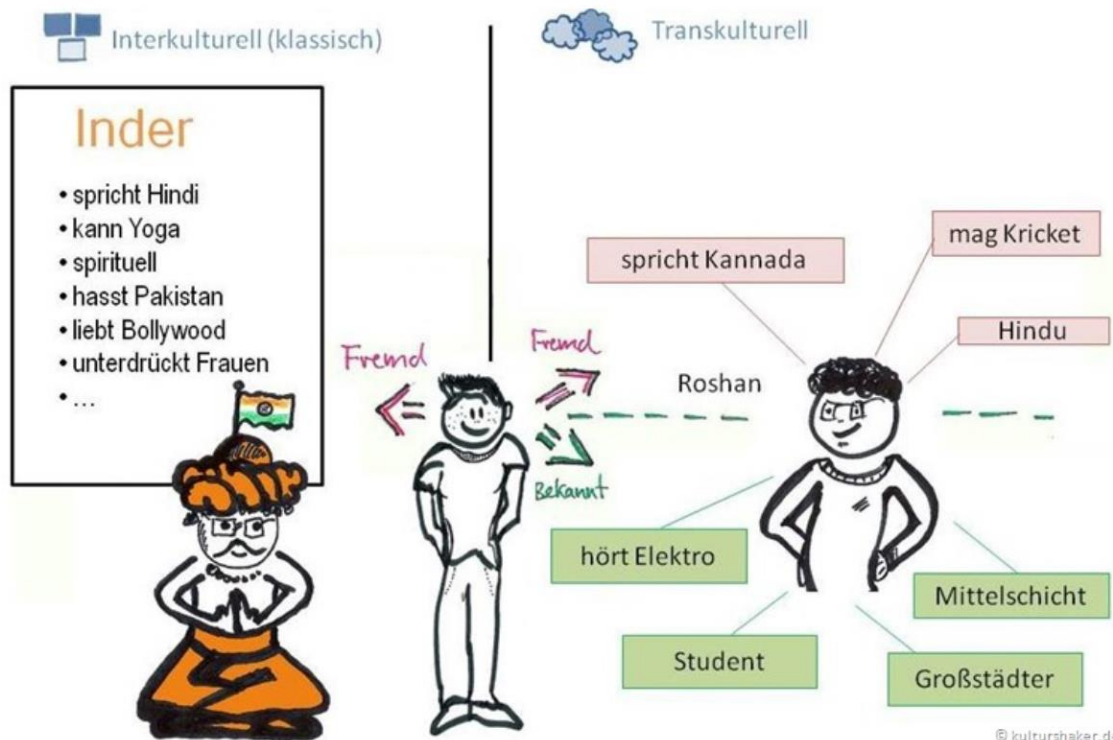


Abbildung 1: Vergleich des klassischen (interkulturellen) und transkulturellen Kulturbegriffs (URL: <https://kulturshaker.de/kulturkonzepte/trankulturalitaet>)

In den 1980er und 1990er Jahren wurde der Begriff der Transkulturalität neben Welsch auch von anderen Wissenschaftlern aufgenommen, um „Ränder und Übergänge, über kulturelle Grenzen Hinausragendes und quer zu kulturellen Mustern Liegendes, als kulturelle Raumzeit zu erfassen“ (Göhlich 2006, S. 3). Hier sind vor allem die Werke von Edward W. Said (1981, 2001) und Homi K. Bhabha (2000) zu nennen, welche den Begriff der Hybridität und der „In-Betweeness“ um ihre eigene, durch Migrationserfahrungen und gelebte hybride Lebensformen geprägte, Sichtweise erweitern (Vgl. 2.1.3).

Der hier dargestellte Wandel des Kulturbegriffs hatte Auswirkungen auf viele Forschungsgebiete der Geistes- und Naturwissenschaften, so auch auf die humangeographische Arbeitsweise der Geographie.

2.1.1 Der traditionelle Kulturbegriff in der Geographie

In der Geschichte der Geographie haben insbesondere die äußeren Gegebenheiten Einfluss auf die Art und Weise der Forschungsarbeiten gehabt. Seit dem Aufkommen der Seefahrt und den darauf folgenden Entdeckungen und ersten Kontakten mit anderen Ländern und deren Bewohnern in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts wurden Erzählungen

über die fremden Kontinente und deren Bewohner*innen in die Heimat importiert. So wurden Bilder aus fernen Ländern mit anderem Klima, unbekannter Vegetation und Menschen mit anderem Aussehen und anderer Lebensweise geschaffen und verbreitet.

Die darauffolgende Kolonialisierung der Welt durch die europäischen Länder (Belgien, Deutschland, England, Frankreich, Niederlande, Portugal, Spanien) verstärkte das Aufkommen eurozentrisch geprägter Menschenbilder und kann daher als neuzeitliche Grundlage des Rassismus betrachtet werden (Budke et al. 2018, S. 124). Der neuzeitliche (europäische) Kolonialismus gilt dabei als Herrschaftssystem, das mit kultureller Dominierung einhergeht (Eckardt, F.; Hoerning, J. 2012, S.266). Bereits in Zeiten der Aufklärung wurde ein Menschenbild entwickelt, welches die folgende Kolonialisierung mit der Besetzung von Territorien in Lateinamerika, Afrika und Asien und der damit einhergehenden Unterwerfung, Vertreibung, Versklavung und zum Teil sogar Ermordung der Bevölkerung begründete und daher als Legitimation verwendet wurde. Bis heute hochangesehene Philosophen wie Immanuel Kant oder Friedrich Hegel prägten dieses Bild. So entwickelte Kant in seiner „Menschenkunde“ eine Rassentheorie, in der die Menschheit in vier spezifisch charakterisierte, aber nicht gleichberechtigte „races“ eingeteilt wurde (Willaschek 2023, S.212, El-Mafalaani 2021, S.29). Die indigene Bevölkerung Amerikas belegte hier beispielsweise den letzten Platz der menschlichen Entwicklungskette. Auch Hegel wertete die Geschichte und Entwicklung der Kontinente, indem er den Kontinent Afrika als „geschichtslosen Kontinent“ mit keiner Aussicht auf Entwicklung aus eigenem Antrieb bezeichnete (El-Mafalaani 2021, S.29 f.). Beide Aussagen müssen aus heutiger Perspektive als rassistisch betrachtet werden und trugen zu einem Bild nicht-weißer Menschen bei, welches zur Legitimation der Kolonisierung anderer Völker genutzt wurde. Die darin enthaltene Ideologie beinhaltet die kulturelle und rassische Überlegenheit der Europäer sowie eine Überlegenheit des Christentums (Budke et al. 2018, S. 124). In diesem Zusammenhang entstand der anthropologische Rassebegriff, welcher zur Einteilung der Weltbevölkerung in unterschiedliche Entwicklungsstufen benutzt wurde – die Europäer*innen wurden als kulturell überlegen gegenüber den fremden „Naturvölkern“ definiert (El-Mafalaani 2021, S. 16; Hund 2007, S.14 f.). Auch westlich-europäische Wissensbestände galten als dem Wissen der kolonisierten Gesellschaften überlegen. Somit galt im Legitimierungsdiskurs der Kolonialmächte der Kolonialismus als zivilisatorische Mission. Die daraus entstandenen politischen und ökonomischen Machtstrukturen wirken bis heute (Eckardt, F.; Hoerning, J. 2012, S.266).

Auch die Anfänge der Kulturgeographie im 18. und 19. Jahrhundert wurden vornehmlich durch die damalige Ära der Erkundungen beeinflusst (Anderson 2010, S.14). Neben der geographischen Erkundung neuer, bisher unbekannter Territorien war es vor allem das Ziel damaliger Geographen die leeren Stellen der Landkarten zu füllen und so direkt oder

indirekt den europäischen Großmächten bei ihrer Kolonialisierung zu helfen. Durch die wachsende Macht dieser Staaten unterstützt führten die Geographen der damaligen Zeit die ersten Feldforschungen durch und beschrieben neben den landschaftlichen Gegebenheiten der neuen Territorien auch die dort lebenden Völker: die Geburtsstunde der Kulturgeographie (Anderson 2010, S.15 f.).

Doch durch die zunehmenden Erkenntnisse über die Welt und ihre Bewohner*innen wandelte sich das Forschungsfeld: Geographen begannen nun Hypothesen über die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu erstellen, eine Forschungsrichtung, die man als Positivismus bezeichnet.

Als Folge aus diesem Wandel wurden Geographen von bloßen Erkundern auf Grund ihrer Theorien zu Experten auf ihrem Gebiet. Außerdem boten die neuen Theorien Anlässe zu Feldforschungen, um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen (Anderson 2010, S.15). Ein Vorreiter dieser wissenschaftlichen Richtung war der Biologie und Botaniker Charles Darwin, dessen Theorie zur Beziehung von Lebewesen und Umwelt sich auf Kulturen übertragen ließ. Dies führte dazu, dass sich die Geographen vermehrt der Kulturgeographie zuwandten, um die Variation der Kulturen auf der Erde zu erklären.

Aus der Anwendung von Darwins Theorie schlussfolgerte man, dass die Kulturen durch die Umwelt determiniert, also bestimmt werden: „Environmental determinism ... represented the first attempt ... at generalisation by geographers during the modern period. Instead of merely presenting information in an organised manner; either topically or by area, geographers sought explanations for the patterns of human occupation of the earth's surface. Their major initial source for explanations was the physical environment, and a position was established around the belief that the nature of human activity was controlled by the parameters of the physical world within which it was set“ (Johnston and Sidaway 2004, S. 46 zitiert nach Anderson 2010, S. 16).

Doch die Deterministen erklärten nicht nur die Entstehung von Kulturen, sondern sie bewerteten diese auch ausgehend von ihrer eurozentrischen Sicht: Andersartige Völker der neuen Welt waren ihnen zufolge nicht nur anders, sondern barbarisch und unzivilisiert. Man stellte sogar die Theorie auf: Je tropischer die Umwelt, desto wilder die Kulturen, die in ihr Leben (Anderson 2010, S.17).

Die Bedienung der westlichen Vorurteile diente der Politik und der Kirche gleichzeitig als moralische Rechtfertigung für ihr „soziales“ Projekt Kolonialisierung, da den weniger entwickelten Völkern geholfen werden müsse.

Ein Beispiel dafür ist der deutsche Geograph Friedrich Ratzel, der den aus dem Sozialdarwinismus stammenden Umweltdeterminismus nutzte, um die Machtverhältnisse von Nationalstaaten zu erklären. Ihm zufolge waren einige Staaten kulturell stärker als andere

und hatten folglich auch einen Bedarf nach mehr Ressourcen. In seiner Lebensraumtheorie erklärte er, dass die Kolonisierung ein notwendiger Prozess sei, der starken Staaten erlaubt sich auszubreiten und so schwache Staaten kulturell überformt werden. Ratzel erklärt damit nicht nur die Expansion einiger Mächte, sondern legitimiert sie gleichzeitig (Ratzel 1901). So kann man sagen, dass die Anfänge der Kulturgeographie nicht nur dazu führten, neue Erkenntnisse über andere Völker nach Europa zu bringen, sondern auch dazu dienten, die Welt für die Ausbreitung der westlichen Kultur zu öffnen (Anderson 2010, S.17).

Im Gegensatz zu dieser Form der Geographie, dem Umweltdeterminismus, steht der Umweltpossibilismus der französischen Schule um Elisée Reclus. Nach dieser Theorie des frühen 20. Jahrhunderts ist die Umwelt nur ein Faktor, der die Entstehung von Kulturen beeinflusst. Der Lebensraum bietet den Menschen lediglich Möglichkeiten, nach denen die Kulturgruppen ihre eigenen Aktivitäten und Prozesse erschaffen können. Folglich sind Menschen nicht nur passiv und von der Umwelt determiniert, sondern können frei und rational über ihr Handeln entscheiden und sind somit in der Lage als aktive Agenten, ihre Kultur zu erschaffen und ihre physische Umwelt zu beeinflussen. Die Erforschung dieser Einflussnahme hinsichtlich Umfang und Art und Weise war eine zentrale Forderung Reclus (Lippuner & Werlen 2011: 690f; Heineberg 2007: 22ff).

Des Weiteren bedienten die Umweltpossibilisten keine Vorurteile über die Unter- oder Überlegenheit einer Bevölkerungsgruppe. Andere Kulturen sind ihrer Meinung nach anders und nicht als besser oder schlechter einzuordnen (Anderson 2010, S.18).

Ein bekannter Vertreter dieses Forschungszweiges ist der Franzose Paul Vidal de la Blache, der die verschiedenen kulturellen Gruppen Frankreichs katalogisierte. Er kehrte damit zu empirischen Methoden zurück, indem er ähnlich wie Humboldt versuchte, verschiedene Lebensstile durch das Dokumentieren von Artefakten, Hausstilen oder Kleidungsstypen zu identifizieren. Diese auch als „Descriptive Cultural Geography“ bezeichnete Strömung blieb nicht nur auf Europa begrenzt, sondern schlug auch in der nordamerikanischen Geographie Wurzeln und beeinflusste deren geographischen Vorreiter Carl Sauer stark. Er und seine Berkeley School waren die einflussreichsten Geographen während der so genannten „klassischen Epoche der Cultural Geography“ in den 1930er bis 1950er Jahren (Berndt; Pütz 2007, S.12). Kennzeichnend für die Berkeley School waren unter anderem eine Betonung des Menschen als entscheidender Faktor für Umweltveränderungen sowie die Erforschung materieller kultureller Artefakte, insbesondere im ländlichen Raum sowie in nicht-westlichen beziehungsweise nicht-industriell geprägten Gesellschaften (Freytag

et al. 2016, S.8). Dabei wurden vor allem das Besondere, Farbige und Einmalige des Forschungsgegenstandes hervorzuheben (ebd.).

2.1.2 Der Cultural Turn und die Neue Kulturgeographie

Inspiziert durch einen Wandel der sozialwissenschaftlichen Forschung und als Folge der zunehmenden Kritik am „alten“ Kulturverständnis machten sich in den 1980er und 1990er Jahren angloamerikanische Geographen auf, die Kulturgeographie neu zu denken. Der kulturelle Wandel, besser bekannt unter dem Begriff „Cultural Turn“, beschäftigte die Geisteswissenschaften bereits seit den 1970er Jahren (Sahr 2003, S.232). Die tiefgreifenden Veränderungen des sozialen und politischen Systems seit dem zweiten Weltkrieg rückten die Kultur in den Mittelpunkt der Gesellschaft. Damit einher gingen Veränderungen in Bezug auf die Identität, die Zugehörigkeit und die Gerechtigkeit in der Welt (Scott 2004, S.24). Zu dieser Zeit gab es auch eine erste Wende, der so genannte „interpretative turn“ oder auch „linguistic turn“. Hierbei wandelte sich der Kulturbegriff zu einem semiotischen, bedeutungsorientierten Verständnis von Kultur und es etablierte sich die Metapher der „Kultur als Text“. Aufbauend auf diesem ersten Wandel entstanden diverse kulturtheoretische Verzweigungen, die auch als „Cultural Turn“ bezeichnet werden (Berndt; Pütz 2007, S.15). Auch wenn generell von einem „Cultural Turn“ gesprochen wird, handelte es sich hierbei, um eine Vielzahl von Prozessen, die zum Ziel hatten die Disziplin generell von ihren starren Grenzen zu befreien und das Verständnis des Kulturellen und des Sozialen zu hinterfragen (Berndt; Pütz 2007, S.7).

Wo zuvor individuelle Akteur*innen und isolierte Gemeinschaften betrachtet wurden, ging es nun um Netzwerke, die sich zum Teil über den ganzen Globus erstrecken, und wo zuvor raumlose, ökonomische und soziale Modelle geschaffen wurden, waren nun komplexe Prozesse im Raum von Bedeutung (Jackson 1989, foreword). Entsprechend dieser Entwicklungen war es nun für viele Geographen notwendig, die geographischen Vorstellungen zu erweitern und neue Perspektiven für die kulturgeographische Forschung zu etablieren.

Einer der bedeutendsten Förderer einer „Neuen Kulturgeographie“ war Peter Jackson, der mit seiner Publikation „Maps of Meaning: an introduction to cultural geography“ aus dem Jahr 1989 einen Grundstein für ein Neuverständnis der Disziplin legte. Laut Jackson hatte die Kulturgeographie zu diesem Zeitpunkt bereits begonnen, einen zentralen Platz in der sich reformierenden Humangeographie einzunehmen, weshalb eine Beschränkung auf die Interpretation von historischen und ländlichen Landschaften sowie das Kartieren von Kulturrelikten nicht mehr ausreichte. Stattdessen forderte Jackson mehr Bezug zur Sozialtheorie und den Cultural Studies (Jackson 1989, S.1f.).

Als Vorbild nannte er unter anderen das „Centre for Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham“ unter dem Wissenschaftler Stuart Hall, welches Kulturen als Bedeutungskarten, „Maps of Meaning“, versteht und nicht nur als bloße Bedeutungs- und Wertesysteme im Kopf eines Einzelnen auffasst. Erst durch die soziale Organisation einer Gruppe wird Kultur konkret:

„Culture is the way the social relations of a group are structured and shaped: but it is also the way those shapes are experienced, understood and interpreted“ (Clarke et al. 1976, S.11 zitiert nach Jackson 1989, S.2).

Entsprechend dieser These begannen zu der Zeit auch die Kulturgeographen ihre Forschungsansätze zu überdenken: Sie fingen an, die Pluralität von Kulturen und die Bedeutung von sozialen Beziehungen und Prozessen innerhalb einzelner Gruppen wahrzunehmen. Zudem fanden die Konzepte der menschlichen Individualität, Subjektivität und Kreativität größere Beachtung (Jackson 1989, S.20 ff.).

Generell kann man die Forderungen des Cultural Turns wie folgt zusammenfassen: Der anthropologische, völkerkundliche Ansatz sollte zu Gunsten der Sozialwissenschaften als Inspirationsquelle aufgegeben werden, worunter auch die Integration feministischer oder postmoderner Themen fällt. Des Weiteren sollte die Kultur nicht länger als Agent betrachtet werden, welcher die Landschaft verändert, sondern die Aktivität nun dem Menschen übertragen werden. Damit sind die Menschen in der Neuen Kulturgeographie aktive Produzenten von Kulturprodukten und Kulturprozessen und verschiedene Kulturen entstehen dann, wenn Individuen zusammen kommen, um ihr Leben auf eine bestimmte, aber unterschiedliche Art und Weise zu leben (Anderson 2010, S.27).

In der Folge entstand die „Neue Kulturgeographie“, welche die wissenschaftlich-geographische Perspektive auf den Raum und dessen Rolle veränderte. Nun wurde der Raum nicht mehr nur als „Container“ betrachtet, sondern auch als soziale, ökonomische und politische Interpretation und Konstruktion (Gebhardt et al. 2007, S.574 f.)

Ebenso rückte der Zusammenhang von Raum und Macht in den Fokus der kulturgeographischen Forschung. Demnach ist unser Weltbild „kein objektives [,] sondern ein Spiegelbild des sich immer neu konfigurierenden Dreiecks von Gesellschaft, Raum und Macht“ (Gebhardt et al. 2003: 8). In der räumlichen Anordnung von Dingen lassen sich also gesellschaftliche Machtstrukturen erkennen (Freytag et al. 2016, S.91).

Damit einher geht eine konstruktivistische Wendung der Betrachtung von Kultur und Geschichte. Die alte Differenzierung zwischen dem Eigenen und dem Fremden wird abgelöst durch eine innere Differenz und Vielfalt (Hall 1999, S.83 ff.). In Folge des „Cultural Turn“ entwickelte sich die Erkenntnis, dass ein realistisch-objektiver Blick auf die vielfältigen Aspekte von Kultur unmöglich ist. Stattdessen entwickelten sich verschiedene Konzepte wie Kultur als diskursive Konstruktion (z.B. Foucault 1991 oder Hall 1999), Kultur als Form

sinnhaften menschlichen Handelns (z.B. Werlen 1995) oder Kultur als Kommunikation (z.B. Luthmann 2002). All diese geographischen Konzeptionen beinhalten eine stärkere Fokussierung auf kommunikative und sinnstiftende Prozesse und betrachten dabei die Rolle des Räumlichen zur Strukturierung von Kultur und Gesellschaft. Die Verortung des Eigenen und Fremden dient dabei gleichzeitig als Nährboden für Auseinandersetzungen über Raum und Macht. (Freytag et al. 2016, S.91, Gebhardt et al. 2007, S. 574 f.).

In diesem Zuge änderte sich auch die Sichtweise auf den Begriff der Identität. Lange Zeit galt Identität als angeboren und unveränderbar. Eine klare soziale und räumliche Zuordnung erschien somit möglich. In der heutigen „Neuen Kulturgeographie“ ist der Identitätsbegriff komplexer. Die Identität eines Individuums ist vieldimensional und veränderlich. Identitäten werden politisch und sozial konstruiert und werden ständig neu ausgehandelt. In Abgrenzung zum herkömmlichen Identitätsbegriff verfügen Individuen über multiple Identitäten, welche abhängig von sozialen Kontexten sind und somit situativ differenziert auftreten können. Durch diese permanente soziale Herstellung im Kontext von Selbst- und Fremdbeschreibung wird die Uneindeutigkeit von Identitäten offensichtlich (Pott 2007, S.28 ff., vgl. Freytag et al. 2016, S.91).

In Anlehnung an die Ansätze der „Neuen Kulturgeographie“ entstanden zahlreiche Weiterentwicklungen wie beispielsweise die „Cultural Studies“, die „feministische und postfeministische Theorie“ oder der „Postkolonialismus“, welche wichtige Impulse für die Forschung zu Kultur und Raum im geographischen Kontext setzen (Berndt; Pütz 2007, S.18).

2.1.3 Vom Umgang mit dem Fremden: Postkolonialismus und Othering

Im Zuge der Dekolonisation des 20. Jahrhunderts sowie in Folge des Cultural Turns in den Geisteswissenschaften entstanden erste postkoloniale Theorieansätze zunächst in den Literaturwissenschaften, welche seit den 1970er Jahren im anglophonen Sprachraum und wenig später auch in den deutschsprachigen Geisteswissenschaften vielfältig diskutiert und adaptiert wurden (Ha 2014, S. 28). Als transdisziplinäres heterogenes Diskursfeld umfasst der Postkolonialismus eine Vielzahl an Fachbereichen, Sprechpositionen und Perspektiven. Nach Blunt und Mc Ewan ist der Postkolonialismus und die geographische Disziplin „eng miteinander verbunden“ (Blunt & Mc Ewan 2002, S. 1 zitiert nach: Jazeel 2019, S. 21).

Der Begriff des Postkolonialismus ist sehr komplex, pluralistisch und umstritten, sodass es schwer ist, eine klare Definition zu finden. Nach Jazeel (2019) sollte der Postkolonialismus daher als „Bündel von Perspektiven und Interventionen“ betrachtet werden, welches das heutige Wissen in Frage stellt und gleichzeitig dazu auffordert dessen historischen Hintergrund zu untersuchen (Jazeel 2019, S. 1f.).

Dabei werden zwei Bedeutungsebenen unterschieden: Die Vorsilbe „Post“ deutet dabei zum einen auf die historische Periode hin und verweist damit auf „nachkoloniale Gesellschaftszustände“. Zum anderen bezeichnet der Begriff theoretische Ansätze, welche sich zwischen den drei Themenfeldern Poststrukturalismus, Marxismus und Feminismus ansiedeln. Gutierrez Rodriguez (2003) unterscheidet innerhalb der postkolonialen Theorien zwischen der sozialhistorischen und einer gesellschaftlich-poststrukturalistisch-feministischen Herangehensweise (Schröder 2019, S.35). Letztere betrachtet koloniale Macht hinsichtlich ihrer Bedeutung für Selbst- und Weltbilder sowie für die Produktion von Wissen. Dabei werden in einem interdisziplinären Feld unter Zuhilfenahme vielfältiger methodologischer Ansätze Themen wie Rassismus, Macht und Kultur kritisch betrachtet. Postkoloniale Ansätze wurden beispielsweise in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Differenz und Interkulturalität und in Konzeptionen von Kultur, Identität und Raum in der Neuen Kulturgeographie herangezogen (Schröder 2016, S.11).

Als zentrale Vertreter der postkolonialen Theorie gelten Stuart Hall, Homi K. Bhabha, Gayatri C. Spivak sowie Edward Said (ebd, S.36). Letzterer gilt als Begründer des Postkolonialismus als allgemeine Theorie und sein Werk „Orientalism“ aus dem Jahr 1978 als „Gründungsdokument für den Postkolonialismus“ (Castro Varela; Dhawan 2020, S. 101). Im Rahmen dieses Buches untersucht Said verschiedene europäische und nordamerikanische akademische sowie literarische und journalistische Texte sowie Reiseberichte aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert hinsichtlich der Darstellung des sogenannten „Orients“ (Castro Varela; Dhawan 2020, S. 107). Said ist dabei der erste, der eine koloniale Diskursanalyse durchführt und damit der postkolonialen Theorie eine neue Methode zur Verfügung stellt.

Saids Studie nimmt dabei zwei Themen in den Fokus: Zum einen die Konstruktion des Orients durch Europa, zum anderen die Nutzung der Repräsentationspolitiken zur Stabilisierung der kolonialen Herrschaftsstrukturen. In diesem Zusammenhang bezeichnet Said das Produkt orientalischen Denkens als „imaginative Geographie“, die den Orient als homogenes Objekt darstellt, welches sich von der raumbezogenen Vorstellung über den Westen, den sogenannten „Okzident“, deutlich unterscheidet. Dabei werden orientalische Menschen als das exakte Gegenbild des Europäers und somit als „die Anderen“ dargestellt, was den nationalistischen und rassistischen Diskurs des Orientalismus deutlich macht (Castro Varela; Dhawan 2020, S. 105 f.).

Diese Trennung zwischen Orient und Okzident dient als Grundlage für koloniale Herrschaftssysteme und definiert das geopolitische Territorium der Kolonialisierung. In diesem Kontext betont Said die Verantwortung der westlichen akademischen Wissenschaft, da diese ihr Wissen über den Orient aus einer überlegenen und eurozentristischen Position

heraus produziert und somit die Macht ausübt, um den Orient als einen unterworfenen Raum zu konstruieren (Castro Varela; Dhawan 2020, S. 110). Auf Grundlage dessen generiert das Wissensarchiv über den Orient nicht nur eine westliche, kulturelle, militärische und ökonomische Dominanz, sondern legitimiert und stabilisiert damit auch koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (ebd., S.103ff.).

In der postkolonialen Theorie gilt Saids Werk nach wie vor als ein bedeutender Repräsentant innerhalb der sogenannten „postkolonialen Wende“. Das Verständnis, den Orientalismus als einen hegemonialen europäischen Diskurs aufzufassen, erlaubte der Wissenschaft die Anwendung einer neuen Methode, welche die Analyse von kulturellen Formen und Repräsentationen kolonialer und imperialer Ideologien ermöglichte und auch in der Gegenwart noch von Bedeutung für die postkoloniale Forschung ist. Ania Loomba betont: „Colonial discourse ... is not just a fancy new term for colonialism; it indicates a new way of thinking in which cultural, intellectual, economic or political processes are seen to work together in the formation, perpetuation and dismantling of colonialism. It seeks to widen the scope of studies of colonialism by examining the intersection of ideas and institutions, knowledge and power“ (Loomba 1998, S. 54, zitiert nach: Blunt 2005, S. 177). Die ursprünglichen Ansätze des Postkolonialismus wurden somit auf eine diskursive Ebene angehoben, die Machtverhältnisse und Repräsentationsproduktionen in westlichen Wissenssystemen kritisch analysiert (Blunt 2005, S.176 f.).

In diesem Zusammenhang verfolgen postkoloniale Studien in Anlehnung an Said eine kritische Reflexion von textuellen Produktionen und der Verwendung der Sprache innerhalb dieser Texte. Dabei fungiert Sprache als bedeutendes Medium in Bezug auf die Schaffung und Aufrechterhaltung von hierarchischen Machtstrukturen und nimmt somit eine Schlüsselrolle hinsichtlich kolonialer Unterdrückungssysteme ein. Die durch Sprache produzierte Darstellung des „fremden“ Orients sagt nach Said nichts über die wirkliche Beschaffenheit dieses Raumes aus, sondern dient der westlichen Kultur vor allem als Unterscheidungssystem, wodurch diese ihre eigene Kultur erst definiert (Siouti et al. 2022, S. 8.). Neben Said ist hier Gayatri C. Spivak zu nennen, welche den Begriff des „Othering“ etablierte. In ihrem Essay „The Rani of Sirmur“ analysiert sie die verschiedenen Dimensionen des Othering, welche im Archivmaterial der britischen Kolonialmacht in Indien vorkommen. Im Fall der Rani ist der Prozess des Othering laut Spivak auf Rasse, das Geschlecht und die gesellschaftliche Klasse bezogen (Sieber 2012, S. 98ff.).

In der postkolonialen Forschung ist das Konzept des „Othering“ grundlegend und beschreibt eine betonte Unterscheidung und Distanzierung vom Anderen. Dabei werden Andere auf Grund von als anders wahrgenommenen Merkmalen als andersartig beziehungsweise fremd eingestuft. Eng damit verbunden ist der Begriff der Identität, wobei Identitäten aus postkolonialer Perspektive als situative Positionierungen „in einem offenen Feld von

Relationen“ verstanden werden (Baquero Torres 2012, S.320, zitiert nach Schröder 2019, S.37). Durch diesen relationalen Charakter der Identitätsbildung wird deutlich, dass das Andere für das eigene Ich von entscheidender Bedeutung ist. „Die Vorstellung, Identität habe etwas mit Menschen zu tun, die alle gleich aussehen, auf dieselbe Weise fühlen und sich selbst als Gleiche wahrnehmen, ist Unsinn. Identität als Prozeß [sic], als Erzählung, als Diskurs wird immer von der Position des Anderen aus erzählt“ (Hall 1994, S. 74, zitiert nach Schröder 2019, S.36).

Es gibt vielfältige wissenschaftliche Studien, die nachweisen, dass Menschen dazu neigen sich selbst und ihre Eigengruppe von anderen Individuen und Gruppen abzugrenzen. Dies setzt Zugehörigkeitserfahrungen voraus, wobei dieser Begriff den Vorgang bezeichnet, dass Individuen ihre Position im sozialen Zusammenhang erfahren und damit Rückschlüsse auf ihre Identität ziehen. Dabei sind verschiedene Zugehörigkeitsdimensionen möglich wie beispielsweise Gender, sexuelle Orientierung oder die für diese Arbeit entscheidende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsdimension (Schröder 2019, S.38).

In diesem Kontext kann Othering als relevanter Prozess verstanden werden. Die Konstruktion und Repräsentation von Individuen und Gruppen als „Andere“ mittels sozialer Bedeutungszuschreibungen erfolgt in Abgrenzung zum „Eigenen“. Dabei wird auf gesellschaftliche Wissensbestände zurückgegriffen und durch eine Wiederholung gesellschaftlich vorherrschender Bilder wird das vermeintliche Wissen gefestigt, sodass Individuen oder ganze Gruppe als „Andere“ festgeschrieben werden (ebd. S.39 f.). Eine solche Markierung der „Anderen“ geht mit der Etablierung einer dominanten Position einher, die als normal bezeichnet wird. Durch das Othering sind die Betroffenen ständig sichtbar, während die, die ausgrenzen, unsichtbar bleiben (Canales 2000, S. 16 ff.).

Dies lässt sich ebenfalls auf den Raum übertragen. Aus postkolonialer Perspektive lässt sich Raum als „Element sozialer (Repräsentations-)Praktiken“ definieren (Lossau & Lipuner 2004, S.207). Im Gegensatz zur Vorstellung des Raums als klar abgegrenzter und inhaltlich definierter Container liegt diesem Raumverständnis die Annahme zugrunde, dass der geographische wie auch der soziale Raum ein Konstrukt ist, welches nicht vorgängig und voraussetzungslos, sondern erklärungsbedürftig ist. So wird eine scheinbar objektive Anordnung von Dingen im Raum zu einer imaginativen Geographie, wie Said sie bereits beschrieben hat (ebd., S. 207). Grundlage dessen sind laut Said diskursive Abgrenzungen von Räumen des „Anderen“ von Räumen des „Eigenen“. Die hier stattfindende Verortung setzt kulturelle Identitäten mit Räumen gleich, sodass diese Konstruktion geographischer Wirklichkeiten zu einer Übertragung von Zugehörigkeitsunterscheidungen in räumliche festzumachende Unterscheidungen führt (Schröder 2019, S.48 f.). Der „Prozess der Verortung vermag dabei nicht nur die Überzeugung herzustellen, die verorteten

Objekte und Identitäten, das Eigene und das Andere, existierten in einem objektiven Sinn. Er sorgt auch dafür, dass die gesamte (Raum-) Ordnung als eine Ordnung erscheint, die so und nicht anders ist“ (Lossau & Lippuner 2007, S.207). Die hier konstruierte geographische Wirklichkeit wird als natürlich wahrgenommen, da der Prozesse der Verortung als Ursache der Unterscheidung ausgeblendet wird. Dadurch dass Raum meist als eine vorangehende, substantielle Entität aufgefasst wird, erscheinen so beispielsweise Kulturräume als Einheiten von Kultur und Raum als natürlich (Schröder 2019, S. 49 f.).

Imaginative Geographien und die damit einhergehenden Otheringsprozesse sind allerdings nicht nur auf einer individuellen Ebene, das heißt in der Vorstellung von Menschen, existent. Im Zusammenspiel mit Wissen und Macht werden bestimmte, hegemoniale konstruierte Geographien immer wieder reproduziert und so in das gesellschaftliche Denken eingeschrieben (ebd., S.51). Innerhalb der traditionellen Geographie trug das produzierte geographische Wissen maßgebend zur Aufrechterhaltung kolonialer Machtstrukturen bei (Lossau 2012, S. 358). Im kolonialen Kontext wurde Raum als etwas verstanden, das besetzt und eingenommen werden kann, wodurch europäische Kolonialmächte das Bild vertraten, eine Vormachtstellung gegenüber anderen Nationen einnehmen zu können. Die geographischen Praktiken des Kartierens oder Kartographierens (re-)produzierten und fixierten diesen machtbesetzten kolonialen Raum (Lossau 2012, S. 358; Jazeel 2019, S. 52). Somit kann der geographische Diskurs als ein zentraler Bestandteil innerhalb des kolonialen Macht- und Herrschaftsgefüge betrachtet werden und geographische Praktiken können als Konsequenzen einer westlichen Sichtweise auf die Welt eingeordnet werden (Jazeel 2019, S. 20). So greift beispielsweise Derek Gregory in seiner Veröffentlichung „Geographical Imaginations“ (1994) die Argumentation Saids einer imaginativen Geographie des Orients auf und entwickelte das Konzept einer „imaginären Geographie“, welche gesellschaftlich konstruierte Raumvorstellungen kritisch reflektiert (Schlottmann & Winzer 2019, S.238 f.). Die Vorstellung, dass Menschen durch ihr Handeln Räume und Orte produzieren und diesen Bedeutungen zu schreiben, ist für die heutige Kultur- und Sozialgeographie nach wie vor grundlegend. Während die traditionelle Kulturgeographie im Zuge die Kontrolle über den kolonialen Raum förderte, entwickelte sich diese im Zuge des Cultural Turn zu einem Ort, welcher Raumproduktionen des Kolonialismus kritisch diskutiert (Vgl. 2.1.2). Innerhalb der kritischen Geographie werden die machtvollen Prozesse reflektiert, in denen sowohl die Aushandlung des Raumes erfolgt als auch stereotypenbasierte Identitätskonstruktionen entwickelt werden (Schlottmann & Winzer 2019, S. 242).

Auch innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften geht es zunehmend darum, die Machtstrukturen des Westens als Machtstrukturen innerhalb der Disziplinen zu hinterfragen und im Sinne eines „Postcolonial Turn“ neue Methoden der Erkenntnisgewinnung und der Wissensschaffung zu entwickeln (Siouti et al. 2022, S.11). Dabei werden neben postkolonialen Theorien auch eine Kulturalismus- und Repräsentationskritik in den Fokus genommen. Diese Überlegungen werden in verschiedenen fachlichen Zugängen und Feldern aufgegriffen. In Auseinandersetzung mit der Frage der angemessenen Repräsentation war in einem ersten Schritt die Erforschung des ›Anderen‹, Nicht-Westlichen verbunden. In einem zweiten Schritt steht die binäre Gegenüberstellung von hegemonial/marginalisiert, ›Westen‹/›Rest‹, ›Wir‹/›die Anderen‹ zur Disposition (Siouti et al. 2022, S. 10 f.).

Die zweite Entwicklungsphase der postkolonialen Theoriebildung wurde insbesondere durch das Werk „The Location of Culture“ des postkolonialen Literaturkritikers Homi W. Bhabha geprägt (Jazeel 2019, S. 11). Mit seinem Konzept der „kulturellen Differenz“ vollzieht Bhabha einen Perspektivwechsel. In Anlehnung an Saids Orientalism übt er Kritik an den kolonialen Macht- und Subjektanalysen und widmet sich dem komplexen Verhältnis von Kolonialherren und Kolonisierten sowie der postkolonialen multikulturellen Situation in Großbritannien. Trotz der Reflexion hinsichtlich der Konstruktion von Dichotomien im kolonialen Diskurs, würden die Wissenschaftler*innen diese weiterhin aufrechterhalten und von Machtstrukturen auf der einen und Ohnmachtsstrukturen auf der anderen Seite sprechen. Bhabha stellt diese binäre und lineare Logik, die das westliche Denken der Moderne prägt, in Frage und bietet andere Denkformen an, welche komplexe kulturelle Prozesse besser erfassen können (Sieber 2012, S.98). Bhabha führt in diesem Zusammenhang das Konzept der „Hybridität“ ein, indem er die Notwendigkeit eines kulturellen Zwischenraumes (Third Space) identifiziert, welcher anstelle einer Gegenüberstellung von Kulturen und der einhergehenden Verfestigung von Differenzen, kulturelle Aushandlungsräume schaffen soll, in der Individuen ihre Positionen neu aushandeln können (Sieber 2012, S.101 ff.). Nach Bhabhas Verständnis sind Kulturen nicht einheitlich und eindeutig, sondern unterliegen einem ständigen Wandel: „Cultures are never unitary in themselves, nor simply dualistic in relation of Self to Others“ (Bhabha 1994, S.35f., zitiert nach Sieber 2012, S. 101). Kulturen sind demnach als dynamisch, vielfältig und hybrid anzusehen (Castro Varela; Dhawan 2020, S. 259).

2.1.4 Von Stereotypen und Vorurteilen zu Diskriminierung und Rassismus

Ausgehend von den wissenschaftlichen Diskursen zu Identität, Kultur und Macht, welche in Folge des „Cultural Turns“ beispielweise in den Postkolonialen Theorien oder in der

Neuen Kulturgeographie geführt wurden und werden, sind verschiedenen Begrifflichkeiten ins Zentrum des fachwissenschaftlichen und auch des gesellschaftlichen Interesses gerückt. Stereotype und Vorurteile sind alltägliche Phänomene und auch Diskriminierung und Rassismus sind im täglichen Leben keine Seltenheit mehr. Somit betreffen diese Themen nicht nur die fachwissenschaftliche Forschung, sondern sind auch für die schulische Bildung von großer Bedeutung. Daher ist es sinnvoll, diese eben genannten Begriffe näher zu definieren.

Denk- und Verhaltensmuster gegenüber anderen Ländern, Völkern und Kulturen werden immer von spezifischen Vorstellungen und Einstellungen bestimmt, welche durch öffentliche Meinungen beeinflusst werden. Es liegt in der Natur des Menschen im Zuge der eigenen Identitätsbildung das Eigene vom Fremden abzugrenzen. „Eigenheit und Fremdheit sind also nicht unabhängig voneinander. Sie stehen in einem Bedingungsverhältnis. Insofern hat das Andere nicht nur Anspruch auf Existenz, sondern ist Voraussetzung von Eigenheit“ (Schäfer & Schlöder 1994, S.71). Wir werden im täglichen Leben durch den Kontakt mit Freunden, Familie, durch Medien und in der Berufswelt mit vorgefassten Meinungen und Einstellungen konfrontiert. Gleichzeitig fällen wir täglich selbst Urteile über andere, uns unbekannte Menschen und Sachverhalte, welche häufig vorschnell, verallgemeinernd und aus unserer subjektiven Perspektive heraus sind. Dieses schnelle Urteilen dient dabei einer vorläufigen Orientierung und Identifikation in der im Kontext der Globalisierung zunehmend unübersichtlicher werdenden Welt und erfüllt gleichzeitig die Funktion der Komplexitätsreduktion (ebd. S.81f.). Hinzu kommen evolutionsbedingte und existenzielle Grundbedürfnisse wie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Kontrolle über eine komplexe Umwelt, Selbstaufwertung sowie das Bedürfnis die soziale Umwelt zu verstehen. All das macht Menschen anfällig für die Differenzierung in das Eigene und das Fremde, in In- und Outgroup (Schindler & Bartsch 2019, S.5). In diesem Kontext fallen häufig die Begriffe Stereotype und Vorurteile, wobei Vorurteile auf stereotypen Wahrnehmungen beruhen. Für beide Begriffe gibt es eine Vielzahl an Definitionen, welche hier nur auszugsweise betrachtet werden.

Stereotype ordnen den Mitgliedern einer Fremdgruppe ein Charaktermerkmal, eine Verhaltenstendenz oder ein Motiv zu, welche durch Verweise auf Texte oder Erfahrungen belegt werden. Es fehlt die systematische Begründung, sodass Stereotype eher einen bildlich-anschaulichen als einen begrifflichen Charakter aufweisen (ebd. S. 81.). Im gesellschaftlichen Miteinander bestimmen sie Selbst- und Fremdwahrnehmung und sind – nicht immer bewusst - allgegenwärtig. Hinton (2000) bedient sich drei Merkmalen zur Erläuterung des Begriffs:

1. Identifikation einer Personengruppe gemäß einer bestimmten Charakteristik
 2. Zuschreibung des herausgefundenen Merkmals gegenüber der Gruppe als Ganzes (Verallgemeinerung)
 3. Zuschreibung der herausgefundenen Charakteristika auf eine bestimmte Person
- (Hinton 2000, S. 6 ff., zitiert nach Schliephorst 2012, S. 13 f.).

In den Definitionen des Begriffs wird stets auf die kognitive Dimension der sozialen Kategorisierung hingewiesen. Diese Einteilung von Menschen aber auch Objekten in Gruppen, Typen oder Klassen entspringt demnach der Kategorisierung und der Attribuierung. Stereotype können darüber hinaus sowohl Zuschreibungen positiver als auch negativer Eigenschaften enthalten, sodass es positive und negative Stereotype gibt (Thiele 2016, S.24 f.). Allerdings gibt es eine fortlaufende Debatte über den Wahrheitsgehalt von Stereotypen. Während beispielsweise Hinton Stereotype als „inkorrekte Generalisierungen“ (Hinton 2000, S. 11, zitiert nach Schliephorst 2012, S.15) bezeichnet, vertreten andere Sozialwissenschaftler die Theorie, dass Stereotype immer auch einen wahren Kern enthalten (Schliephorst 2012, S.16 ff.).

Neben der bereits erwähnten Komplexitätsreduktion zählen laut Thiele (2016, S. 27) „Abwehr, Verteidigung, Vermeidung von Dissonanzen; Identitätsbildung – stabilisierung und Integration“. Bei Desintegration, so Thiele weiter, ist „schließlich [...] von einer politischen Funktion die Rede, die auch als propagandistische oder ideologische Funktion von Stereotypen bezeichnet wird“ (Thiele 2016, S.27).

Darüber hinaus gibt es verschiedenste Arten von Stereotypen. So unterscheidet Martina Thiele im Weiteren beispielsweise in religiöse Stereotype, welche Angehörigen religiöser Gruppierungen bestimmte Merkmale und Verhaltensweise unterstellen, oder geschlechtliche und sexuelle Stereotype, welche basierend auf einer gesellschaftlich weithin akzeptierten Zweigeschlechtlichkeit bestimmte Merkmale als typisch männlich oder typische weiblich definieren. Für diese Arbeit besonders relevant sind räumliche Stereotype, welche ortsgebunden sind und geographische verortbare Kollektive mit bestimmten Eigenschaften in Verbindung bringen (z.B. „pünktliche Deutsche“). Ebenfalls bedeutsam sind die ethnischen bzw „rassischen“ Stereotype, welche im Zuge des Kolonialismus besondere Verbreitung fanden und den Angehörigen ethnischer Gruppen wertende Eigenschaften zuschreiben (Thiele 2016, S. 25 ff.). Hier zeigt sich bereits, dass diese Kategorien nicht eindeutig sind und beispielweise räumliche und ethnische Stereotype eng miteinander verbunden sind.

All die hier genannten Stereotype können sich als Vorurteil manifestieren. Als Vorurteile bezeichnet man meist negative Einstellungen gegenüber einer Gruppe oder ihren Mitgliedern, welche voreilig und unbegründet sind (Schindler & Bartsch 2019, S. 3). Genau wie die Stereotype beruhen Vorurteile auf Kategorisierung und Attribuierung, allerdings kommt zusätzlich zur kognitiven eine affektive Dimension hinzu. Hier zeigt sich eine stärkere „Gefühlsgeladenheit“ von Vorurteilen (Thiele 2016, S.24).

Zudem beinhalten Vorurteile in der Regel negative Zuschreibungen, wohingegen Stereotype positiv und negativ sein können. Dabei werden Vorurteile auch als Teilklasse der Stereotype definiert, welche durch spezielle sekundäre Merkmale gekennzeichnet sind. So besteht der Unterschied darin, dass „Vorurteile solche negativen Bewertungen enthalten, die von der Gruppe, auf die sie sich beziehen, als Abwertung ihrer sozialen Identität empfunden und deshalb von ihr zurückgewiesen werden“ (Schäfer & Schlöder 1994, S.81). Im Gegensatz zu Stereotypen werden Vorurteile von einer oder beiden Seiten als „Kampfbegriffe“ empfunden (ebd. S.81).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Stereotype und Vorurteile allgemeine Urteile sind, die mit positiven oder negativen Wertschätzungen verbunden sind. Sie sind sozial verbreitet, sodass innerhalb einer Gruppe ein hoher Konsens über die Beurteilung anderer Gruppen besteht. Zudem sind Stereotype und Vorurteile relativ beständig und erweisen sich als ausgesprochen resistent gegenüber Veränderungen (ebd. 81 f.). Die hier dargestellte Zweiteilung in die *kognitive Komponente* der Stereotype und die *affektive Komponente* der Vorurteile kann um eine *dritte Komponente* erweitert werden. Diese wird als *Verhaltenskomponente* bezeichnet und manifestiert sich in Form von Diskriminierung. Als Diskriminierung bezeichnet man die unangemessene bzw. unfaire Behandlung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Schindler & Bartsch 2019, S. 3). Dabei spielen Vorstellungen von dem eine Rolle, was „normal“ und was „nicht normal“ ist. Diese Normalitätsvorstellungen können dazu führen, dass Menschen, die nicht dieser Norm entsprechen, abgewertet und ausgegrenzt werden (ADS 2019, S.5). Diskriminierungen können bewusst und unbewusst erfolgen und beruhen meist auf Stereotypen und Vorurteilen. Darüber hinaus kann in unmittelbare (direkte und offene) und mittelbare (schwer erkennbare) Diskriminierung unterschieden werden. Unmittelbar oder direkt ist eine Diskriminierung, wenn eine Person aufgrund eines bestimmten Merkmals eine schlechtere Behandlung als eine Vergleichsperson erfährt. Mittelbare oder indirekte Diskriminierungen sind scheinbar neutrale Verhaltensweisen, Vorschriften und Regelungen, die für alle Personen gelten, sich aber stärker benachteiligend auf bestimmte Gruppen auswirken (ebd. S.7). Während im ersten Fall beispielsweise Bewerber*innen auf Grund

ihres Namens oder ihrer Herkunft nicht zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen werden, ist es im zweiten Fall zum Beispiel die Anforderung des akzentfreien Deutsch in einer Stellenausschreibung, obwohl dies für den ausgeschriebenen Arbeitsplatz nicht notwendig ist (BdBfMfUl o.S.).

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland benutzt den Begriff Benachteiligung und definiert diesen folgendermaßen:

„Von Diskriminierung oder Benachteiligung wird in der Regel gesprochen, wenn eine Person aufgrund eines bestimmten Merkmals in einer vergleichbaren Situation schlechter behandelt wird als andere Personen, bei denen dieses Merkmal fehlt und ohne dass es dafür einen sachlichen Grund gibt. Dabei ist es unerheblich, ob das jeweilige Merkmal tatsächlich vorliegt oder die Ungleichbehandlung aufgrund eines zugeschriebenen Merkmals erfolgt“ (ADS 2019, S.6).

Konkret werden sechs „Gründe“ für Diskriminierung bzw. Benachteiligung benannt: ethnische Herkunft/ die sogenannte „Rasse“, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung und chronische Erkrankung, Alter sowie sexuelle Identität. Betrachtet man die Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Jahr 2022, zeigt sich, dass sich die Anzahl der Beratungsanfragen von 2019 mit 4247 Anfragen bis 2022 mit 8827 Anfragen mehr als verdoppelt hat (ADS 2023, S.23). Bei der Verteilung der Anfragen lässt sich feststellen, dass die ethnische Herkunft mit 43% die häufigste Ursache für Diskriminierungen war, deren Betroffene beratende Hilfe in Anspruch genommen haben (vgl. Abbildung 2). Im Vergleich zum Vorjahr ist dieser Wert um sechs Prozentpunkte gestiegen und sogar zehn Prozentpunkte mehr im Vergleich zu 2020 (ebd. S.24).

Verteilung der Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes nach Merkmalen im Jahr 2022

Mehrfachnennungen bei mehrdimensionaler Diskriminierung enthalten

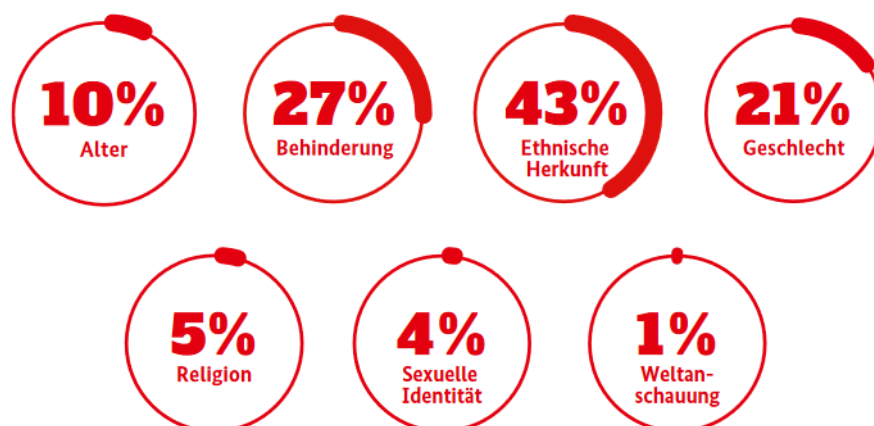


Abbildung 2: Verteilung der Beratungsanfragen an die ADS 2022 (ADS 2023, S.25).

Da Menschen von mehreren dieser Merkmale gleichzeitig geprägt sind, trägt das AGG der Tatsache Rechnung, dass diese Merkmale sowohl einzeln als auch gleichzeitig Ursache für Diskriminierung sein können. Wenn sich mehrere Diskriminierungsmerkmale sammeln und gegenseitig verstärken, spricht man von mehrdimensionaler Diskriminierung. Treffen mehrere Merkmale so spezifisch zusammen, dass sie nicht mehr voneinander getrennt betrachtet werden können, spricht die ADS von intersektionaler Diskriminierung. Ein Beispiel dafür ist die Benachteiligung einer Schülerin, weil sie als Frau ein muslimisches Kopftuch trägt (ebd. S.6 f.).

Darüber hinaus kann Diskriminierung auf der individuellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene erfolgen. Von individueller Diskriminierung spricht man, wenn einzelne Personen von anderen Individuen abgewertet oder ausgegrenzt werden. Ist das Handeln einer Organisation für die Diskriminierung verantwortlich, beispielsweise durch bestimmte Regeln, Praktiken oder Abläufe, spricht man von institutioneller oder struktureller Diskriminierung. Die gesellschaftliche Ebene betrifft vor allem Bilder, Vorstellungen und Bezeichnungen, welche durch Stereotype und Vorurteile geprägt sind. Ein Beispiel dafür ist die Darstellung klischeehafter Bilder des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern (ebd. S.8).

Diskriminierung kann sich in Form von Belästigung oder Mobbing äußern, wobei das AGG Belästigung als „unerwünschte Handlungen, die eine Person wegen eines der genannten Merkmale einschüchtern, beleidigen oder erniedrigen und dadurch ein feindliches Umfeld schaffen oder darauf abzielen“ definiert und Mobbing als Würdeverletzungen über einen längeren Zeitraum (ebd. S.7f.).

Hinter vielen Akten der Diskriminierung, insbesondere aufgrund der ethnischen Herkunft, steckt Rassismus. Der Begriff Rassismus steht für eine Lehre, welche an die Existenz menschlicher „Rassen“ glaubt (Kleff 2023, S.7). Der Soziologe Michael Banton (1987) datiert die erste Verwendung des Begriffs auf das Jahr 1508, die erste systematische Einteilung von Menschen nach diesem Kriterium auf das späte 17. Jahrhundert. Im 20. Jahrhundert und damit während des Höhepunkts der europäischen Mächte waren die Theorien, welche von überlegenen und unterlegenen „Rassen“ ausgingen wie der Darwinismus bzw. Sozialdarwinismus weit verbreitet (Terkessidis 2021, S.16).

Als Rassismus werden Diskurse und Praktiken der Unterscheidung und Bedeutungszuschreibung verstanden, welche auf ein binäres Repräsentationssystem zurückgreift, das zwischen einem natio-etho-kulturellen „Wir“ und einem „Nicht-Wir“ unterscheidet (Schröder 2019, S.54). Diese Einteilung ist mit bestimmten, gesellschaftlich zirkulierenden, Bildern verbunden, wodurch sozialen Gruppen spezifische Eigenschaften und We-

sensmerkmale zugeschrieben werden, welche als gegeben angesehen sind. Die Merkmale, entlang welcher Gruppen hierarchisiert werden, sind heutzutage nicht mehr nur physischer, sondern auch kultureller Natur. Aus diesem Grund wird seit Jahrzehnten die Ausweitung rassistischer Kategorisierungen entlang von Bedeutungsträgern wie „Ethnie“, „Kultur“ oder auch „Religion“ in der internationalen wie nationalen Rassismusforschung diskutiert (FdBzdRdl 2020, S.62). Balibar (1997) hat in diesem Kontext den Begriff „Neo-Rassismus“ verwendet, um die Verschiebung von Bedeutungskonstruktionen zu benennen. Er beobachtete, dass im postkolonialen Zeitalter neben den biologischen und körperlichen Merkmalen des „klassischen“ bzw. „kolonialen“ Rassismus auch zunehmend auf die Kultur als Unterscheidungsmerkmal zurückgegriffen wird (Balibar 1997, S. 32 ff., zitiert nach Schröder 2019, S. 60). Im Zentrum dieser, auch als Kultur-Rassismus bezeichneter, Vorstellung stehen die als unvereinbar konstruierten Gruppenzugehörigkeiten, welche zudem als unveränderliche und unweigerliche Prägung vorgestellt werden (Schröder 2019, S.60).

Der Prozess der rassistischen Konstruktion von Gruppen sowie die Zuweisung von Menschen zu diesen vermeintlich verschiedenen Gruppen wird auch als Rassifizierung bezeichnet, wobei verschiedene Dimensionen unterschieden werden können (Schröder 2019, S. 55). Anknüpfend an Rommelspacher (2011) und Eggers (2005) unterscheidet Birte Schröder (2019) fünf Dimensionen der Rassifizierung:

1. Homogenisierung: Menschen werden in homogenisierte Gruppen zusammengefasst.
2. Markierung: als „andere“ definierte soziale Gruppen werden mit Eigenschaften belegt
3. Polarisierung: den „Anderen“ werden Differenzmerkmale zugeschrieben, die zu denen der „Wir-Gruppe“ gegensätzlich sind.
4. Naturalisierung: Die Differenzmerkmale werden als unüberwindbar und von der Natur gegeben betrachtet.
5. Hierarchisierung: Die „Anderen“ werden in Relation zur „Wir-Gruppe“ als untergeordnet positioniert.

In Bezug auf die Unterscheidungs- und Zugehörigkeitskonstruktionen ist Rassismus immer auch eng mit dem Raum verbunden. So werden den „Anderen“ Orte wie beispielsweise Kontinente oder Nationalstaaten als „definitorische Merkmale“ zugewiesen (Pott 2008, S.188).

Rassismus ist darüber hinaus mit Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen verbunden, da aus rassistischen Ideologien Herrschaftsverhältnisse der Über- und Unterordnung abgeleitet werden und so die Unterdrückung und Ausbeutung von Gruppen legitimiert wird (Kleff 2023, S.8). So definiert eine von der Bundesregierung

beauftragte Fachkommission zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (2020) den Begriff Rassismus folgendermaßen: „Rassismus in all seinen Facetten (...) Überzeugungen und Praktiken, die auf der systematischen Abwertung und Ausgrenzung sowie Benachteiligung bestimmter Gruppen der Bevölkerung beruhen, denen biologisch oder kulturell konstruierte, nicht veränderbare und angeblich minderwertige Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben werden“ (FdBzdRdl 2020, S.61). Dabei manifestiert sich Rassismus auf verschiedene Weise, „zum Beispiel in Form von (unbewussten) Vorurteilen und Stereotypen, Ausgrenzung und Diskriminierung bis hin zu Hassrede und Hasskriminalität“ (BdBfMFul 2023, S. 15).

Rassismus geht dabei über die individuelle Ebene hinaus. Die oben beschriebenen Bedeutungskonstruktionen können als Bestandteile eines sozial konstruierten Wissens betrachtet werden, sodass die zirkulierenden Wissensbestände auch immer ein Ausdruck der gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind (Schröder 2019, S. 57). Rassismus wird also nicht als gesellschaftliches Randphänomen verstanden und ist somit auch nicht auf individuelle Handlungen reduzierbar. Stattdessen ist es ein gesellschaftliches Verhältnis, in welches alle Mitglieder der Gesellschaft eingebunden sind (ebd. S.59). „Rassismus ist weitaus mehr als ein individuelles Vorurteil: Die ihm zugrundeliegenden Denkmuster sind historisch tief verankert, sodass sie die Weltsicht der Menschen vielfach auch unbewusst prägen können; Rassismus durchzieht daher die gesamtgesellschaftlichen Strukturen.“ (BdBfMFul 2023, S.17). Vergleichbar mit der Diskriminierung findet Rassismus also ebenfalls auf der individuellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene.

All diese Formen der Ausgrenzung wirken zusammen und führen zu Segregationslinien innerhalb der Gesellschaft. Während sich die ökonomische Segregation vor allem in der hohen Armuts- und Arbeitslosenquote Zugewanderter zeigt, basiert die politische Segregation auf der Ungleichbehandlung durch den Gesetzgeber beispielsweise durch hohe Hürden bei der Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft. Auf der gesellschaftlichen Ebene spielt die soziale Segregation eine entscheidende Rolle, welche sich im Umgang miteinander zeigt. Beispiele sind hier die Anzahl binationaler Eher oder Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Dies ist eng verbunden mit der kulturellen Segregation, also der Vermittlung bestimmter Bilder vom Eigenen und dem „Anderen“ (Rommelspacher 2009, S. 30). Diese kulturelle Segregation ist gesellschaftlich geprägt und wird durch Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch durch die Medien oder Familie und Freunde beeinflusst. Eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung von Bildern über die „Anderen“ spielt auch der Bildungsbereich, welcher im Laufe der Jahre verschiedene Ansätze zum Lernen über Kultur und Kulturen, hier als kulturelles Lernen bezeichnet, durchlaufen hat.

2.2 Konzepte des kulturellen Lernens im Wandel

Schon lange vor der Entstehung des Interkulturellen Lernens in den 1970er Jahren war die Vermittlung von Wissen über Kulturen Bestandteil des Geographieunterrichts. Ähnlich wie die Kulturgeographie selbst wandelte sich auch die Zielsetzung des Lernens über Kulturen. Auf Grund der vielfältigen Ansätze in der Pädagogik und Fachdidaktik kann hier nur ein Auszug dargestellt werden, welche nach einem kurzen historischen Exkurs den Schwerpunkt auf die für die späteren Konzeptvorschläge und die daraus resultierende Forschung relevanten Konzepte legt.

2.2.1 Die Länderkunde und die Kulturerdteile

In der deutschen Bildungslandschaft waren die Landschaft und die dazugehörige Länderkunde ein Jahrhundert lang die Kernbereiche des Geographieunterrichts. Bestimmt von der gesellschaftlichen Entwicklung wandelte sich auch die Tradition der Länderkunde, welche die Erkenntnisse der Wissenschaft aufbereitete. So stand bis Ende des 1. Weltkriegs beispielsweise Deutschland als Vaterland im Zentrum des Erdkundeunterrichts und darauf folgend bis Ende des 2. Weltkriegs die völkische Erdkunde (Rinschede 2005, S.18). Hier zeigt sich die ideologische Verzerrung, welche häufig mit der Länderkunde einherging (Bauer 1976, S.117).

Diese länderkundliche Prägung bestand auch nach Ende des 2. Weltkriegs fort, jedoch sollte nicht mehr die Überlegenheit gewisser Kulturen, sondern vielmehr die kritische Reflexion über Vorurteile und über die Rolle der eigenen Kultur vermittelt werden. Zeitgleich wurde in Folge der Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl im Jahre 1951 sowie dem späteren Zusammenschluss der Europäischen Union 1993 verstärkt eine „Europaerziehung“ in Schulen vorgegeben. Im Rahmen dieser sollte „zu einem besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber den europäischen Nachbarn [beigetragen werden]“ (Budke 2008, S. 12f.)

Bis in die 1960er Jahre war die fachdidaktische Diskussion stark von der Länderkunde geprägt und möglichst umfangreiche Kenntnisse der Schüler*innen über andere Länder und Kulturen waren das Bildungsziel (Tröger 1994, S.8). In dieser Zeit fanden sich bereits erste Hinweise auf eine erwünschte Beeinflussung der Schüler*innen in Richtung einer weniger europäisch-selbstgefälligen Haltung. So sollte beispielsweise durch ausreichende Kenntnisse über die Völker der ehemaligen Kolonien der Eigenwert dieser Kulturen und erkannt und deren Bewohner somit als gleichberechtigt anerkannt werden (ebd. S.8ff.). Zudem versuchte man die Erde in so genannte Kulturräume zu gliedern, welche durch ihre spezifische Verbindung von Natur und Kultur charakterisiert wurden. Dieser Ansatz wurde

unter anderem von Alfred Kolb (1962) in Form der „Kulturerdteile“ weitergeführt und diente im Folgenden beispielsweise als Grundlage für das Konzept „Allgemeine Geographie am regionalen Faden“ von Newig, Reinhardt und Fischer im Jahr 1983 (Budke 2008, S.16). Unter Rückgriff auf die Länderkunde wurde die Welt hier in regionale, subkontinentale Einheiten eingeteilt, wobei diese Kulturerdteile entsprechend ihrer kulturspezifischen Besonderheiten wie z.B. Religion, Wertvorstellungen, Hautfarbe oder Sprache differenziert werden. Gemeinsame religiöse, geistige oder weltanschauliche Traditionen sind dabei grundlegend für die Abgrenzung und das Begriffspaar „Leitsystem/ Religion“ dient als bestimmender Merkmalskomplex für einen Kulturerdteil (Rinschede 2005, S.127 f.)

Die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme nach dem Kulturerdteilkonzept sind Friedenssicherung und Völkerverständigung sowie der Umgang mit Minderheiten beziehungsweise der Umgang zwischen Einheimischen und Ausländern in Gastländern (Rinschede 2005, S.161 f.). Dabei sollen die Schüler*innen durch ihr Wissen über kulturspezifische Besonderheiten zu mehr Toleranz auf der Basis eines nicht-wertenden Nebeneinanders ermuntert werden. Toleranz wird hierbei mit indifferenter Neutralität gleichgesetzt (Newig et al. 1983, S.152 ff.). Das Konzept der Kulturerdteile mit seinem Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ fand in vielen Bundesländern Einzug in die Rahmenlehrpläne des Faches Geographie (Budke 2008, S.16).

Dennoch wurde in Folge des Paradigmenwechsels in der Geographie in den 1980er Jahren zunehmend Kritik an der Länderkunde und den Kulturerdteilen laut. So kritisierte beispielsweise Hard (1982), dass die Länderkunde keine Gesamtbetrachtung der Regionen anstrebe, sondern durch eine Betrachtung ausgewählter Aspekte zu einer Überakzentuierung der Individualität und des Exotischen führe (Hard 1982, S.146 f.).

Gleichzeitig wurde die Bedeutung des Faches Geographie für die internationale Verständigung betont. So wies Rice (1984) darauf hin, dass die Inhalte der Geographie entscheidend seien. Die Humangeographie könne als Basis für internationale Verständigung dienen. Der Verband der amerikanischen Geographen schrieb 1982: „Geographie kann zu einem informierten Weltbild beitragen und so ein günstiges internationales Klima für die friedliche Lösung von Konflikten und für konstruktive Aktionen zur Beseitigung von Weltproblemen leisten“ (Verband der amerikanischen Geographen 1982, zitiert nach Haubrich 1998, S.105 ff.).

Auch in der deutschsprachigen Fachdidaktik galt die Länderkunde zunehmend als veraltet, missgedeutet und ideologisch verzerrt. Stattdessen sei es die Aufgabe der Geographie Räume zu beschreiben, das Zusammenspiel der räumlichen Komponenten zu deuten und räumliche Prozesse zu analysieren, sodass eine Neuorientierung in Form der regionalen Geographie sinnvoll sei (Bauer 1976, S.117). Ein Kritikpunkt am Konzept der Kulturerdteile waren die zur Definition der Kulturerdteile herangezogenen Kulturelemente, welche sich

nicht eindeutig definieren lassen. So kritisiert unter anderem Stöber 2001, dass die kultur-
erdspezifischen Kombinationen der Kriterien völlig willkürlich erscheinen. Dies ist be-
sonders kritisch zu betrachten, da in den Geographieschulbüchern und Atlanten die Kul-
turerdteile meist nicht als gedankliche Abstraktionen, sondern als Darstellung real existie-
render Gegebenheiten dargestellt werden (Budke 2008, S.19).

Des Weiteren wurden die Kulturerdteile als Gebiete mit einer einheitlichen und relativ sta-
tischen Kultur gedacht. Somit wird das Konzept der tatsächlichen kulturellen Realität in
modernen Gesellschaften nicht gerecht und dient lediglich dazu, bestehende Stereotypen
und Vorurteile bei den Schülerinnen und Schülern zu verstärken. Ein weiteres Beispiel
dafür ist der „Clash of Civilizations“ von Samuel P. Huntington, welcher in Anlehnung an
die Kulturerdteile von Kolb eine kulturell fragmentierte Welt entwirft, die durch dominante
Konfliktlinien zwischen „dem christlichen Westen“ und „dem islamischen Orient“ geprägt
ist (Budke 2008, S.20 f.). Beide Konzepte betonen die kulturelle Verschiedenheit der Men-
schen, welches die Gefahr birgt, dass diese Unterschiede „nicht als Bereicherung, son-
dern als Gefahr wahrgenommen werden und als Argumente für Rassismus und Diskrimi-
nierung von Ausländern instrumentalisiert werden (Budke 2008, S.20).

Kritiker (zum Beispiel Stöber 2001) fordern daher eine Aufgabe des Kulturerdteilkonzepts
und stattdessen die kritische Behandlung von geopolitischen Leitbildern im Geographie-
unterricht. Gleichzeitig sollte der Schwerpunkt im Geographieunterricht auf der Themat-
isierung von kulturellen Ähnlichkeiten liegen und weniger auf kulturellen Differenzen und
Konflikten (Budke 2008, S. 20).

In Folge dieses Umbruchs rückt neben den behandelten fachlichen Themen auch der Um-
gang mit anderen Kulturen wieder in den Fokus der deutschen Geographiedidaktiker*in-
nen. Im Zuge der Globalisierung und den damit einhergehenden Neuerungen der Infor-
mations- und Kommunikationstechnologien schrumpfen die Distanzen und die Kontakte
mit und Informationen über andere Länder nehmen zu. Daraus entstehen Chancen wie
beispielsweise Kooperationen aller Nationen und eine gerechte Weltordnung durch inter-
nationale Verständigung. Um diese, nach wie vor nicht erreichten, Ziele zu fördern, müs-
sen auch die Lernziele angepasst werden. Haubrich (1998) benennt diese folgenderma-
ßen:

- Bereitschaft sich über andere Nationen zu informieren und diese zu verstehen
- Fähigkeit, vielfältige Informationen über andere Nationen zu sammeln, (kritisch) zu be-
werten und zu gebrauchen
- Bereitschaft, Vorurteile und Eurozentrismus zu verurteilen
- Fähigkeit, Kooperationsmöglichkeiten wahrzunehmen
- Achtung vor anderen Lebensformen (Haubrich 1998, S.105 ff.).

Die hier von Haubrich genannten Lernziele des Faches Geographie zeigen deutlich den Paradigmenwechsel der Geographie, insbesondere der Humangeographie (vgl. 2.1.1). Parallel dazu wandelte sich die Betrachtung von Kultur(en) und der Umgang mit diesem Thema im Bildungsbereich in vielen wissenschaftlichen Diskursen wie z.B. der Pädagogik, vielen Fachdidaktiken oder den Erziehungswissenschaften. Es entstanden neue Ansätze wie das Konzept des interkulturellen Lernens.

2.2.2 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz entstammt der interkulturellen Pädagogik, welche sich erst nach Ende des zweiten Weltkrieges in Folge der Gastarbeiterbewegung und der daraus entstandenen multikulturellen Gesellschaft entwickelte. Dabei gilt interkulturelle Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als Paradigma pädagogischen Handelns in der migrationsgeprägten Gesellschaft (Mecheril 2015, S.28). Ziel war dabei lange Zeit die „Völkerverständigung“, wobei schnell erkannt wurde, dass ein rein deklaratives Wissen über den kulturellen Hintergrund einer Person nicht ausreichend ist (Reimann 2017, S.11). In der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz wurden zudem die traditionellen Begriffe wie „Nation“, „Ethnie“ oder „Volk“ als eindimensional und damit nicht mehr zutreffend für die Definition von Kulturen erkannt (Weidemann et al. 2010, S.16). Der traditionelle Kulturbegriff wurde somit durch den modernen Kulturbegriff abgelöst (vgl. 2.1).

Entsprechend der Vielfalt an Kulturdefinitionen gibt es auch für die interkulturelle Kompetenz keine einfache und kurze Definition, so enthält sie doch eine variable Anzahl von Komponenten mit komplexen Merkmalen, Eigenschaften, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Weidemann et al. 2010, S. 17).

Häufig wird interkulturelle Kompetenz als Weiterentwicklung von kommunikativer Kompetenz sowie Interaktionskompetenz verstanden, wobei hier der Fokus auf interkulturelle Begegnungen gelegt wird. Dabei bedient sich die interkulturelle Pädagogik – auch im Kontext der interkulturellen Bildung - lange Zeit dem Modell der interkulturellen Kommunikation, welche sich als pragmatisch orientierter Wissenschaftszweig in den USA der 1960er Jahre als Strategie für wirtschaftlichen und diplomatischen Nachwuchs entwickelte. Die Ziele waren hier vor allem wirtschaftliche und der Fokus lag auf temporär begrenzten interkulturellen Begegnungen und nicht auf langfristigen interkulturellen Beziehungen, wie sie in einer multikulturellen Gesellschaft relevant sind. Hier zeigen sich die Grenzen dieses Ansatzes für den Bildungsbereich (Takeda 2010, S.2). Stattdessen gilt in der aktuellen pädagogischen Forschung interkulturelle Kompetenz als Handlungspotential von Personen

für das langfristige Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten (Weidemann et al. 2010, S.20). Die Förderung interkultureller Kompetenz durch interkulturelles Lernen gilt dabei als Schlüsselqualifikation unserer Gesellschaft und wird im schulischen Bildungsbereich als fächerübergreifendes und lebenslanges Lernen verstanden. Auch wenn das interkulturelle Lernen als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer betrachtet werden kann, nimmt das Fach Geographie einen besonderen Platz ein, da es auf Grundlage der langen Tradition der Kulturgeographie (vgl. 2.1.1) die Thematisierung von Kultur und Kulturen als Unterrichtsgegenstand behandelt und somit die interkulturelle Kompetenz nicht nur als Konzept zum Umgang mit Differenz im Klassenraum anwendet, sondern auch als Unterrichtsprinzip (Schröder 2019, S.71). Betrachtet man die Vermittlung kultureller Orientierungssysteme und deren Auswirkungen auf Wahrnehmungen und (raumwirksames) Handeln als wichtigen Schritt des interkulturellen Lernens, wird deutlich, dass die Geographie einen wesentlichen Beitrag dazu leistet (Schröder 2010, S. 103). Bis in die 1980er Jahre war das Konzept allerdings nur sehr zurückhaltend in der Geographiedidaktik vertreten. Erst Ende der 1980er Jahre fand das Thema Einzug in die Lehrpläne (Rinschede 2005, S.195). Zudem stand in der Didaktik der einzelnen Schulfächer – insbesondere in den Fremdsprachen – bis in die 1980er Jahre das Wissen über Kulturen wie beispielsweise kulturelle Praktiken, Rituale und Besonderheiten der Kleidung oder Ernährung im Mittelpunkt der interkulturellen Kompetenz. Allerdings wurde zunehmend deutlich, dass diese kognitive Ebene des Wissens und Verstehens alleine nicht ausreichend ist. Das Wissen, Denken sowie die Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit eben diesem Wissen über z.B. unterschiedliche Weltbilder, Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen sind wichtige Fertigkeiten für den Erwerb interkultureller Kompetenz, sie stellen aber nur einen Bestandteil dar. Neben der kognitiven ist auch die emotionale Ebene zentral. Gefühle wie Ängste, Befürchtungen, Wünsche und Sehnsüchte machen das interkulturelle Lernen so kompliziert. Hier zeigt sich, wie mühsam interkulturelle Lernprozesse ablaufen, da sie die Tiefenschichten der kulturellen und psychosozialen Identität eines Menschen berühren. So sind unbewusste Motive oft stärker als das erlernte Wissen, so dass trotz interkulturellen Lernens oft unbewusst ethnozentrisch, intolerant oder diskriminierend gehandelt wird. Die Lernbereitschaft ist darüber hinaus ebenfalls abhängig von bereits gemachten oder zumindest vorstellbaren Erfahrungen und gilt nur dann als willkommene Erweiterung des eigenen Handlungspotentials, wenn die Lernenden davon ausgehen können, dass sich interkulturelles Lernen irgendwann lohnt (Weidemann et al. 2010, S. 20 f.). Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Ziele des interkulturellen Lernens in drei Dimensionen eingeteilt werden können: kognitiv, emotional/ affektiv sowie praxisch/ behavioral (Weidemann 2007, S.494 ff.). Jede dieser Dimensionen ent-

hält dabei eine Vielzahl an zu fördernden Kompetenzen bzw. Eigenschaften, die eine interkulturell kompetente Person besitzen sollte. Eine solche Auflistung, wie sie Tabelle 1 zeigt, ist dabei eine gute Möglichkeit, sich der Vielschichtigkeit des interkulturellen Lernens zu nähern. Allerdings muss festgehalten werden, dass viele dieser Listen empirisch nicht ausreichend begründet oder wissenschaftlich hinreichend durchdacht sind. Sie dienen lediglich als Aufstellung möglicher Eigenschaften und damit zur Visualisierung und folglich zur Annäherung an dieses komplexe Thema.

Kognitive Dimension	Emotional/ affektive Dimension	Praxisch/ behaviorale Dimension
Verständnis des Kulturphänomens	Empathievermögen	Kommunikationswille und -bereitschaft
Wissen und Verständnis zu fremdkulturellen Lebensformen, Denk – und Handlungsweisen	Offenheit & Toleranz	Kommunikationsfähigkeit
Wissen und Verständnis zu eigenkulturellen Lebensformen, Denk – und Handlungsweisen	Respekt/ Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen	Soziale Kompetenz wie z.B. Beziehungen aufbauen können
Verständnis und Wissen über Kulturunterschiede	Flexibilität	Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstveränderung
Wissen über (interkulturelle) Kommunikationsprozesse	Frustrationstoleranz	
Metakommunikationsfähigkeit	Selbstvertrauen	
	Geringer Ethnozentrismus & Ambiguitätstoleranz	
	Interkulturelle Lernbereitschaft	

Tabelle 1: Eigenschaften interkulturell kompetenter Personen (eigene Darstellung nach Weidemann et al. 2010, S. 19; Bolten 2006, S.63).

Dabei wird deutlich, dass die Lerntheorien und fachdidaktischen Ansätze dieser Vielschichtigkeit des Begriffs gerecht werden müssen. Es ist unmöglich jederzeit alle Dimensionen zu berücksichtigen, sodass interkulturelles Lernen selektiv und sukzessiv ablaufen muss (Weidemann et al. 2010, S.34). Für den schulischen Kontext bedeutet dies eine Akzentuierung, welche durch eine gezielte Auswahl der zu fördernden Kompetenzen sowie eine Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen in ausgewählten Handlungsfeldern erfolgen sollte.

Neben den sortierten Auflistungen gibt es auch weitere Modelle, welche den Prozess des interkulturellen Lernens darstellen. Das wohl bekannteste ist das „Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)“ von Milton Bennett aus dem Jahr 1993, in welchem er die Entwicklung kultureller Sensitivität vom Ethnozentrismus hin zum Ethnorelativismus in sechs Stufen darstellt.

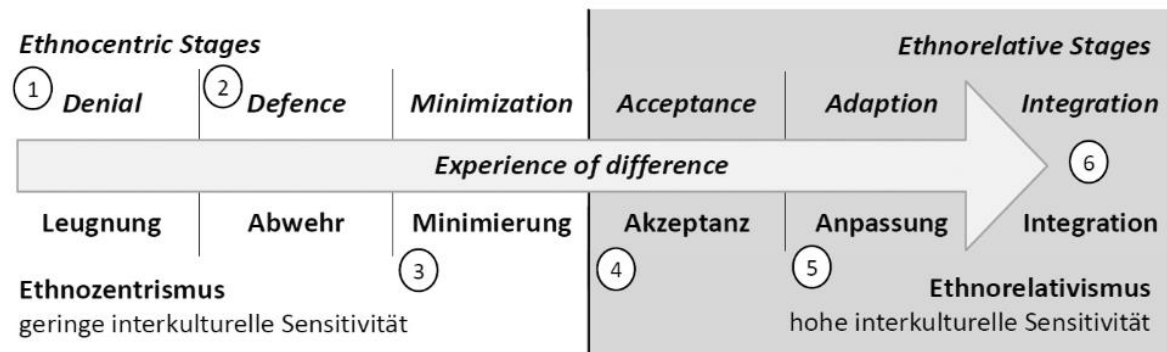


Abbildung 3: Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) (Applis 2015, S.7).

Wie auf Abbildung 3 zu erkennen ist, entwickelt sich die interkulturelle Sensitivität eines Individuums in der ethnozentrischen Phase von einer Unfähigkeit, kulturelle Unterschiede zu erkennen (Stufe 1) über eine starke Polarisierung in das Eigene und das Fremde, häufig verbunden mit einer negativen Bewertung des Fremden (Stufe 2) hin zu einer oberflächlichen Wahrnehmung von Unterschieden, verbunden mit einer ausgeprägten Toleranz (Stufe 3). Viele Lehrpläne knüpfen an dieser Stelle an und sehen die ausgeprägte Toleranz als wichtigstes Ziel des interkulturellen Lernens. Doch stellt Toleranz nur einen wesentlichen Schritt hin zu interkultureller Kompetenz dar. „Um die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu befähigen, in einer globalisierten Welt erfolgreich und für alle Beteiligten zufrieden stellend handeln zu können, sollte der Unterricht nicht in der Phase der Minimierung stehen bleiben“ (Schrüfer 2010, S.104). Bei der Toleranz handelt es sich lediglich um eine Akzeptanz des Andersartigen. Diese Duldung des Fremden führt zwar zu einem friedlichen Nebeneinanderleben, allerdings ist ein wirkliches Zusammenleben nur dann möglich, wenn die Wahrnehmung und die Handlung der Anderen verstanden wird (Applis 2015, S.7). Im schulischen Kontext ist es daher wichtig, über die ethnozentrische Phase des Modells hinauszugehen.

In der ethnorelativistischen Phase werden kulturelle Unterschiede zunächst anerkannt und wertgeschätzt (Stufe 4), darauf aufbauend erkennt das Individuum dann die Durchlässigkeit kultureller Grenzen, wodurch ein Perspektivwechsel möglich wird (Stufe 5). In der letzten Stufe (Integration) erfolgt dann die Erkenntnis, dass Identität nicht nur auf einer Kultur basiert und sich das Individuum in einem lebenslangen Lernprozess befindet.

Im schulischen Kontext ist in dieser zweiten Phase besonders wichtig, den Schülerinnen und Schülern den Einfluss von Kultur auf Denken, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln deutlich gemacht wird. Nur so kann ihnen bewusst gemacht werden, dass Phänomene immer innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontextes zu interpretieren sind und nicht aus einer ethnozentrischen Sichtweise (Schrüfer 2010, S.106). Dies zeigt das Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht von Gabriele Schrüfer, welches in Anlehnung an Bennett die verschiedenen Stufen der interkulturellen Entwicklung sowie unterrichtliche Impulse darstellt.

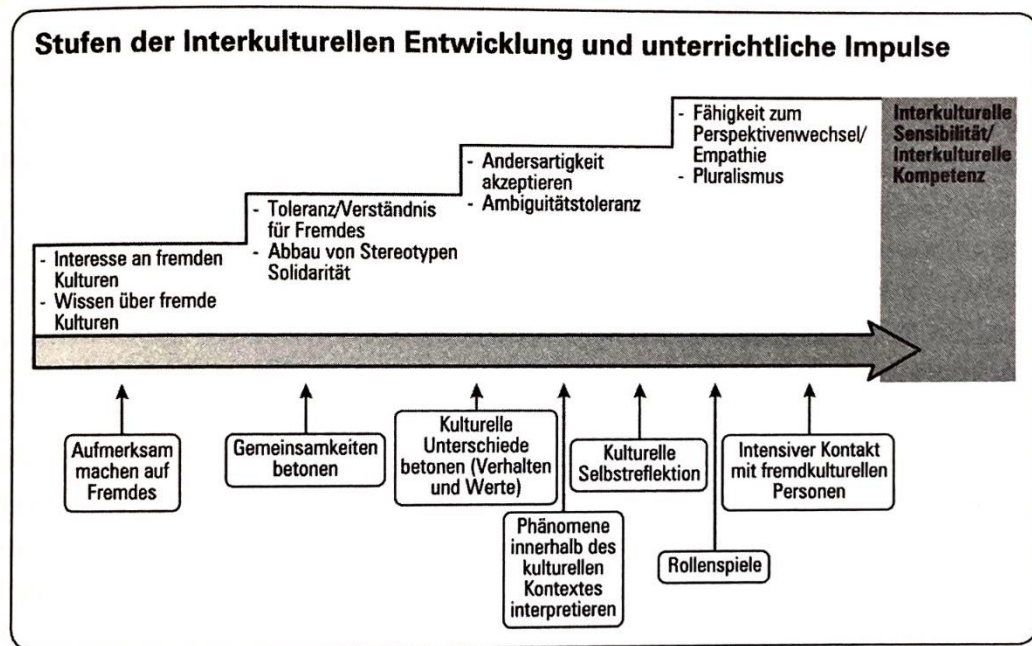


Abbildung 4: Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht (Schrüfer 2009, S.170)

Hier ist der erste Schritt wie in anderen Modellen auch das Aufmerksam-Machen auf Fremdes, wodurch das Interesse an anderen Kulturen geweckt werden soll. Schon Bennett (1993) machte dabei auf die Gefahr der Polarisierung von „Wir versus Ihr“ aufmerksam. Um diese Sichtweise aufzubrechen und die Schüler*innen zu Toleranz und Solidarität zu befähigen, müssen im Anschluss vor allem Gemeinsamkeiten betont werden. Eine genaue Analyse und Relativierung der eigenen Normen und Werte führt dabei zum Abbau von Vorurteilen und ethnozentrischen Einstellungen. Die eben bereits erwähnte Interpretation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontextes und der damit einhergehende Perspektivwechsel sollen schließlich zu einer erhöhten Ambiguitätstoleranz sowie einer verstärkten kulturellen Selbstreflexion führen. Die dadurch angestrebte Veränderung im Erleben und Verhalten soll schließlich auf der Ergebnisebene

das (friedliche) Zusammenleben mit Menschen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds ermöglichen (Rinschede 2005, S.195; Schrüfer 2010, S.108).

2.2.3 Globales Lernen

Ein Bereich der Geographiedidaktik, der dieses Konzept des interkulturellen Lernens ebenfalls beinhaltet, ist das Globale Lernen, welches sich seit den 1990er Jahren als Antwort auf zunehmende Globalisierungsprozesse entwickelte. Als Leitbild gilt die nachhaltige Entwicklung, demnach werden Lernziele und Lerninhalte so ausgewählt, dass eine nachhaltige Entwicklung gefördert wird. Unter dieser Maxime „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sind die Eine-Welt-Pädagogik, die interkulturelle Arbeit, die Umwelterziehung sowie die Friedenserziehung untergeordnet, welche in Form eines offenen und integrativen pädagogischen Konzepts das Globale Lernen bilden (Schrüfer 2010, S.101). Das Globale Lernen soll mit Hilfe dieser verschiedenen Ansätze auf ein Leben in einer globalisierten Welt vorbereiten. „Die SchülerInnen sollten für die globalen Verflechtungen im kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich sensibilisiert werden und ihre eigenen Handlungsspielräume erkennen“ (Budke 2008, S.17). Dabei geht es vor allem um die Beschäftigung mit der eigenen Identität im Kontext von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen. Das Globale Lernen fördert die Fähigkeit, die Einheit, aber auch Vielfalt der menschlichen Gesellschaft wahrzunehmen, sodass erkennbar wird, dass jedes Individuum einen Beitrag zur Bewältigung der globalen Herausforderungen leisten kann. Das Globale Lernen soll darüber hinaus Schüler*innen dazu befähigen, in Kontakt mit anderen Menschen zu treten, deren Perspektive einzunehmen und auf Basis der unterschiedlichen Betrachtungsweisen das eigene Handeln zu reflektieren und somit in Kooperation mit anderen Einfluss auf die Bewältigung globaler Herausforderungen zu nehmen (Schwarz 2010, S.12).

Die vier zentralen Herausforderungen der globalisierten Welt sowie die daraus resultierenden Schlüsselprobleme für den Unterricht wurden von Kroß 2004 in einem „magischen Viereck“ dargestellt, welches Alexandra Budke 2008 mit denen des interkulturellen Lernens in Verbindung setzte.

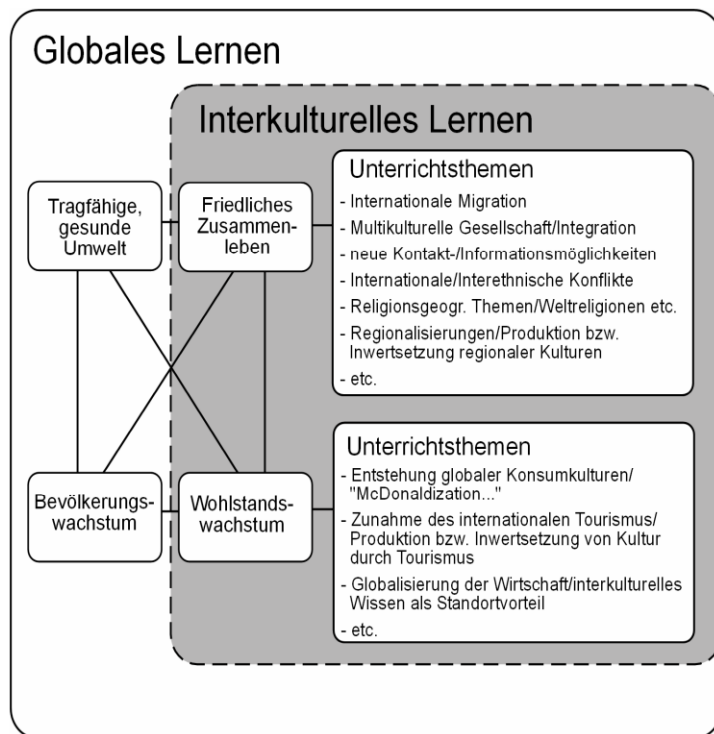


Abbildung 5: „Magisches Viereck“ des globalen und interkulturellen Lernens (Budke 2008, S. 17)

In Abbildung 5 zeigt sich deutlich die Überschneidung der beiden Konzepte, welche insbesondere die Schlüsselprobleme „Friedliches Zusammenleben“ und „Wohlstandswachstum“ betreffen. Hier können Verknüpfungen mit internationalen oder interethnischen Konflikten, internationaler Migration oder dem Themenfeld „Multikulturelle Gesellschaften und Integration“ hergestellt werden. Somit kann interkulturelle Kompetenz als Bestandteil des Globalen Lernens verstanden werden, welche sich insbesondere mit der Bedeutung von Kultur in Bezug auf „Frieden“ und „Wohlstandswachstum“ beschäftigt (Schröder 2019, S.70). In diesem Kontext ist ebenfalls das Konzept der Global Citizenship Education (GCE) zu nennen. Es wird im deutschsprachigen Raum teilweise ebenfalls als Globales Lernen übersetzt wird, obwohl das Konzept in der wissenschaftlichen Betrachtung allgemein als Weiterentwicklung des Globalen Lernens verstanden wird (SGCE 2019, S.14). Die GCE gilt als eine der zentralen pädagogischen Leitlinien der UNESCO und ist auch in der Agenda 2030 verankert. Dabei geht es um die Entwicklung einer verantwortungsvollen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, welche zur Teilhabe an Gesellschaft und Politik befähigt ist. Die GCE versteht sich als Verschränkung verschiedener pädagogischer Ansätze und politischer Bildungskonzepte wie der Friedens- und Demokratieerziehung, der Menschenrechtsbildung, politischer und interkultureller Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung, um so einen übergeordneten Denkraum zu bieten. Mit Hilfe

dieser verschiedenen Ansätze sollen Schüler*innen nicht nur auf bevorstehende und gegenwärtige Herausforderungen vorbereitet werden, sondern gleichzeitig im Sinne der transformativen Bildung für die globale Dimension der SDGs interessiert sowie für deren Umsetzung befähigt werden (Knechtelsdorfer et al. 2022, S.47). Dies schließt auch den Bereich kultureller Begegnungen ein. Auch wenn die GCE oft als Globales Lernen bezeichnet wird, geht es doch über die oben dargestellten Ansätze hinaus und können daher nur bedingt mit dem interkulturellen Lernen gleichgesetzt werden (SGCE 2019, S.14 f.). Auf Grund der Integration vielfältiger Ansätze und Konzepte muss die GCE unabhängig davon gesehen werden.

Die hier ausgewählten und aufgezeigten Ansätze stellen nur den wichtigsten Teil aller Modelle zu dem Thema dar und machen bereits deutlich, dass es kein einheitliches Konzept des interkulturellen Lernens gibt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob das Konzept der interkulturellen Kompetenz überhaupt noch für die Lösung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen geeignet ist.

2.2.4 Kritik an dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz

Betrachtet man das Konzept „Kultur“ als offene und dynamische Lebensformen, die sich über bestimmte gemeinsame Merkmale charakterisieren lassen, welche nicht in jeder Hinsicht vollkommen homogen sind und in Genese und Entwicklung von kulturellem Austausch abhängig sind, ist der multikulturelle Ansatz des interkulturellen Lernens nicht mehr anwendbar (Weidemann et al. 2010, S.16).

Hier greift das Konzept der Transkulturalität nach Welsch (vgl. Kapitel 2.1). Seine Kritik am traditionellen Kulturbegriff, wie er sowohl im Kontext der Interkulturalität, also auch im Kontext der Multikulturalität angewendet wird, kann auch auf das interkulturelle Lernen übertragen werden. Auch in den oben aufgeführten Konzepten wird von einer multikulturellen Gesellschaft ausgegangen, welche Kulturen vor allem mit nationalstaatlichen oder ethnischen Gruppen wie beispielsweise auf Grundlage der Nationalität oder der familiären Herkunft gleichsetzt. Dass diese Einteilung nicht mehr zutreffend ist, zeigt beispielsweise der Mikrozensus aus dem Jahr 2022. Nach dem Konzept des Migrationshintergrunds lebten im Jahr 2022 23,8 Millionen Menschen mit Hintergrund in Deutschland, was 28,7% der Bevölkerung ausmacht. 12,2 Millionen besitzen einen deutschen Pass und mehr als die Hälfte (54%) dieser Deutschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit seit ihrer Geburt (Statistisches Bundesamt 2023, o.S.). Etwas genauer kann man dies mit dem Konzept der Einwanderungsgeschichte betrachten.

Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte 2022

in %, insgesamt 83,1 Millionen

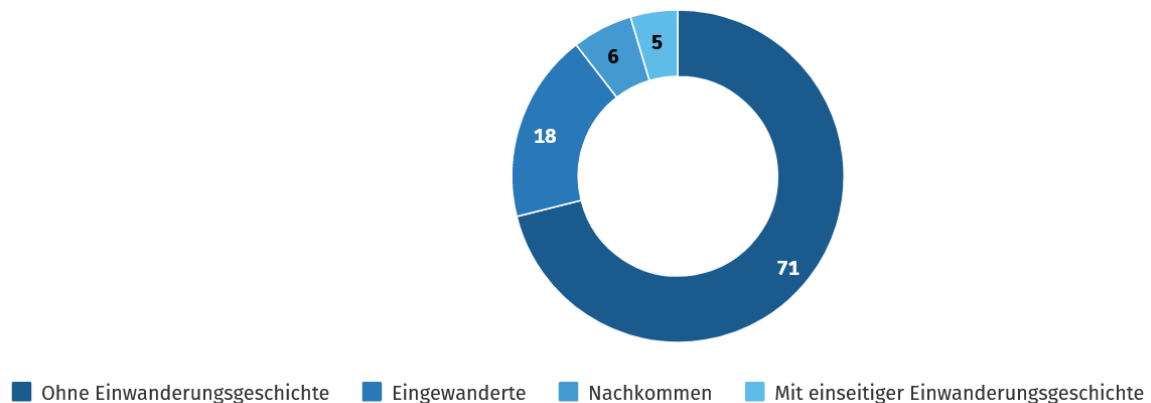


Abbildung 6: Darstellung der deutschen Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte 2022 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2023: Mikrozensus 2022.

URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html, Zugriff: 3.8.23)

Im Jahr 2022 lebten 20,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland, was 24,3% der Bevölkerung ausmacht. Das waren 6,5% mehr als im Vorjahr 2021. Wie Abbildung 4 verdeutlicht sind dabei 18% der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte selbst eingewandert und weitere 6% Nachkommen von zwei eingewanderten Elternteilen. Hinzu kommen weitere 5% der Bevölkerung, die eine einseitige Einwanderungsgeschichte aufweisen, das heißt, dass nur ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist (Statistisches Bundesamt 2023, o.S.). Diese Zahlen werden in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weiter steigen. Dabei wird deutlich, dass eine klare Abgrenzung in homogene, ethnische Gruppen nur nicht möglich ist.

Gleichzeitig machen diese Zahlen deutlich, dass der Umgang mit anderen, auf unterschiedlichen Erfahrungen, Erlebnissen und Werten beruhenden, Einstellungen und Lebensformen eine zentrale Aufgabe der schulischen Bildung ist und bleibt.

Wie im oben genannten Modell von Schröder aufgezeigt wurde, ist ein Kernansatz des Interkulturellen Lernens, auf das Fremde aufmerksam zu machen, um so Interesse zu wecken. Die hier betonten Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden sollen in der Folge zwar aufgebrochen werden, dennoch birgt diese starke Betonung vermeintlicher (nationaler) kultureller Eigenschaften die Gefahr der Verstärkung von Diskriminierung (Reimann 2017, S.11 f.). Die Konzentration auf kulturelle Differenzen kann dazu führen, dass Kulturen als etwas Statisches und Unveränderbares betrachtet werden und somit ein deterministisches Verständnis entsteht (Mönte 2008, S.84). Zugleich erfolgt eine Verknüpfung der Begriffe „Kultur“ und „Raum“, welche die Gefahr einer rassistischen bzw.

fremdenfeindlichen Interpretation birgt. So wird im Zuge von Migrationsbewegungen häufig von rechtspopulistischen Parteien vor Überfremdung oder Konflikten gewarnt, wenn kulturelle Gruppen ihre Heimat verlassen (Budke 2008, S.23 f.).

Um diesem entgegen zu wirken, sollte stattdessen auf einen konstruktivistischen Kultur- und Raumbegriff zurückgegriffen werden, wie er in Folge des Cultural Turns von den Vertretern der Neuen Kulturgeographie eingebracht wurde (vgl. 2.1.1).

Ein weiterer Kritikpunkt am Konzept des Interkulturellen Lernens ist die starke Einbeziehung von Verallgemeinerungen und Stereotypen. So war es lange Zeit üblich nationale Selbst- und Fremdbilder zu behandeln (z.B. Haubrich 2004). Eine solche Definition (national)kultureller Unterschiede ist - wie eben beschrieben - aber nicht mehr möglich (Budke 2008, S.21). Auch stellt sich die Frage, ob die Verringerung solcher Stereotype in den Vorstellungen der Schüler*innen, wie es im Zuge des Interkulturellen Lernens angestrebt wird, überhaupt im Rahmen des Geographieunterrichts möglich ist. Im Sinne eines lebenslangen Lernens erscheint es daher eher sinnvoll, die Sensibilisierung der Schüler*innen in den Mittelpunkt zu stellen, indem Konstruktionsprinzipien offengelegt werden und zum kritischen Hinterfragen angeregt wird (Budke 2008, S.22).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Konzept der Interkulturellen Kompetenz bzw. des Interkulturellen Lernens viele Ansätze enthält, die für das Zusammenleben in einer vielfältigen, sich ständig wandelnden Gesellschaft wichtig sind. Allerdings ist es notwendig, die Definition von Kultur und Kulturen sowie den Raumbegriff neu zu betrachten, um der aktuellen gesellschaftlichen Realität gerecht zu werden.

2.2.5 Transkulturelle Kompetenz

Angelehnt an das Konzept der Transkulturalität nach Welsch stellt die Transkulturelle Bildung eine Weiterentwicklung des Interkulturellen Lernens dar. Welsch vertritt die These, „dass Kulturen heute intern durch die Pluralität möglicher Identitäten und extern durch grenzüberschreitende Konturen gekennzeichnet sind“ (Göhlich 2006, S.2) und stellt sich damit gegen die an Herders Kugelmodell angelehnten Konzepte der Multikulturalität und daran anlehnend das Interkulturelle Lernen. „Im Zuge der Globalisierung und Migration sind die modernen Kulturen nach innen hin pluralisiert, nach außen hin frei und offen, in ständiger Bewegung und endlosem Austausch“ (Takeda 2010, S.3).

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, geht das transkulturelle Lernen von einer radikalen Individualität aus, welche sich nicht an nationaler oder ethnischer Herkunft festmachen lässt, sondern Identitätsbildung als Folge der vielfältigen (kulturellen) Begegnungen und Erlebnisse definiert. So schreibt Welsch: „Wo ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur spezifischen Aufgabe der Identitätsbildung, solch

transkulturelle Komponenten miteinander zu verbinden“ (Welsch 1994, S.13). Die transkulturelle Identitätsbildung wird damit zum Bildungsziel und eröffnet im pädagogischen Kontext die Möglichkeit, das Konzept des Übergangs zwischen, aber auch innerhalb der einzelnen Akteure in den Fokus zu rücken (Göhlich 2006, S.4 ff.).

Dieses Potential zeigt sich allerdings bisher hauptsächlich in wissenschaftlichen Diskursen in der (interkulturellen) Pädagogik sowie in der Fremdsprachen-Didaktik. Dabei wird vor allem die Loslösung von der herkömmlichen Vorstellung von Kulturen als differenzierte, homogene Gruppen als wesentliche Konsequenz für Bildungskonzepte thematisiert (Bolscho 2005, S. 35f.). Da das herkömmliche Konzept des Interkulturellen Lernens aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr gerecht werde, sei ein Perspektivwechsel hin zum transkulturellen Kulturverständnis nach Welsch nötig (Bolscho et al. 2004, S. 206 f.). Dabei ist das Ziel, durch Selbstreflexion Kulturen abseits von Eigen- und Fremdkultur zu betrachten.

Weitere Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit das Überschreiten kultureller Grenzen und die damit einhergehenden transkulturelle Identität durch hegemoniale Strukturen vermittelt wird und ob diese Konzepte auch in der Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten bzw. Menschen mit Migrationshintergrund erlebbar sind (Mecheril & Seukwa 2006, S. 10ff.).

Die Umsetzung dieser theoretischen Überlegungen in Form von konkreten Ansätzen zur Implementierung und Vermittlung transkultureller Kompetenz im Unterricht oder in Form von Forschungsarbeiten zu Effekten der transkulturellen Bildung erfolgt bisher kaum.

Kritische Äußerungen beziehen sich vor allem auf die Frage, wer einen Anschluss an die Praxis von Transkulturalität und Hybridität besitzt und wer davon profitiert (Mecheril & Seukwa 2006, S. 13). Es wird darauf hingewiesen, dass Kulturen und kulturelle Differenzen auch unabhängig von ihrem Konstruktionscharakter bestehen. Dies zeigt sich darin, dass in der Realität immer wieder auf kulturelle Zuschreibungen und Kategorien zurückgegriffen wird. Sozialen Unterschichten und Migrationsminderheiten insbesondere Flüchtlingen wird es nach Mecheril und Seukwa nicht ermöglicht und zugestanden, jenseits von Eigen- und Fremdkultur zu denken (ebd. S. 13). Zudem stellt das Konzept der Transkulturalität keine Kategorien bereit, um Prozesse wie Othering, ethnische Diskriminierung und Rassismus sowie deren Effekte zu benennen (Schröder 2019, S. 526 f.).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, „dass die Verwendung des Begriffs im pädagogischen Diskurs zum normativen und empirischen Euphemismus tendiert oder zumindest mit dem Risiko einer solchen Tendenz behaftet ist“ (Göhlich 2006, S.6). Auch wenn die zunehmende Verwendung des Begriffs den Bedarf eines solchen Diskurses aufzeigt, so darf dennoch nicht die praktische Umsetzbarkeit außer Acht gelassen werden. Denn die

Transformation von Identität und Kultur kann nicht als Umschalten erfolgen. Es ist ein komplexer, fortlaufender Prozess, der auf performativer Ebene abläuft (Göhlich 2006, S. 7.). Die Pädagogik muss demnach nicht nur an Prozessen der Identitätsbildung, sondern auch an der Weiterentwicklung von Kultur mitwirken.

In der Geographiedidaktik wird der Begriff des Transkulturellen Lernens (noch) wenig verwendet. Zwar wird das Konzept des Interkulturellen Lernens in Bezug auf beispielsweise den zugrundeliegenden Kulturbegriff hinterfragt (vgl. 2.2.4), jedoch wird daraus abgeleitet meist von einer Erweiterung des Konzepts im Sinne einer Transkulturalität nach Welsch gesprochen (z.B. Budke 2008, ebd. 2013). So sei es unter Berücksichtigung des modernen Kulturbegriffs nicht mehr sinnvoll, die Begegnung mit dem Fremden im Geographieunterricht zu fokussieren, um so eine höhere Toleranz zu erreichen. „Die Aufgabe des Geographieunterrichts ist es dann, bei der „transkulturellen“ Identitätsfindung der SchülerInnen in einer Umgebung, die unterschiedliche kulturelle Angebote macht und durch ein Nebeneinander verschiedener Werte charakterisiert ist, zu helfen“ (Budke 2008, S.21). Ziel des Geographieunterrichts ist es des Weiteren, den Schüler*innen bei ihrer individuellen „Wertfindung“ zu helfen. Als Grundlagen dafür können die Menschenrechte, das Konzept der Nachhaltigkeit oder demokratische Grundwerte wie Toleranz und Gleichberechtigung dienen. Zudem ist es besonders sinnvoll, den Schüler*innen ihre eigene Transkulturalität vor Augen zu führen, indem beispielsweise gesellschaftliche Ursprünge der eigenen Identität zurückverfolgt werden. So kann Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entgegengewirkt werden (Tröger 2002, S.34ff.).

Es lässt sich also feststellen, dass der Begriff der Transkulturellen Bildung, obwohl er wissenschaftlich fundiert und von gesellschaftlicher Relevanz ist, (bisher) kaum Einzug in die Geographiedidaktik gefunden hat. Dabei gibt es mehrere Anknüpfungspunkte, die einen begrifflichen Wandel vom Interkulturellen Lernen hin zum Transkulturellen Lernen sinnvoll erscheinen lassen.

Wie der „Cultural Turn“ und die darauffolgende Neuorientierung der Kulturgeographie im Sinne einer Neuen Kulturgeographie zeigen, ist die essentialistische Sichtweise auf Räume und Kultur(en) überholt. Betrachtet man beide Konzepte und ihre Zusammenhänge aus konstruktivistischer Perspektive, wird schnell deutlich, dass das auf Interkulturalität begründete Konzept der multikulturellen Gesellschaft nicht mehr zutreffend ist. Die zunehmende globale Vernetzung von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft über Nationalgrenzen hinaus, die Durchlässigkeit zuvor festgeschriebener kultureller Grenzen sowie die daraus entstandene Hybridität von Gesellschaften und Individuen beeinflusst die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Social Media, Musik, Filme und Serien sowie weitere

Bereiche des täglichen Lifestyles sind nur einige Beispiele für die Überschreitung der herkömmlichen kulturellen Grenzen. Die Schüler*innen wachsen in vielfältigen, sich ständig verändernden Gesellschaften auf, welche durch Migrationsprozesse und die (kulturelle) Globalisierung geprägt sind. Daher ist es notwendig, eine neue Sichtweise auf Kultur und kulturelle Identität zu vermitteln. Die traditionell etablierten Darstellungen von Kultur in Form eines statischen Containerraums werden durch Alternativen ergänzt, welche anhand transkultureller Phänomene auch unkonventionelle Kulturraumvorstellungen für die Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. „Die Schülerinnen und Schüler sollen angeleitet werden, kulturelle Einteilungen und Verortungen, die oft an geopolitische Grenzen gebunden sind, zu hinterfragen sowie sich darüber bewusst zu werden, dass direkte und eindeutige Zuordnungen nicht immer umsetzbar sind“ (Ege 2018, S.143).

Dabei geht es bei der Integration des Transkulturellen Lernens in den Geographieunterricht nicht darum, den Ansätzen des Interkulturellen Lernens den Rücken zu kehren. Ältere Ziele der Interkulturellen Pädagogik wie Toleranz, Empathie, Diskurs- und Reflexionsvermögen und Vermittlung verschiedener Welten werden nicht aufgegeben. Sie werden in das Ziel einer transkulturellen Identitätsbildung integriert (Göhlich 2006, S.6).

Ähnlich wie im „Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht“ von Gabriele Schröder (vgl. 2.2.2) liegt das Potential des transkulturellen Lernens im Sichtbarmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dabei geht es nicht um die Unterscheidung von Eigenem und Fremden in Form nationalstaatlicher Kulturen, sondern um die Erkenntnis, dass die Schüler*innen eine eigene hybride Identität besitzen, welche durch beispielsweise die kulturelle Globalisierung viele kulturelle Gemeinsamkeiten zu anderen Individuen aufweist. Ein transkulturelles Verständnis von Raum und Gesellschaft enthält darüber hinaus Konzepte für alternative Denk- und Handlungsmuster (Ege 2018, S.142). Eine Studie von Birte Schröder (2019) zu Orientierungen von Jugendlichen hat allerdings gezeigt, dass eine alleinige Orientierung von Bildungskonzepten an der Thematisierung von Transkulturalität nicht zielführend ist. Stattdessen ist eine Verknüpfung des transkulturellen Lernens mit anderen Konzepten wie der postkolonialen Theorie oder dem rassismuskritischen Lernen notwendig, um einen erkenntniskritischen und dekonstruktiven Zugang anzubieten (Schröder 2019, S.528). Das Zukunftsfach Geographie mit seiner Maxime „Gegenwart und Zukunft der Erde nachhaltig gestalten lernen“ bietet dafür einen passenden Rahmen.

2.2.6 Rassismuskritisches Lernen

Ein weiterer Ansatz, der als Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens vorgeschlagen wird, ist das rassismuskritische Lernen (z.B. Münster 2008, Budke 2008, Auernheimer 1995, 2003). In Deutschland wurde das Thema Rassismus in gesellschaftlichen Debatten nach Ende des 2. Weltkriegs lange Zeit gemieden, da er im engen Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus steht (Rommelspacher 2009, S. 33). Stattdessen wurden Begriffe wie „Fremdenfeindlichkeit“ genutzt (ebd., S.9). Zudem stößt der „Rasse“-Begriff heutzutage auf starke Kritik, da die Annahme, es gäbe unter Menschen verschiedene „Rassen“ wie in der Tierwelt längst wissenschaftlich widerlegt ist (Kleff 2023, S.8.). Aus diesem Grund lautet ein Auftrag des Maßnahmenkatalogs des Kabinettsausschusses zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus und auch aus dem Koalitionsvertrag 2021–2025, dass der Begriff aus dem Artikel 3 des Grundgesetzes gestrichen werden soll (BdBfMFul 2023, S. 16). Durch einschneidende Ereignisse wie beispielsweise die rassistisch motivierten Anschläge in Hanau oder Halle rückte das Thema Rassismus allerdings wieder in den Fokus der Öffentlichkeit.

Auf Grund dieser langjährigen Ablehnung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum blickt die Pädagogik auf eine eher kurze Geschichte antirassistischer Ansätze und deren rassismuskritischer Weiterführung zurück (Mecheril & Melter 2011, S.13).

Der Begriff „Rassismuskritik“ ist zudem nicht klar definierbar. Wie bei den anderen Konzepten des kulturellen Lernens geht es aber nicht nur um Wissen, sondern auch um Handlung und Haltung (El-Mafalaani 2021, S. 141). Aladin El-Mafalaani definiert den Begriff folgendermaßen: „Rassismuskritik verstehe ich als soziale Positionierung, als Perspektive auf die Welt und als soziale Praxis der Reflexion.“ (El-Mafalaani 2021, S. 141) Dabei benennt er drei zentrale Faktoren. Zunächst ist die Erkenntnis wichtig, dass Rassismus in Kultur und Gesellschaft strukturell verankert ist. Dies führt dazu, dass jeder Mensch auch immer persönlich oder organisatorisch involviert ist. Während der Begriff Antirassismus suggeriert, dass es ausreicht gegen Rassismus zu sein, macht der Begriff Rassismuskritik deutlich, dass es kein außerhalb gibt (El-Mafalaani 2021, S. 142). Rassistische Formen beeinflussen, führen und leiten alle Gesellschaftsmitglieder in sehr unterschiedlicher Art und Weise (Mecheril & Melter 2011, S.14). Als Zweites ist es wichtig, den Rassismus zu thematisieren, sich aber gleichzeitig dessen bewusst zu sein, dass man dadurch immer auch Rassismus reproduziert. Eine Thematisierung ist also in sich widersprüchlich, aber dennoch notwendig (El-Mafalaani 2021, S. 143). Drittens muss Rassismuskritik immer multiperspektivisch aufgefasst werden. Es wird also eine Perspektivenerweiterung notwendig, welche nicht nur die Benachteiligten, sondern auch die Privilegierten in den Fokus rückt. Dies geschieht bereits in wissenschaftlichen Arbeiten der kritischen Rassismusfor-

schung oder der kritischen Weißseinsforschung (z.B. Morrison 1992, Eggers 2005, Tißberger et al. 2006, Marz 2022). Eine solche Perspektivenerweiterung bezieht sich dabei auf die Inhalte, die Form und die Repräsentanz, also um die Frage „Wer spricht?“ (El-Mafalaani 2021, S. 143 f.). Es geht also zusammengefasst um macht- und selbstreflexive Betrachtungsweisen von Handlungen, Diskursen, Institutionen und Strukturen (Mecheril & Melter 2011, S.14).

All diese Erkenntnisse lassen sich auch auf das rassismuskritische Lernen übertragen. In der Pädagogik gibt es bislang keine breit angelegte empirische Wirkungsforschung zu rassismuskritischem Unterricht, allerdings gibt es zahlreiche fundierte und reflektierte Praxiserfahrungen, aus denen drei Ansätze für rassismuskritisches Lernen herausgearbeitet werden können. Angelehnt an den rassismuskritischen Ansatz von Paul Mecheril (2004) können folgende Bereiche benannt werden: Im Bereich des *kognitiven Wissenserwerbs* erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler neues differenziertes Wissen, wodurch ihnen ein kritisches Hinterfragen von Stereotypen sowie eine analytisch-reflektierende Widerlegung dieser möglich wird (Oueslati 2019, S.23). Allerdings hat die praktische Erfahrung gezeigt, dass dies nicht ausreichend ist, sondern im Gegenteil sogar Vorurteile verstärken kann. Aus diesem Grund ist eine zusätzliche *erfahrungs- und emotionsgeleitete Sensibilisierung* wichtig. Dabei sollen durch Aufgaben zu Perspektiv-, Empathie- und Solidaritätsfähigkeit (z.B. Rollenspiele, biografische Methode) die Bewusstmachung und Reflektion gefördert werden (Oueslati 2019, S.23). Hier kann zudem eine Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen und Zuschreibungsmuster erfolgen (Quehl 2011, S.228). Der dritte Ansatz der *Dekonstruktion von Stereotypen*, welcher der Postkolonialen Theorie entstammt (vgl. Kapitel 2.1.3), ist noch recht neu und daher auch noch umstritten. Auf der einen Seite erscheint es zielführend, den Schüler*innen den Konstruktionscharakter von Stereotypen offenzulegen. „Die Hoffnung ist, dass Stereotype so vielleicht nicht nur als unumstößliche machtvolle Realität erscheinen, sondern als Bilder, die jede*r oder eine Gesellschaft verändern kann.“ (Oueslati 2019, S.24). Auf der anderen Seite birgt dieser Ansatz das Risiko der Verunsicherung, wodurch die Gefahr entsteht, dass Schüler*innen in der Pubertät „komplexe und überfordernde individuelle und gesellschaftliche Verhältnisse angeblich eindeutig und widerspruchsfrei auflösen möchten, indem sie erst recht Rassismus als ordnungsversprechendes Muster aufgreifen“ (Oueslati 2019, S.24). Da diese Uneindeutigkeit allerdings der gesellschaftlichen Realität entspricht, ist es notwendig, dass Schüler*innen den Umgang mit dieser erlernen. Dazu ist ein sicheres Lernumfeld mit vertrauensvollen emotionalen Beziehungen notwendig. Statt in Konflikten oder bei (un)reflektierten Haltungen von Schüler*innen moralisch und angsterfüllt zu reagieren und rassistische Aussagen zu deckeln und somit zu unterdrücken, sollte eine vertrauensvolle Atmosphäre im Unterricht Räume der Bearbeitung ermöglichen (Oueslati 2019, S.25). Nur

so erhalten die Lernenden die Möglichkeit, Reaktionen auf rassistische Äußerungen zu erhalten und darauf aufbauend, die eigene Haltung zu reflektieren. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, Schutzräume zu schaffen, um Betroffene mit Migrationserfahrungen bei Bedarf zu schützen und ihnen Raum zur Erwiderung zu geben (Oueslati 2019, S.26). Hier zeigt sich die große Herausforderung, welcher Lehrkräfte im Kontext rassismuskritischen Lernens gegenüberstehen. Eine Professionalisierung und Fortbildung der an Schule Tätigen ist dringend notwendig, um ein selbstreflexives Verhalten der Lehrenden zu fördern, welches als Vorbild für Schüler*innen dienen kann. Gleichzeitig ist „Reflexivität eine der zentralen Ansprüche an das Handeln von Lehrern und Lehrerinnen in pluralen gesellschaftlichen Kontexten“ und somit „die Grundlage produktiven und konstruktiven pädagogischen Handelns“ (Mecheril 2012, S.23 f.). Auch Rudolf Leiprecht (2005) benennt die (Selbst-) Reflexion der beteiligten Pädagog*innen als zentralen Punkt einer antirassistischen Arbeit. Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit Ideologien, Diskursen und Aspekten des institutionellen Rassismus genauso entscheidend wie die Berücksichtigung von Widersprüchlichkeiten sowie die Förderung einer fragenden Haltung (Queh 2011, S. 228). Die Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ der Universität Hamburg schlägt für Lehrende und Lehramtsstudierende daher folgende Schritte in ihren „Orientierungshilfen für eine rassismuskritische Unterrichtsgestaltung“ vor: Reflexion von eigenen Positionen und Stereotypen durch beispielsweise Workshops zu den Themen Rassismus, Weiß-sein oder Empowerment, die kritische Betrachtung geographischer Unterrichtsmaterialien sowie die Einbeziehung außerschulischer Lern- und Begegnungsorte, an denen eigene Erfahrungen durch das gemeinsame Raumerleben reflektiert und durch neues Wissen bereichert werden können (AG KGGU 2022, S. 21 ff.). Um Lehrkräfte darüber hinaus für ein rassismussensibles Handeln zu sensibilisieren werden acht Denkanstöße vorgestellt:

Zuhören	Nimm Erfahrungen von Betroffenen von Rassismen ernst. Höre nicht zu, um zu relativieren, sondern um zu lernen.
Weiterbilden	Nimm deine Verantwortung als Lehrer*in wahr und bilde dich selbst weiter.
Privilegien erkennen	Mach dir bewusst, dass du aufgrund deines Weiß-Seins oder deiner Position als Lehrer*in in vielen Situationen privilegiert bist.
Sich engagieren	Nutze als Lehrer*in deine Ressourcen für Wandel und setze dich im Schulumfeld dafür ein, Rassismen zu benennen.
Empowern	Stelle Möglichkeiten des Empowerments für BiPoC zur Verfügung. Lade Expert*innen für Workshops u.ä. ein.

Sich einsetzen	Wenn du Rassismus in der Klasse wahrnimmst, dann setze dich mutig dagegen ein. Schau nicht weg, sondern werde aktiv und misch dich ein.
Sensibilisieren	Sensibilisiere dein Umfeld: Führe Diskussionen, sei streitbar, teile dein Wissen und gewinne weitere Verbündete.
Dran bleiben	Höre nicht auf, sich für Solidarität und Gleichbehandlung einzusetzen.

Tabelle 2: Denkanstöße für ein rassismussensibles Handeln (eigene Darstellung nach AG KGGU o.J. o.S.)

Ausgehend von diesen Grundsätzen und Denkanstößen ist eine diskriminierungskritische Lernumgebung die Grundlage für rassismuskritisches Lernen. Hierzu gehört, dass Vielfalt als Normalität dargestellt wird und so unterschiedliche Lebensrealitäten (der Schüler*innen) berücksichtigt werden (Lutz 2023, S.120 f.). Gleichzeitig müssen auch die Lehrinhalte und das Unterrichtsmaterial kritisch hinterfragt werden (ebd. 2023, S.97ff.). Hier ist ebenfalls die Bedeutung von Rahmenplänen und Curricula zu betonen, da diese im Sinne einer Kompetenzorientierung die Voraussetzung für einen rassismuskritischen Unterricht bilden.

2.3 Verankerung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Fach Geographie

Im theoretischen Teil wurden der Wandel des Kulturbegriffs sowie der Wandel des „Kulturellen Lernens“ dargelegt. Die Ausführungen haben die Vielschichtigkeit der Begrifflichkeiten insbesondere in der Pädagogik und im Bildungsbereich aufgezeigt. Auch wenn diese Arbeit das transkulturelle und rassismuskritische Lernen als modernes und lebensweltbezogenes Lernmodell in den Fokus rücken will, soll in der folgenden Analyse der Rahmenpläne zunächst das gesamte Themenspektrum des „Kulturellen Lernens“ betrachtet werden, um den Ist-Zustand abzubilden und daraus notwendige Änderungen abzuleiten.

2.3.1 Verankerung auf Bundesebene gemäß der KMK

Um der Bedeutung von interkulturellen Kompetenzen als Schlüsselqualifikation in einer globalisierten Welt Rechnung zu tragen, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits am 25.10.1996 eine Empfehlung mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ veröffentlicht, welche im Dezember 2013 neugefasst wurde.

In diesem Orientierungsrahmen wurde „wurde interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule definiert“ (KMK 2013, S.2). Im Angesicht wachsender sozio-kultureller

Vielfalt benennt die KMK „interkulturelle Öffnung und der Abbau struktureller Diskriminierung“ als zentrale Herausforderungen für die Sicherstellung einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe (KMK 2013, S.2). Daher sei es die Aufgabe der Schule, pädagogische Handlungskonzepte zu erstellen und umzusetzen, die dieser Situation Rechnung tragen (KMK 2013, S.2).

Ziel ist eine Schule der Vielfalt, welche frei von offener und versteckter Diskriminierung ist und es allen Schüler*innen unabhängig ihres sozio-kulturellen Hintergrundes ermöglicht, einen Schulabschluss zu erreichen. Gleichzeitig vermittelt Schule interkulturelle Kompetenzen, welche Grundlage für ein erfolgreiches Berufsleben und lebenslanges Lernen sind (KMK 2013, S.3). Dabei werden folgende Grundsätze benannt:

- Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr (KMK 2013, S.3)
- Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei. (KMK 2013, S.4)
- Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. (KMK 2013, S.5)
- Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern. (KMK 2013, S.5)

Während es bei dem ersten und letzten Punkt vor allem um die Gestaltung der Lernumgebung in Schule und in der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten geht, stehe bei den Grundsätzen 2 und 3 die unterrichtlichen Inhalte im Fokus. Ein offenes und tolerantes Umfeld kann zu einer Entwicklung transkultureller Kompetenz beitragen und im Sinne eines rassismuskritischen Lernens sogar als unabdingbar für die individuelle Auseinandersetzung mit Vielfalt und das kritische Reflektieren von Diskriminierung und Rassismus betrachtet werden. So formuliert die KMK: „Die Schule versteht sich als Lern- und Lebensort für alle, sie begegnet allen Schülerinnen und Schülern mit Wertschätzung und entwickelt eine interkulturell sensible Dialog- und Konfliktkultur einschließlich des Aushandelns gemeinsamer Grundlagen für das Schulleben, so dass sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezogen fühlen.“ (KMK 2013, S.3). Auch wenn die hier geforderte Dialogkultur als Grundlage für transkulturelles Lernen gilt, soll der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem zweiten Grundsatz und damit auf den unterrichtlichen Inhalten liegen.

Die KMK unterteilt den Erwerb interkultureller Kompetenzen in drei Dimensionen, welche sich gegenseitig bedingen.

Wissen und Erkennen	Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrnehmen
	Entstehung und Wandel soziokultureller Phänomene und Strömungen analysieren

	Einfluss kollektiver Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart auf interkulturelle Begegnungen erkennen, insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Fremdbildern
Reflektieren und Bewerten	eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen reflektieren
	Offenheit gegenüber Anderen und anderen Deutungsmustern entwickeln
	Widersprüche zu eigenen Deutungsmustern in der Kommunikation mit Anderen aushalten sowie soziokulturelle Entwicklungsprozesse aus mehreren Perspektiven betrachten
Handeln und Gestalten	Mitverantwortung für die Entwicklung gleichberechtigter Teilhabe im persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Bereich übernehmen
	bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten
	in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Anderen soziokulturelle, interessen-bedingte oder sprachliche Barrieren überwinden
	Interessen respektvoll aushandeln und Konflikte friedlich austragen

Tabelle 3: Dimensionen interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung nach KMK 2013, S.4)

Interessant ist hier, dass trotz der Verwendung des Begriffs „interkulturell“ viele Ansätze eines modernen, transkulturellen Kulturbegriffs enthalten sind. So wird von „sich verändernden Deutungs- und Orientierungsmustern“ gesprochen sowie von einem „Wandel soziokultureller Phänomene und Strömungen“. Dies macht deutlich, dass hier kein statischer, unveränderbarer und an Nationalkultur orientierter Kulturbegriff zugrunde gelegt wird, wie es üblicherweise im Konzept der Interkulturalität definiert wird. Gleichzeitig wird im Sinne eines rassismuskritischen Lernens der Bereich der Reflexion betont, welcher das kritische Hinterfragen von Stereotypen und Bedeutungszuschreibungen beinhaltet. Zudem sollen Schüler*innen zum Handeln befähigt werden, welches durch eine Betonung der Mitverantwortung sowie dem Engagement gegen Rassismus und Diskriminierung den Grundsätzen des rassismuskritischen Lernens (vgl. Oueslati 2019, El-Mafalaani 202) entspricht.

Darüber hinaus schlägt die KMK folgende Maßnahmen zur Erreichung der oben genannten Ziele vor:

- Prüfung der Lehr-/Lernmaterialien im Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schüler*innen berücksichtigt ist und ggf. Ergänzung der Materialien
- Förderung der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunkts und des eigenen Handelns durch Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bei der Erarbeitung der Unterrichtsinhalte der Fächer. Insbesondere der Unterricht in anderen Sprachen kann dazu beitragen, interkulturelle Handlungskompetenzen zu entwickeln
- Verdeutlichung unterschiedlicher Orientierungen, Wertungen und Denkmuster, ohne Kinder und Jugendliche darauf zu reduzieren und durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren. Schule kann Gemeinsamkeiten erfahrbar machen und Schüler*innen ermutigen und unterstützen, Differenz selbstbestimmt zu artikulieren und sich nicht auf fremdbestimmte Zuschreibungen festlegen zu lassen
- Multiperspektivität bei der Erschließung von Lerninhalten, forschendes und kooperatives Lernen sowie Förderung einer demokratischen Gesprächskultur als Prinzipien im (Fach-) Unterricht
- Gestaltung von interkulturellen Lernanlässen im Unterricht, in Projekten und Trainings, durch Einbeziehung der Eltern sowie außerschulischer Partner bzw. durch internationale Schulpartnerschaften und Schüleraustausch. Dabei nutzen Schulen die Bandbreite des internationalen Schulaustausches von kleinen virtuellen Partnerschaften bis hin zu großen multilateralen Projekten, von individuellen Auslandsaufenthalten ihrer Schülerinnen und Schüler bis zu internationalen Fortbildungen der Lehrkräfte. Dabei ist es wichtig, die internationalen und interkulturellen Lernangebote mit dem fachlichen Lernen und den schulischen Curricula eng zu verknüpfen.
- Angebote in den Bereichen Europabildung, Demokratieerziehung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (KMK 2013, S.8).

Auch wenn all diese Maßnahmen fächerübergreifend bzw. schulbezogen formuliert sind, lassen sich hier verschiedene Anknüpfungspunkte für das Fach Geographie finden. Im Bereich der Kommunikationskompetenz sowie der Bewertungskompetenz spielen Multiperspektivität sowie Selbstreflexion eine entscheidende Rolle bei der Diskussion und Bewertung geographischer Strukturen und Prozesse. Da bei vielen Themen unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen Standpunkten betroffen sind, ist die Verdeutlichung dieser unterschiedlichen Orientierungen und Denkmuster genauso relevant wie eine demokratische Gesprächskultur. Ein besonders wichtiger Punkt ist der Bereich der interkulturellen

Lernanlässe, welches in der Geographie beispielsweise über das Raumerleben auf Exkursionen erfolgen kann. Der hier vorgestellte Orientierungsrahmen bietet darüber hinaus eine Grundlage für die Erstellung der Bildungsstandards in den einzelnen Fächern, da interkulturelle Bildung explizit „als Schlüsselkompetenz und Querschnittsaufgabe in den Bildungsplänen“ ausgewiesen wird (KMK 2013, S.10).

2.3.2 Verankerung auf Bundesebene gemäß der Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz (KMK) übernimmt für viele Schulfächer die Entwicklung von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und inhaltlichen Weiterentwicklung, für das Fach Geographie allerdings nicht. Aus diesem Grund hat die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) gemeinsam mit Fachdidaktiker*innen, Fachwissenschaftler*innen sowie Lehrer*innen die Entwicklung nationaler Bildungsstandards übernommen, welche die Kompetenzen festlegen, die Schüler*innen am Ende eines bestimmten Ausbildungsabschnittes besitzen sollen (DGfG 2020, S. 2 f.).

Als Brückenfach zwischen Natur- und Geisteswissenschaften leistet das Fach Geographie einen speziellen Beitrag zur Welterschließung, indem die Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft betrachtet werden (DGfG 2020, S.5). Neben einem allgemeingeographischen Ansatz, der unter anderem ein „ein Verständnis gesellschaftlicher Systeme in ihren wesentlichen raumbezogenen Grundstrukturen“ vermittelt, sollen Schülerinnen und Schüler regionalgeographische Kenntnisse über verschiedene Räume erlangen sowie „die Möglichkeit (erhalten), im Spannungsfeld zwischen lokal und global ein reflektiertes Heimatbewusstsein, ein Bewusstsein als Europäer sowie Weltoffenheit zu entwickeln“ (DGfG 2020, S. 6). Neben der Leitmaxime „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ werden auch Globales sowie Interkulturelles Lernen als wichtige Anliegen des Faches benannt (DGfG 2020, S.7).

Auch wenn der Themenbereich des „Kulturellen Lernens“ im allgemeinen Bildungsauftrag durch die eben genannten Bezüge zu finden ist, fehlt hier der Bezug zu aktuellen Entwicklungen wie dem transkulturellen oder dem rassismuskritischen Lernen. Zudem lässt sich feststellen, dass bereits im einleitenden Teil Hinweise auf ein zugrundeliegendes essentialistisches Kulturverständnis mit seinem statischen Kulturbegriff zu finden sind. So wird mit der Aufzählung „den Heimatraum, Deutschland, Europa und ausgewählte außereuropäische Regionen“ (DGfG 2020, S.6) als Maßstabsebenen des Geographieunterrichts sowie dem Satzteil „ein reflektiertes Heimatbewusstsein, ein Bewusstsein als Europäer“ (ebd.) als Ziel eine eurozentristische Perspektive angedeutet. Ähnliches zeigt sich im weiteren Verlauf in der Gegenüberstellung von Heimatraum und anderen Regionen der Erde. So wird das Beispiel „Mental Maps der Heimat oder von Afrika“ (DGfG 2020, S.13) genannt, was eine Abgrenzung der beiden Räume andeutet und somit den Heimatbegriff so

kontextualisiert, dass er auf eine Heimat in Deutschland oder Europa hindeutet. Dies ist in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft problematisch zu betrachten.

Darüber hinaus werden in den Bildungsstandards häufig veraltete Begrifflichkeiten verwendet, sodass vermutet werden kann, dass ein traditionelles, essentialistisches Kulturverständnis zugrunde liegt. Beispiele dafür sind Begriffe wie „kulturräumliche Ordnungskategorien“ (S.16), „Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen“ (S. 24) oder „Landeskunde“ (S. 26). Während die ersten beiden Begriffe eine klare Abgrenzung von Kulturen im Sinne des Kugelmodells nach Herder implizieren, deutet der letzte Begriff auf die Tradition der Länderkunde hin. Es lässt sich also festhalten, dass die Bildungsstandards in Teilen von veralteten Kulturbegriffen und überholten didaktischen Ansätzen zum Thema des kulturellen Lernens geprägt sind.

Betrachtet man die folgenden Kompetenzbereiche des Faches genauer, lässt sich feststellen, dass sich das „Kulturelle Lernen“ in alle Bereiche einordnen lässt. In seiner Funktion als Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaft weist das Fach Geographie Kompetenzbereiche beider Disziplinen auf: Gemäß naturwissenschaftlicher Bildung sind die Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *Methoden*, *Kommunikation* sowie *Beurteilung/Bewertung* eingebunden, während der Kompetenzbereich *Handlung* den Gesellschaftswissenschaften entspringt. Der Kompetenzbereich *Räumliche Orientierung*, welcher in keinem anderen Fach vorzufinden ist und somit als Alleinstellungsmerkmal gilt, rundet die Kompetenzen ab (DGfG 2020, S. 8). Jener Kompetenzbereich sowie *Erkenntnisgewinnung/Methoden* und *Fachwissen* bilden zunächst die Basis, auf der die restlichen Kompetenzbereiche aufbauen. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass alle Kompetenzbereiche als gleichwertig zu betrachten sind und erst durch die wechselseitige Verflechtung untereinander „die angestrebte geographische Gesamtkompetenz“ ermöglicht wird (MfSuBSH 2015, S. 16).

Für jeden dieser sechs Kompetenzbereiche wurden von der Deutschen Gesellschaft für Geographie spezifische Kompetenzen formuliert, die eine geographische Grundbildung in der Sekundarstufe I und damit bis zum Mittleren Schulabschluss gewährleisten sollen. Abgesehen von dem der Handlung stimmen alle Kompetenzbereiche sinngemäß, meist sogar wörtlich, mit denen von Schleswig-Holstein überein. Aus diesem Grund werden die spezifischen Kompetenzen erst im Kontext der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein näher betrachtet, da diese dann im Zusammenhang mit den Kompetenzen für die Sekundarstufe II und damit als geltende Standards für alle Bildungsabschlüsse zusammengefasst werden können (vgl. 2.3.3).

Vorab erfolgt aber bereits eine erste Übersicht der Thematisierung des „Kulturellen Lernens“ auf Bundesebene gemäß der in den Bildungsstandards aufgeführten Kompetenzen.

Der Kompetenzbereich *Fachwissen* betrachtet die Erde als Mensch-Umwelt-System, wobei sowohl physisch geographische, als auch humangeographische Subsysteme integriert werden. Dabei sollen die Schüler*innen allgemeingeographische Gesetzmäßigkeiten und Regelhaftigkeiten erkennen sowie diese in ihren regionalgeographischen Verhältnissen einordnen können (DGfG 2020, S. 10). Auch wenn die zugrundeliegenden Basiskonzepte humangeographische und physisch geographische Betrachtungsweisen gleichermaßen berücksichtigen, fehlt der Bereich „Kultur“ in den genannten Beispielen.

Erst in den Ausführungen zu den Betrachtungsweisen eines Raumes wird auf „Abgrenzung Europas aus geologischer, kultureller, politischer Sicht“ hingewiesen (DGfG 2020, S.13). Im Folgenden wird auf die Konstruktion und auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Räumen durch unterschiedlichen Menschengruppen hingewiesen. Beide Formulierungen deuten wie oben genannt auf einen zugrundeliegenden statischen Kulturbegriff sowie das im allgemeinen Bildungsauftrag genannte Prinzip des „Interkulturellen Lernens“ hin.

Auch im Kompetenzbereich *Räumliche Orientierung* wird die Kenntnis verschiedener räumlicher Orientierungsraster wie beispielweise die „Gliederung der Erde nach wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Ordnungskategorien“ als Fähigkeit der räumlichen Orientierung definiert (DGfG 2020, S. 16). Positiv hervorzuheben ist das Ziel des Bewusstseins über die Konstruiertheit von Räumen und Raumdarstellungen (z.B. eurozentrische Ausrichtung von Karten), welche Ansätze postkolonialer Theorie bzw. der Neuen Kulturgeographie erkennen lässt (DGfG 2020, S.16).

Der Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung/ Methoden* ist im Sinne einer allgemeinen Methodenkompetenz in allen Schulfächern verankert. Ziel ist die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, indem Kenntnisse über Informationsquellen erworben werden und darauf aufbauend die Fähigkeiten der Informationsbeschaffung sowie der Informationsauswertung erlernt bzw. erweitert werden (DGfG 2020, S.18 f.). Die darüberhinausgehende Kommunikation und Präsentation von Informationen sowie die für den Bereich des „Kulturellen Lernens“ relevanten Bewertung von Informationen und deren Quellen sind in den Kompetenzbereichen *Kommunikation* sowie *Beurteilung/ Bewertung* angesiedelt. Allerdings sind auch bereits die Beschaffung von Informationen aus verschiedenen Informationsquellen sowie das Verständnis über die Wege einer solchen Informationsbeschaffung essentielle Fähigkeiten für das „Kulturelle Lernen“ und die darin enthaltene transkulturelle Kompetenz.

Der Kompetenzbereich *Kommunikation* beinhaltet neben der Fähigkeit zur Kommunikation im Unterricht auch die Kommunikation im gesellschaftlichen Kontext. Dabei sollen Schüler*innen befähigt werden, geographische und geowissenschaftliche Sachverhalte fachsprachlich korrekt und adressatengerecht auszudrücken und zu präsentieren sowie sich mit anderen Personen darüber auszutauschen. Als Beispiele kulturgeographischer Themen werden hier Migration, Landeskunde sowie Kultur genannt (DGfG 2020, S.22). Der Aspekt der Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil von Begegnungen mit anderen Individuen, sodass diese Kompetenz als relevant für das Transkulturelle Lernen betrachtet werden muss. Fachwissen und Kommunikation bilden dabei eine Symbiose, wobei sich beide Bereiche gegenseitig bedingen. "Kommunikation findet also nicht erst „nach“ dem Erwerb von Fachwissen statt, sondern ist gleichzeitig seine Voraussetzung“ (DGfG 2020, S.22).

Aufbauend auf den vier bereits dargestellten Kompetenzbereichen erwerben die Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich *Beurteilung/ Bewertung* die Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte, Situationen und Probleme kriterienorientiert zu beurteilen. Darüber hinaus sollen auch gewonnene Informationen und deren Informationsquellen beurteilt werden, um deren Aussagekraft oder eine Steuerung von Informationen zu erkennen. Daran anknüpfend sollen sich Schüler*innen mit der gesellschaftlichen Bedeutung von geographischem Wissen auseinandersetzen. Hier findet der – sehr neutral formulierte - Bezug zur postkolonialen Theorie statt, indem als Beispiel die Folgen von Entdeckungsreisen für die bereiste Regionen genannt wird (DGfG 2020, S.23 f.).

Abschließend sollen Schüler*innen im Geographieunterricht dazu angeleitet werden, auf Grundlage ihrer Fach- und Sachurteile in Verbindung mit geographisch relevanten Normen und Werten ein fachlich begründetes Werturteil zu fällen. Als Leitlinie gilt dabei das Leitbild der Nachhaltigkeit (DGfG 2020, S. 24).

Der sechste Kompetenzbereich *Handlung* soll unter Einbeziehung aller anderen Kompetenzbereiche Schüler*innen dazu befähigen, auf Grundlage ihrer erworbenen Kompetenzen sach- und raumgerecht tätig zu werden und damit eine allgemeine Handlungsbereitschaft fördern. Dabei werden die drei Stufen des Handelns „Informationshandeln“, „politisches Handeln“ und „Alltagshandeln“ unterschieden. Unter dem übergeordneten Leitbild „Nachhaltige Entwicklung“ stehen die beiden großen Handlungsfelder Umweltschutz sowie interkulturelle bzw. internationale Verständigung. Dabei besteht im zweiten Handlungsfeld folgende Zielsetzung: „Auf der Grundlage ihres Fachwissens über Regionen und gesellschaftliche Systeme sowie der Ausbildung/Aneignung eines entsprechenden Wer-

tesystems können Schüler*innen durch das Fach Geographie unterstützt werden, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, sich für ein friedliches und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung des interkulturellen Verständnisses im eigenen Land mitzuwirken sowie Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu unterstützen“ (DGfG 2020, S. 26 f.). Die hier genannten Ziele lassen sich den im Bildungsauftrag genannten Leitbildern Interkulturelles sowie Globales Lernen zuordnen, sind aber in ihrer Zielsetzung (friedliches Zusammenleben) auch für den Bereich des Transkulturellen Lernens relevant.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie den Bereich des „Kulturellen Lernens“ beinhalten, dies allerdings auf Grundlage eines essentialistischen Kulturverständnisses sowie der Modelle des „Interkulturellen Lernens“ sowie des „Globalen Lernens“ geschieht. Es lassen sich außerdem in den geforderten Kompetenzbereichen viele Kompetenzen erkennen, die für das Transkulturelle Lernen erforderlich sind. Bezüge zum aktuellen wissenschaftlichen Forschungsbereich der postkolonialen Theorie lassen sich nur im Ansatz und eher zurückhaltend in der Formulierung erkennen. Das „Transkulturelle Lernen“ sowie das „Rassismuskritische Lernen“ fließen weder namentlich noch inhaltlich in die Bildungsstandards ein.

Die hier betrachteten Bildungsstandards stammen aus dem Jahr 2006, die überarbeitete Auflage aus dem Jahr 2020 enthält lediglich Änderungen im Bereich „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie zur Digitalisierung. Etwaige Neuerungen im Bereich des „Kulturellen Lernens“ sind nicht zu erkennen.

Im Jahr 2023 wurde ergänzend zu den bestehenden Bildungsstandards für die Sekundarstufe I eine erste Anhörungsfassung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe II veröffentlicht. Auch hier entstammen die Standards für die gymnasiale Oberstufe nicht der Kultusministerkonferenz, sondern einer Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Geographie bestehend aus Vertreter*innen der Schulpraxis, der Studienseminare, der Geographiedidaktik sowie der Fachwissenschaft (DGfG 2023, o.S.).

Als geographische gebildete Person mit Allgemeiner Hochschulreife sollen die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse, Fähigkeiten und reflektierte Haltungen verfügen, damit sie sich die Welt in ihrer „räumlichen Dimensionalität“ erschließen können (DGfG 2023, S.5). Dabei steht ein integrativer Zugang aus gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Bildung im Zentrum. „Das Ziel ist es, durch geographische und geowissenschaftliche Bildungsprozesse eine raumbezogene Handlungskompetenz zu entwickeln, die zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe befähigt.“ (DGfG 2023, S.5). Wie in den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I wird die Bildung für nachhaltige Entwicklung

als Leitmaxime definiert. Der Verweis auf interkulturelles Lernen fehlt allerdings. Stattdessen wird der Geographieunterricht der Oberstufe als Rahmen für fundierte Sach- und Werturteile definiert. „Dabei erfolgt das Aushandeln verständnisorientiert vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt und einer Wertschätzung gesellschaftlicher Pluralität“, wodurch das Fach einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und politischen Bildung leistet (DGfG 2023, S.7).

Neuerungen gibt es vor allem im Bereich der digitalen Medien, welche stärker in den Bildungsauftrag des Faches integriert wurden (DGfG 2023, S.6). Dabei soll es nicht nur um Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien gehen, sondern auch um kritisch-reflexive Ansätze (DGfG 2023, S.7). Gleiches gilt auch für die allgemeine Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Hier soll der Geographieunterricht der Sekundarstufe II Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, gesellschaftliche Herausforderungen „in einer Zeit des steten Wandels und der Unsicherheit angemessen komplex, holistisch und multiperspektivisch anzugehen“ (DGfG 2023, S.6). Diese Fähigkeiten sind ebenfalls ein zentraler Bestandteil des transkulturellen Lernens.

Weitere Schwerpunkte der Bildungsstandards sind die Perspektive Gesellschaft-Natur zum einen und die Perspektive Raum zum anderen. Im ersten Bereich wird vor allem der bekannten Funktion des Faches als Brückenfach Rechnung getragen. Dabei werden „Gesellschaft und Natur in einen untrennbaren funktionalen Gesamtzusammenhang gestellt, indem die Menschen mit ihren teilweise konkurrierenden Sicht- und Handlungsweisen integraler Bestandteil sind oder werden“ (DGfG 2023, S.11). Auch wenn auf die Verknüpfung von Mensch und Umwelt hingewiesen wird, ist hier ein physisch geographischer Schwerpunkt insbesondere in der Auswahl der Beispiele (z.B. Biodiversität, Ressourcen, Vulnerabilität) erkennbar (DGfG 2023, S.10 ff.). Zwar werden Inhalte und Teilbereiche der Humangeographie genannt, der Bereich der Kulturgeographie fehlt aber.

Im zweiten Bereich, der Perspektive Raum, wird der Raum genau wie die Zeit als „grundlegende Dimension menschlichen Daseins“ definiert (DGfG 2023, S.8). Ziel des Geographieunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, gegenwärtige Herausforderungen unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Dimensionalität zu analysieren und zu beurteilen. Im Sinne einer neuen Kulturgeographie wird hierbei auch auf eine Konstruktion von Räumen hingewiesen: „Das Verständnis von Räumen als Konstrukte unterliegt hingegen einem konstruktivistischen Paradigma. Räume werden hier nicht als gegeben oder per se existent angesehen, sondern als Produkte von Sinnzuschreibungen.“ (DGfG 2023, S.8). Beispiele dafür sind Wahrnehmungen, mediale Darstellungen, Inszenierungen oder Vorstellungen. Auch hier fehlt allerdings der Hinweis auf die Rolle von Kultur(en).

Ebenfalls neu ist die Integration des Basiskonzeptes Macht in die Bildungsstandards. Schüler*innen sollen dadurch die Fähigkeit erlernen, „Ungleichheiten in der Durchsetzung von Interessen bei der Deutung und Gestaltung von Räumen offenlegen (und kritisch beurteilen) zu können“ (DGfG 2023, S. 10). Dabei wird betont, dass Raumfragen immer auch Machtfragen seien, was sowohl für die Deutung, als auch die Gestaltung von Räumen bedeutsam sei (DGfG 2023, S.9). Die gewählten Beispielthemen beinhalten zwar aktuell bedeutsame Themen wie Konflikte der Raumgestaltung bei der Verkehrswende, leider fehlen auch hier wichtige und aus kulturgeographischer Perspektive passende Themen wie beispielweise die postkoloniale Theorie.

Im Bereich der Fachkompetenzen gibt es einige Neuerungen, wobei die sechs etablierten Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung übernommen und weiterentwickelt wurden (DGfG 2023, S.22). Grundlegend ist, dass der Bereich des Fachwissens als Grundlage für alle sechs Kompetenzbereiche dient und demnach fachinhaltliche Bezüge nicht mehr in einem Kompetenzbereich verortet werden (DGfG 2023, S.26). Als neue Kompetenzbereiche werden Fachkonzepte, raumbezogene Orientierung, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Urteilen sowie Handlung definiert (DGfG 2023, S.22 ff.).

Für das transkulturelle Lernen lassen sich nur wenige Bezüge erkennen: Im Bereich der *Fachkonzepte* soll ein konzeptionelles metakognitives Wissen angebahnt werden, wobei Fachwissen hinsichtlich seiner Entstehung, Bedeutung und Anwendung kritisch hinterfragt werden soll (DGfG 2023, S.26). Dies entspricht aktuellen Ansätzen der Kulturgeographie sowie der Sozialwissenschaften (z.B. postkoloniale Theorie).

Im Bereich *Raumbezogene Orientierung* wird neben dem naturwissenschaftlichen Verständnis auch mit einer geistes- und sozialwissenschaftlichen Variante des Begriffs Orientierung gearbeitet. „Dabei wird der Fokus auf „imaginationsbasierte“ Vorstellungen und Weltbilder von Menschen gelegt, in denen immer auch (veränderliche) Machtinteressen und Deutungsmuster beinhaltet sind.“ (DGfG 2023, S.29)

Der Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung* setzt einen Schwerpunkt auf den Umgang mit digitalen Medien. Einen weiteren Anknüpfungspunkt stellt die Metakognition dar, welche die „Verantwortung von Wissenschaft, gerade in kontroversen gesellschaftlichen Diskursen“ beleuchtet (DGfG 2023, S.32).

Positiv hervorzuheben ist der Kompetenzbereich *Kommunikation*, welcher folgende Zielsetzung verfolgt: „Kompetent kommunizieren zu können, bedeutet mündlich, schriftlich und visuell Argumente zu raumbezogenen Sachverhalten zu beurteilen, zu entwickeln sowie sich über diese auszutauschen.“ (DGfG 2023, S.34). Dabei soll die Kommunikationskompetenz sukzessive erweitert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf gesellschaftliche Kontroversen und interkulturellen Situationen (DGfG 2023, S.34). Besonders

relevant für das transkulturelle Lernen ist dabei der Bereich K1, welcher unter anderem die Analyse der Herkunft, Qualität und Vertrauenswürdigkeit von Quellen fördern soll (DGfG 2023, S.35). Diese Fähigkeit des kritischen Hinterfragens ist zentraler Bestandteil transkulturellen Lernens (vgl. Budke 2008, Takeda 2020).

Im Bereich *Urteilen* bleibt die Unterteilung in Sachurteil und Werturteil wie in den Bildungsstandards der Sekundarstufe I erhalten. Analog zum Bereich Kommunikation wird allerdings ein stärkerer Fokus auf das kritische Reflektieren von Urteilen gelegt (DGfG 2023, S.40).

Im sechsten und letzten Kompetenzbereich *Handlung* entfällt der Bezug zu Zielen des Interkulturellen bzw. Globalen Lernens. Stattdessen wird auch hier der Fokus mehr auf BNE gelegt (DGfG 2023, S.40 ff.). Lediglich im Bereich H4 wird das Thema „kulturelle Vielfalt und gesellschaftliche Pluralität einer Stadt“ als Beispiel für einen geographisch relevanten Kontext für ein verantwortungsvolles Handeln gewählt (DGfG 2023, S.43).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungsstandards für die Sekundarstufe II einigen Neuerungen wie beispielsweise der zunehmenden Digitalisierung Rechnung tragen. Dies ist auch für das transkulturelle Lernen von großer Bedeutung. Angesichts der aktuell global bedeutsamen Themen wie Energiewende, Ressourcenknappheit oder Vulnerabilität als Folge der Globalen Erwärmung ist der Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Mensch-Umwelt-Beziehungen im Anthropozän nachvollziehbar und sinnvoll. Allerdings wurde der Bereich des kulturellen Lernens kaum berücksichtigt. Angesichts von Globalisierung und zunehmender Migration ist dies aber von großer Bedeutung. Da es sich bei dem vorliegenden Dokument um die Anhörungsfassung handelt, bleibt zu hoffen, dass dieser wichtige Bereich in die finale Fassung eingearbeitet wird.

2.3.3 Verankerung auf Landesebene gemäß der Fachanforderungen

Die Fachanforderungen Geographie des Landes Schleswig-Holsteins sind im Juli 2015 erschienen und „beschreiben die didaktischen Grundlagen der jeweiligen Fächer und den spezifischen Beitrag der Fächer zur allgemeinen und fachlichen Bildung“ für die Sekundarstufe I und II (MfSuBSH 2015, S.6). Neben einer grundlegenden Kompetenzorientierung wird im allgemeinen Teil die Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens als Ziel des Unterrichts definiert (MfSuBSH 2015, S.8). Demnach werden Schüler*innen „durch die Auseinandersetzung mit Kernproblemen des soziokulturellen Lebens in die Lage versetzt, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf andere Menschen, auf künftige Generationen, auf die Umwelt oder das Leben in anderen Kulturen auswirkt“ (MfSuBSH 2015, S. 8). Dabei werden folgende gesellschaftliche Herausforderungen als Kernprobleme definiert:

1. *Grundwerte menschlichen Zusammenlebens*: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen
2. *Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung*: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen im Kontext der Globalisierung
3. *Gleichstellung und Diversität*: Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt
4. *Partizipation*: Recht aller Menschen zur verantwortungsvollen Mit-Gestaltung ihrer soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse (MfSuBSH 2015, S.8f.)

Insbesondere das erste und das dritte Kernproblem stellen direkte Bezüge zu den Grundlagen des transkulturellen sowie des rassismuskritischen Lernens her. Allerdings erzeugt die Aufzählung der Unterscheidungskriterien „Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen“ im ersten Kernproblem die Assoziation eines traditionellen Kulturbegriffs, welcher beispielsweise Kultur und Nationalstaat miteinander verknüpft.

Für die Sekundarstufe I wird – vergleichbar mit den Bildungsstandards der DGfG- die Bedeutung als Brückenfach betont. Zudem sollen die Schüler*innen im Geographieunterricht „multiperspektivisches, systemisches, problemlösendes und interkulturelles Denken, konkretes Handeln und die Übernahme von Verantwortung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erlernen (MfSuBSH 2015, S. 12). Ausgehend von den Vorgaben der KMK und der Bildungsstandards wird auch hier das Globale Lernen als Bildungsaufgabe benannt (MfSuBSH 2015, S.13).

2.3.3.1 Verankerung in der Sekundarstufe I

Nachdem in Kapitel 2.3.2 die mögliche Einbettung von transkultureller Kompetenz in die sechs Kompetenzbereiche aufgezeigt wurde, sollen im Folgenden die einzelnen Kompetenzformulierungen jedes Kompetenzbereichs auf eine mögliche Verankerung untersucht werden. Grundsätzlich werden Kompetenzen nach der Sekundarstufe I und II unterschieden und daher voneinander getrennt. Deshalb werden zunächst die Kompetenzen der Sekundarstufe I vorgestellt, mit denen eine Förderung der transkulturellen Kompetenz bzw. die Umsetzung eines rassismuskritischen Lernens möglich wäre. In einem zweiten Schritt sollen kritische Formulierungen im Sinne einer veralteten Sichtweise der interkulturellen Kompetenz aufgezeigt werden.

Der Kompetenzbereich *Fachwissen* beinhaltet die „Fähigkeit, Räume auf den verschiedenen Maßstabsebenen als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und

Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können“ (MfSuBSH 2015, S. 18). Hier lässt sich für die Sekundarstufe I nur wenig Integration kulturgeographischer Themen feststellen.

F3	Fähigkeit, Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeographische Systeme zu erfassen: Schülerinnen und Schüler können...
S10	vergangene und gegenwärtige humangeographische Strukturen in Räumen beschreiben und erklären
S12	den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (zum Beispiel wirtschaftlicher Strukturwandel, Verstädterung, wirtschaftliche Globalisierung) beschreiben und erklären
S13	das Zusammenwirken von Faktoren in humangeographischen Systemen (zum Beispiel Welthandel und Globalisierung, Migration und Metropolisierung) erläutern
S14	die realen Folgen politischer (zum Beispiel Kriege, Migration), sozialer und wirtschaftlicher (zum Beispiel Tourismus) Raumkonstruktionen erläutern
S15	humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen (zum Beispiel Stadt – Land, sogenannte Entwicklungsländer – [Post-]Industrieländer beziehungsweise Länder des Südens, Länder des Nordens) erläutern

Tabelle 4: Kompetenzen im Kompetenzbereich Fachwissen der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S. 18f.)

Kritisch zu betrachten ist hier die Verwendung der veralteten Klassifikation der Entwicklungsländer sowie die Einteilung in Länder des Nordens und Länder des Südens als Lerngegenstand. Auch in der Kompetenz F4 S24 „Räume nach bestimmten Merkmalen kennzeichnen und sie vergleichend gegeneinander abgrenzen (zum Beispiel sog. Entwicklungsländer – [Post-]Industrieländer beziehungsweise Länder des Nordens und Südens, Verdichtungs- und Peripheriräume in Deutschland und Europa)“ taucht dies erneut auf (MfSuBSH 2015, S.19). Dies impliziert eine Legitimation dieser Begrifflichkeiten ohne sie kritisch zu hinterfragen. Aus postkolonialer Sichtweise sollte allerdings eher die Frage gestellt werden, ob eine solche eurozentrische Sichtweise noch vertretbar ist, anstatt diese als zu lernende Begrifflichkeiten in die Fachanforderungen zu integrieren.

Der Kompetenzbereich *Räumliche Orientierung* beschreibt die „Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können (topographisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung in Realräumen und die Reflexion von Raumwahrnehmungen)“ (MfSuBSH 2015, S.20).

O3	Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit Karten (Kartenkompetenz): Schülerinnen und Schüler können...
S3	Manipulations-Möglichkeiten kartographischer Darstellungen (zum Beispiel durch Farbwahl) beschreiben
O5	Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und –konstruktion: Schülerinnen und Schüler können...
S15	anhand von Karten (zum Beispiel kognitiven Karten/mental maps) erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (zum Beispiel Vergleich der mental maps deutscher und japanischer Schüler von der Welt)
S16	anhand von Karten erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind (zum Beispiel zwei verschiedene Kartennetzentwürfe; zwei verschiedene Karten über sogenannte Entwicklungs- und [Post-]Industrieländer)

Tabelle 5: Kompetenzen im Kompetenzbereich Räumliche Orientierung der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S.20)

Im Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung/ Methoden* soll die „Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus (Geo-)Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können“ gefördert werden (MfSuBSH 2015, S.21).

M2	Fähigkeit, Informationen zur Behandlung von geographischen/geowissenschaftlichen Fragestellungen zu gewinnen: Schülerinnen und Schüler können...
S4	problem-, sach- und zielgemäß Informationen zum Beispiel aus Karten, Texten, Bildern, Tabellen, Diagrammen auswählen
M3	Fähigkeit, Informationen zur Behandlung geographischer/geowissenschaftlicher Fragestellungen auszuwerten: Schülerinnen und Schüler können...
S6	geographisch relevante Informationen aus klassischen und technisch gestützten Informationsquellen sowie aus eigener Informationsgewinnung strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten
S7	die gewonnenen Informationen mit anderen geographischen Informationen zielorientiert verknüpfen

Tabelle 6: Kompetenzen im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/ Methoden der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S.21)

Der Kompetenzbereich *Kommunikation* soll die Schüler*innen dazu befähigen, „geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können“ (MfSuBSH 2015, S.22).

K1	Fähigkeit, geographisch relevante Mitteilungen zu verstehen und sachgerecht auszudrücken: Schülerinnen und Schüler können...
S3	bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen, Meinungen und Bewertungen unterscheiden
K2	Fähigkeit, sich über geographische/geowissenschaftliche Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen: Schülerinnen und Schüler können...
S5	im Rahmen geographischer Fragestellungen die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Mitteilungen kennzeichnen und angemessen reagieren
S6	an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion (zum Beispiel Rollenspiele, Simulationen) zu einer eigenen begründeten Meinung und/oder zu einem Kompromiss kommen

Tabelle 7: Kompetenzen im Kompetenzbereich Kommunikation der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S.22)

Der Kompetenzbereich *Beurteilung/ Bewertung* fördert die „Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (MfSuBSH 2015, S.23).

B1	Fähigkeit, Sachverhalte im Raum unter Anwendung geographischer Kenntnisse zu beurteilen: Schülerinnen und Schüler können...
S1	fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie zum Beispiel ökologische/ökonomische/soziale Angemessenheit, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität) nennen, geographische Kenntnisse und die oben genannten Kriterien anwenden
S2	um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte (zum Beispiel Migration, Entwicklungszusammenarbeit, Flächennutzungskonflikte, Ressourcenkonflikte) zu beurteilen
B2	Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen (Medienkompetenz): Schülerinnen und Schüler können...
S4	zur Beeinflussung der Darstellungen in geographisch relevanten Informationsträgern durch unterschiedliche Interessen kritisch Stellung nehmen (zum Beispiel touristische Anlagen in Reiseprospekten, Stadtkarten für Kinder, Darstellungen von Wirtschaftsunternehmen, Darstellungen von NGO).
B3	Fähigkeit, ausgewählte geographische/geowissenschaftliche Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft angemessen zu beurteilen: Schülerinnen und Schüler können...

S5	zu den Auswirkungen ausgewählter geographischer Erkenntnisse in historischen und gesellschaftlichen Kontexten (zum Beispiel verschiedene Weltbilder, Berichte von Entdeckungsreisen) kritisch Stellung nehmen
B4	Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten

Tabelle 8: Kompetenzen im Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S.22f.)

Im sechsten und letzten Kompetenzbereich *Handlung* sollen die Schüler*innen die Bereitschaft und Fähigkeit erlernen, „auf verschiedenen Handlungsfeldern Gegenwart und Zukunft auf der Erde nachhaltig gestalten zu können“ (MfSuBSH 2015, S.23).

H1	Kenntnis politischer und normativer Vorgaben und nachhaltiger Handlungsoptionen: Schülerinnen und Schüler kennen...
S3	Determinanten des eigenen Handelns (zum Beispiel Ich-zentrierte Wohlstandsorientierung, gesellschaftliche Zwänge)
H3	Fähigkeit zur Reflexion und Selbstbestimmung im Nachhaltigkeitshandeln: Schülerinnen und Schüler reflektieren...
S9	in kritischer Auseinandersetzung mit Einstellungen und Rahmenbedingungen ihr Handeln und das Handeln anderer
S10	Werteorientierungen von Personen der Öffentlichkeit, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsvorgabe

Tabelle 9: Kompetenzen im Kompetenzbereich Handlung der Sekundarstufe I (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S.23)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein viele Kompetenzen beinhalten, welche für ein transkulturelles und rassismuskritisches Lernen von Bedeutung sind. Dies betrifft insbesondere grundlegende Fertigkeiten der Recherche, Auswertung und Analyse von Medien (M2, M3, O3, O5) sowie die Kommunikation über sowie die Bewertung und Beurteilung von geographisch relevanten Strukturen und Prozessen (K1, K2, B1, B2, B3, B4). Des Weiteren werden verschiedene Kompetenzen vermittelt, die es den Schüler*innen ermöglichen, multiperspektivisch und kritisch reflektierend mit Informationen und Meinungen umzugehen (O3 S3, O5 S16, K1 S3, B2 S4). Allerdings bleibt es bei einer Vermittlung dieser auf viele Themen übertragbaren Kompetenzen. Kritisch zu betrachten ist daher vor allem die fehlende Benennung kultureller Themen in Form von Beispielen. Insbesondere in den Kompetenzbereichen *Fachwissen* und *Handlung* sind hier keine bzw. nur veraltete Bezüge zu finden. Im Bereich *Fachwissen* wäre es beispielsweise notwendig, den (hybriden) Kulturbegriff zu definieren, um

so in allen darauf aufbauenden Themen mit kulturellem Bezug auf dieses Grundlagenwissen zurückgreifen zu können. Des Weiteren fehlen wichtige Themen wie Rassismus oder Diskriminierung, welche im Sinne einer transkulturellen und rassismuskritischen Bildung bereits in der Sekundarstufe I thematisiert werden sollten. Auch wenn transkulturelle Kompetenz als Bestandteil von Bildung für nachhaltige Entwicklung betrachtet werden kann, würde eine explizite Kennzeichnung (trans)kultureller Themen im Kompetenzbereich *Handlung* die Relevanz transkultureller und rassismuskritischer Bildung deutlich machen. Eine Implementierung der von der KMK geforderten interkulturellen Kompetenzen in den drei Dimensionen „wissen und vernetzen“, „bewerten und reflektieren“ sowie „handeln und gestalten“ wäre mit Blick auf die sechs Kompetenzbereiche der Geographie durchaus möglich. Erkennbar sind sie in den hier vorliegenden Fachanforderungen für die Sekundarstufe I allerdings nicht.

2.3.3.2 Verankerung in der Sekundarstufe II

Im Folgenden soll nun die Einbettung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in der Sekundarstufe II analysiert werden. Die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein benennen als zentralen Unterschied zwischen der Sekundarstufe I und II, dass in der Oberstufe verstärkt der Umgang mit raumbezogener Komplexität in den Mittelpunkt gerückt werden soll. Dafür werden zunehmend die unterschiedlichen Maßstabsebenen ((individuell, lokal, regional, national, global) betrachtet (MfSuBSH 2015, S.32). Gleiches trifft auf die Kompetenzbereiche Beurteilung/Bewertung und Handlung zu (MfSuBSH 2015, S. 32). Eine Integration transkultureller Themen sowie die Förderung rassismuskritischen Lernens scheinen daher grundsätzlich möglich. Inwiefern diese beiden Ansätze in den Kompetenzen der Sekundarstufe II zu erkennen sind, zeigen die folgenden Tabellen. Diese sind, anders als im vorherigen Teil, nicht nach den Kompetenzbereichen sortiert, sondern nach den verbindlich vorgegebenen Halbjahresthemen der Oberstufe. Dabei werden die drei Halbjahre betrachtet, welche Kompetenzen enthalten, die sich dem Bereich des „Kulturellen Lernens“ zuordnen lassen. In den anderen drei Halbjahren gibt es keine erkennbaren Bezüge. Die in den Tabellen rot markierten Formulierungen sind kritisch zu betrachten, da diese veraltet oder überholt sind oder in der wissenschaftlichen Diskussion kritisiert werden.

Thema C: Wirtschaftsräumliche Dynamiken und ihre Auswirkungen in Europa

Schülerinnen und Schüler können...	
F S17	Migration in Europa auf Basis von Migrationsmodellen (z. B. Push-and-Pull-Faktoren) erläutern

M S11	Informationen zur innereuropäischen Migration zielgerichtet recherchieren und den hierzu stattfindenden Diskursen zuordnen
K S6	in der Argumentation stringent und unter Verwendung der Fachsprache Diskurse zur innereuropäischen Migration erörtern.
B S9	eigene Positionen zur innereuropäischen Migration wertorientiert entwickeln und begründen.

Tabelle 10: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt C der Sekundarstufe II (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S. 38 ff.)

Thema D: Fragmentierung in der einen Welt

Schülerinnen und Schüler können...	
F S18	Einteilungen der einen Welt indikatorengestützt erläutern
F S19	den Entwicklungsstand und sozioökonomische Entwicklungen von Ländern/Ländergruppen auf Basis demographischer, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Kriterien erläutern
F S22	Internationale und nationale Migration auf Grundlage von Migrationsmodellen (z. B. Push-and-Pull-Faktoren) erklären
F S24	Ursachen für Entwicklungsunterschiede im Kontext geoökologischer, demographischer und historischer Zusammenhänge auch modellorientiert (z. B. geoökologische Benachteiligung der Tropen, Dependenztheorie, Wealth-Flow-theorie) diskutieren
O S4	grundlegende Raummuster zur Differenzierung der einen Welt (z. B. Einteilung nach HDI, Kulturerdteile , fragmentierte Welt) beschreiben und auswerten
M S13	Raummuster zur Differenzierung der einen Welt aus verschiedenen Perspektiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wahrnehmung erläutern und reflektieren
K S7	die Differenziertheit der einen Welt darstellenden Raumordnungsmuster (z. B. erste Welt , Dritte Welt , Kulturerdteile , Fragmentierung nach Scholz) und Begrifflichkeiten (z. B. Entwicklungsländer , Schwellenländer , [Post-]Industrieländer , Länder des Südens, Länder des Nordens, Raumfragmente nach Scholz) diskutieren
B S10	die Aussagekraft von Entwicklungsindikatoren und Raumordnungsmuster zur einen Welt in ihrer Differenziertheit reflektieren
B S12	Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit bewerten
B S13	eigene Positionen zur Entwicklungszusammenarbeit entwickeln und begründen
H S5	erprobten Informationshandeln, gegebenenfalls auch in Verbindung mit politischem beziehungsweise bürgerschaftlichem Handeln in einem Projekt der Entwicklungszusammenarbeit.

Tabelle 11: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt D der Sekundarstufe II (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S. 40 ff.)

Thema E: Globalisierung und Regionalisierung

Schülerinnen und Schüler können...	
F S28	Wesensmerkmale, Hintergründe und die Dynamik von Globalisierung erläutern
F S36	Globalisierung in ihrer Raumwirksamkeit auf lokaler und regionaler Maßstabsebene begründen
O S7	Leitfragen- und problemorientiert in Räumen des Internets (z. B. Google earth, Street View) recherchieren
K S9	Chancen und Risiken von Globalisierung räumlich differenzierend und aus unterschiedlichen Perspektiven diskutieren

Tabelle 12: Kompetenzen im Arbeitsschwerpunkt E der Sekundarstufe II (eigene Darstellung nach MfSuBSH 2015, S. 42 ff.)

Auch in der Sekundarstufe II lässt sich feststellen, dass es einige grundlegende Kompetenzen gibt, welche als Voraussetzung für ein transkulturelles und rassismuskritisches Lernen betrachtet werden können. Dazu gehören Recherche- und Analysefähigkeiten (M S11, S13, O S17), die Förderung der Diskussionsfähigkeit bzw. der durchgängigen Sprachbildung (K S6, S7, S9) sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Bewertungs- und Beurteilungskompetenz bis hin zur eigenen Positionierung in gesellschaftlich relevanten Diskursen (B S9, S10, S12, S13). Auch im Bereich des Fachwissens lassen sich in der Oberstufe viele aktuelle Themen wie beispielsweise Migration, Globalisierung oder globale und regionale Disparitäten finden, welche eine Implementierung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens ermöglichen. Auf Grund der gesellschaftlichen Relevanz dieser Themen ist eine solche Bildung sogar als notwendig zu betrachten. Tatsächlich gibt es in den Fachanforderungen aber keine Hinweise auf eine solche Integration der genannten Konzepte. Wichtige Begriffe wie „Kultur“, „Rassismus“ oder „Diskriminierung“ fallen hier nicht. Zugleich werden veraltete Begrifflichkeiten wie „dritte Welt“ oder „Entwicklungsländer“ genauso im Curriculum genannt wie überholte Konzepte wie die Kulturerdteile. Auch wenn die Kompetenz K S7 eine Diskussion „der Differenziertheit der einen Welt darstellenden Raumordnungsmuster“ fordert, geht es dabei um eine Abwägung der Begrifflichkeiten hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung und Eignung (MfSuBSH 2015, S. 42). Dies zeigt sich auch im Leitfaden zu den Fachanforderungen, welcher die Kompetenzraster um verbindliche Themen und mögliche Inhalte erweitert und daraus einen Vorschlag für ein schulinternes Fachcurriculum ableitet. Hier wird in beiden Bereichen von „Weltweite Disparitäten – Indikatoren und Klassifizierungen“ gesprochen (MfSuBSH 2016, S. 57). Eine Diskussion über die Legitimation einer solchen Einteilung oder über die historischen Wurzeln dieser Klassifikationen wird an keiner Stelle gefordert. Auch in den Halbjahresthemen Globalisierung und Migration fehlt jeglicher Bezug zu transkulturellen oder rassismuskritischen Kompetenzen.

3 Zwischenfazit

Der Umgang mit Migration nach Deutschland, der Krieg zwischen Israel und Palästina, zunehmende Wahlanteile der AFD bei den Kommunal- und Landtagswahlen. Dies sind nur einige aktuelle Beispiele dafür, dass der Umgang mit anderen Menschen und deren Traditionen, Werten und kulturellen Hintergründen eine wichtige gesellschaftliche Herausforderung der aktuellen Zeit darstellt.

Mit Blick auf die fachlichen und die didaktischen Hintergründe lässt sich feststellen, dass in der Wissenschaft ein großer Wandel im Bereich der Beschäftigung mit Kultur und Kulturen stattgefunden hat. Die Abkehr vom traditionellen, statischen Kulturbegriff und die damit einhergehende Neubetrachtung von gesellschaftlichen Strukturen hat auch in der Pädagogik zu einer Kritik des Modells des Interkulturellen Lernens geführt. Aus dieser Kritik sind zahlreiche neue Ansätze entstanden wie beispielsweise das Transkulturelle Lernen und das Rassismuskritische Lernen. Im Transkulturellen Lernen steht in Anlehnung an Welsch (19994) die radikale Individualität des Individuums im Zentrum des Interesses, woraus eine Pluralität möglicher Identitäten unabhängig von nationaler oder ethnischer Herkunft hervorgeht. Demnach entstehen Identitäten durch vielfältige (kulturelle) Begegnungen und Erlebnisse. Ziel eines transkulturellen Unterrichts sollte es daher sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene transkulturelle Identität erkennen und auf ihre Entstehung hin reflektieren, um schließlich Kulturen unabhängig von Nationalstaaten und Eigen- und Fremdkultur betrachten zu können. Kritisch zu betrachten ist dabei, dass die Möglichkeit sich als transkulturell zu positionieren und in dieser Positionierung anerkannt zu werden in der Gesellschaft nicht gleichmäßig verteilt ist. Zudem besteht die Gefahr, dass durch eine Loslösung von Fremd- und Eigenbildern Prozesse wie Rassismus und Othering nicht thematisiert und somit auch nicht kritisch reflektiert und hinterfragt werden (Schröder 2019, S. 526 f.). Daher erscheint es sinnvoll, transkulturelles Lernen mit rassismuskritischem Lernen zu verknüpfen.

Im rassismuskritischen Lernen geht es vor allem darum, Rassismus zu thematisieren, um den Schüler*innen zu verdeutlichen, dass dieser in Gesellschaft und Kultur strukturell verankert ist (z.B. El-Mafalaani 2021). Darüber hinaus sollen in einem rassismuskritischen Unterricht Handlungen, Diskurse, Institutionen und (Macht-)Strukturen mehrperspektivisch und selbstreflektiv betrachtet werden.

Auch wenn es sich um zwei unterschiedliche Konzepte handelt, zeigt sich hier eine erste Überschneidung des transkulturellen und des rassismuskritischen Lernens. Beide Ansätze enthalten Konzepte für alternative Denk- und Handlungsmuster. Darüber hinaus gibt es weitere Schnittmengen der beiden Lerntheorien.

Während im rassismuskritischen Lernen gesellschaftliche Stereotype dekonstruiert werden sollen, werden Schüler*innen im Sinne des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht dazu angeleitet „kulturräumliche Einteilungen und Verortungen, die oft an geopolitische Grenzen gebunden sind, zu hinterfragen“ (Ege 2018, S.143). In beiden Fällen ist das Ziel eine Abkehr von traditionellen und kollektiven Deutungs- und Orientierungsmustern.

Beide Konzepte betrachten den *kognitiven Wissenserwerb* (z.B. Oueslati 2019) als Voraussetzung für einen Umgang mit anderen Kulturen. Dies ist beispielsweise das Wissen über die eigene transkulturelle Identität oder über die Strukturen von Rassismus und Diskriminierung. Zugleich geht es auch um ein Bewusstsein für die Hintergründe der (kulturellen) Identitätsfindung und die Entstehung kollektiver Kategorisierungen (z.B. Fremdbilder) sowie um die Erkenntnis, dass all diese Prozesse durch historische Ereignisse und einen ständigen Wandel geprägt sind.

Zentral ist ebenfalls in beiden Konzepten, dass die Schüler*innen dazu angeleitet werden, Strukturen und Prozesse mehrperspektivisch und (selbst)reflektiv zu betrachten. Dabei ist es nicht mehr sinnvoll die Begegnung mit dem Fremden in den Fokus zu rücken, um so eine höhere Toleranz zu erreichen. Stattdessen sollten Eigen- und Fremdbilder sowie die dazugehörigen Stereotype kritisch hinterfragt werden. Im Kontext der postkolonialen Theorien sollte dabei ebenfalls auf Machtstrukturen und die fragliche Legitimation von (kulturellen) Zuordnungen aufmerksam gemacht werden.

Schaut man in diesem Kontext auf die bestehenden Rahmenpläne, so fällt auf, dass es bereits einen fächerübergreifenden Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz für die „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ gibt. Auch wenn hier von interkultureller Bildung gesprochen wird, enthält dieser Leitfaden viele wichtige Forderungen und daraus abgeleitete Kompetenzen für ein transkulturelles und rassismuskritisches Lernen. Interessanterweise lassen sich diese nicht in den Rahmenplänen für das Fach Geographie finden. Sowohl in den Bildungsstandards, als auch in den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein lassen sich viele Anknüpfungspunkte für die Implementierung der hier betrachteten Konzepte finden. Eine tatsächliche Einbettung erfolgt aber nicht.

4 Konzeptvorschläge für eine adäquate Einbettung

Wie im Zwischenfazit festgestellt sind der Wandel in Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie die neuen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Neuen Kulturgeographie noch nicht in den Rahmenplänen des Schulfachs Geographie angekommen. Deshalb fordert beispielsweise die AG KGGU, die verschiedenen Curricula aus dem Verständnis einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Bildung für alle zu überarbeiten (AG KGGU 2022, S.21). Um den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen, soll daher an dieser Stelle ein Konzept für die Implementierung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in den Geographieunterricht entwickelt werden.

Dazu sollen zunächst inhaltliche Anforderungen definiert und dabei mögliche Anknüpfungspunkte an bestehende Konzepte vorgestellt werden. Aufbauend auf den inhaltlichen Aspekten wird im Anschluss ein eigenes Modell zum transkulturellen Lernen im Geographieunterricht vorgestellt, welches schließlich um mögliche Kompetenzbereiche erweitert wird.

4.1 Anforderungen auf inhaltlicher Ebene und mögliche Anknüpfungspunkte

Das Lernen über Kultur(en) und Diskriminierung sowie Rassismus und die Weiterentwicklung der transkulturellen Kompetenz sind komplexe Themen mit hoher gesellschaftlicher Relevanz. Dies hat einige inhaltliche Anforderungen zur Folge, welche hier näher beleuchtet werden sollen. Dabei werden zunächst allgemeine didaktische Prinzipien als inhaltliche Anforderungen definiert, bevor in einem zweiten Schritt Bezug zu bestehenden Konzepten und Curricula wie der transformativen Bildung, der *Global Citizenship Education* und dem EU-Projekt "Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools" (DIALLS) genommen wird.

4.1.1 Die Rolle des Raumes: Vom erlebten Raum zum Raumerleben

Der Raum steht seit jeher im Mittelpunkt der Geographie und damit auch im Zentrum des Geographieunterrichts. Allerdings hat die Betrachtungsweise des Raumes seit dem Spatial Turn in den 1990er Jahren einen Wandel von etwas natürlich Gegebenem zu etwas sozial Konstruiertem und Wirkendem durchlaufen (Herrmann 2010, S.8). Dabei gelten die vier Raumkategorien „Raum als Container“, „Raum als System von Lagebeziehungen“, „Raum als Wahrnehmung“ und „Raum als Konstrukt“ als differenzierte Betrachtungsmöglichkeit, welche auch in den Rahmenplänen des Geographieunterrichts wie zum Beispiel den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu finden sind (MfSuBSH 2015,

S.14). Während die ersten beiden Raumkonzepte vor allem die objektive Betrachtung des Raumes mit Zahlen, Daten und Fakten in den Fokus nehmen, sind die Wahrnehmungs- und Konstruktionsräume auf die subjektive Ebene bezogen und somit für den Bereich des kulturellen Lernens besonders interessant. So stellte beispielsweise der Sozialgeograph Peter Weichhart (2008) in seinem Konzept des *erlebten Raumes* die Wahrnehmung des betrachtenden Subjekts in den Mittelpunkt und definierte den erlebten Raum daraus abgeleitet als mit subjektivem Sinn sowie subjektiver Bedeutung aufgeladen, wobei in der Regel auch kollektiv geteilte Bedeutungskomponenten wie etwas kulturspezifische Werte enthalten sind (Herrmann 2010, S.15). Die Konstruktion des Raumes erfolgt dabei durch Bedeutungszuschreibungen anhand persönlicher Erfahrungen und sozialen Beziehungen. In diesem Prozess äußert sich ein subjektives und selektives Wahrnehmungsmuster, welches durch individuelle Auffassungen und Positionen zu spezifischen Räumen geprägt ist. Somit ist die eigene konstruierte Wirklichkeit eine Interpretation der Realität. Je stärker der erlebte Raum mit der Sphäre des alltäglichen Lebens verwoben ist, desto stärker unterliegt er der Prägung durch individuelle Ansichten und subjektiver Aussagen (Weichhart 2018, S. 86 f.). Hieran gliedern sich Weichharts Ausführungen zum Heimatbegriff an. Der Begriff Heimat ist fest in der Alltagssprache verankert und bildet ein Konzept der Lebenswelt, welches auf verschiedene Arten und Weisen definiert werden kann. So kann er sich beispielsweise auf den geographischen Herkunftsort beziehen, aber auch auf den Kulturkreis oder den aktuellen Wohnort, womit der Begriff auf für die verschiedenen Ansätze kulturellen Lernens relevant ist. Heimat beschreibt dabei immer die Beziehung zwischen einem Individuum und externen Artefakten beziehungsweise Weltelementen. (Weichhart 2019, S. 54 f.).

Eine weitere wichtige Theorie zum Raumerleben bilden die Ausführungen zum *gelebten Raum* nach Dürckheim. Laut Dürckheim bildet sich der gelebte Raum aus dem „Raumerleben“ und den „Raumformen“, wobei das Raumerleben die individuelle räumliche Erfahrung eines Subjekts darstellt. Zentral sind hierbei die Bedeutungszuschreibungen, die das Subjekt mit dem Raum verknüpft, sowie die Handlungen, durch welche der Raum konstruiert wird, aber auch die Handlungen des Individuums, welche aus den räumlichen Gegebenheiten folgen (Heiler 2013, S.42 f.). Diese subjektive und objektive Perspektive auf Raum nach Dürckheim wird auch von Erwin Straus aufgegriffen und durch die Begriffe der gnostischen und pathischen Raumbetrachtung weiter vertieft. Straus beschreibt die pathische Wahrnehmung als sinnliche Erfahrung und bezieht diese auf die direkte Art und Weise wie Objekte oder Räume von Individuen erfahren werden. Somit stellt die pathische Wahrnehmung eine subjektive, erlebnismäßige und emotionale Perspektive dar, wie Räume von Individuen wahrgenommen werden (Straus 1960, S. 151). Im Gegensatz zur

pathischen Wahrnehmung bezieht sich die gnostische Wahrnehmung auf die physich-materiellen Eigenschaften und Kategorien von Objekten oder Räumen, welche durch das Subjekt erkannt und verstanden werden und ist somit objektiv. Gemein haben all diese Ansätze, dass die Konstruktionen von Raum zwar von kollektiven Deutungsmustern geprägt sind, allerdings ist das Raumerleben stark individuell und von subjektiven Auffassungen und Meinungen des Individuums beeinflusst.

Hieraus können zwei Thesen abgeleitet werden, welche für eine transkulturelle Betrachtungsweise relevant sind: Zum einen können in einem gleichen Gebiet unterschiedliche „Räume“ existieren, welche von unterschiedlichen Individuen im Zuge des sich in Kommunikations- und Handlungsakten vollziehenden Prozesses der Konstruktion mit unterschiedlichen Attributen versehen und demnach auch unterschiedlich bewertet werden können (Weichhart 2010, S.115). Zum anderen sind diese konstruierten Räume nicht als Sonderfälle, sondern als alltagsweltlich relevante Teilelemente zu betrachten (ebd. S.115 f.). Im Rahmen der Neuen Kulturgeographie werden Räume und Orte somit konsequent als sozial hergestellt betrachtet und daher als spezifische und kontextabhängige Beobachtungsschemata verstanden (Pott 2008, S.39). Der Raum wird dabei weder als objektiv und absolut gegeben, noch als bloßes Wahrnehmungsphänomen verstanden, sondern wird durch Bewegung und durch Wahrnehmung sowie durch soziales und symbolisches Handeln von Menschen hervorgebracht (Lehnert 2011, S.9). In diesem Zuge ist das Konzept der *Raumerfahrungen* des Sozialgeographen Yi-Fu Tuan (1977) zu nennen, welches den Raumbegriff an die Erfahrungswelt des Individuums und damit dessen Lebenswelt koppelt (Herrmann 2010, S.16). Hiernach unterscheiden sich Raumerfahrungen nach Alter und Geschlecht, aber auch nach dem sozio-kulturellen Hintergrund des Individuums, da das Deuten, Erfahren und somit auch Erleben des Raumes als Folge der individuellen, sozial und kulturell differenzierten Sozialisation betrachtet werden kann (ebd. 2010, S.16 f.). Diese individuellen Deutungsmuster und Konstruktionen lassen sich auch in der radikalen Individualität der Transkulturalität wiederfinden. Somit sind subjektive Raumkonzepte im Sinne der hier beschriebenen Ansätze von großer Relevanz für das transkulturelle Lernen, beispielsweise im Zuge der Materialauswahl (vgl. 4.4).

Betrachtet man das Raumerleben aus einem erweiterten Blickwinkel, reicht ein bloßes theoretisches Erleben, wie es im Sinne Weichharts dem Wahrnehmungsraum zuzuordnen ist, nicht aus. Auch die Konstruktion von Räumen, welche im Rahmen der Neuen Kulturgeographie häufig als kognitiver Prozess verstanden wird, greift hier zu kurz.

Raumerleben beinhaltet immer auch eine praktische Komponente und ist damit mehr als bloße Raumwahrnehmung. Stattdessen beinhaltet das Raumerleben immer auch Interaktionen mit der Umgebung, wodurch eine subjektive, emotionale und kognitive Erfahrung von Raum stattfinden kann, wie es in den Konzepten des erfahrungsbasierten Lernens

nach Kolb (1984) oder in der Erlebnispädagogik oder der so genannten Outdoor Education propagiert wird (Heynoldt 2016, S.44). So wird Lernen in diesen Konzepten als Prozess verstanden, bei dem Wissen durch erlebte Erfahrungen entsteht, welche im Nachhinein reflektiert, abstrahiert und angewendet werden können (ebd. S.45).

Eine besondere Form des Raumerlebens stellt das Lernen am anderen Ort in Form von Exkursionen dar, welches ein zentraler Bestandteil des Geographieunterrichts ist. Auch wenn die Exkursionsdidaktik eine lange Tradition in der Geographie aufweisen kann und in dieser Zeit viele Paradigmenwechsel durchlaufen hat, sind besonders die Ansätze der konstruktivistischen Geographiedidaktik, wie sie beispielsweise bei Dickel und Glasze (2009) aufgezeigt werden, von Interesse für einen transkulturellen und rassismuskritischen Ansatz. Die genannten Ziele wie „etablierte Weltbilder zu hinterfragen, Pluralität von Weltbildern und sozialen Wirklichkeiten zu erkennen und zu tolerieren und Prozesse der Konstruktion (hegemonialer) sozialer Wirklichkeiten herauszuarbeiten“ greifen Konzepte wie Critical Whiteness oder die Postkoloniale Theorie auf und legen damit den Grundstein für ein kritisches Hinterfragen bestehender Strukturen und Prozesse wie es für das rassismuskritische Lernen gefordert wird (Dickel & Glasze 2009, zitiert nach Heynoldt 2016, S.52). Darüber hinaus kommen Schülerinnen und Schüler durch die Einbeziehung von außerschulischen Lern- und Begegnungsorten, so genannten Contact Zones, mit außerschulischen Akteuren in Kontakt und können so das Gelernte auf einer Ebene nachvollziehen, die über das rein rationale Verständnis hinausgeht (AG KGGU o.J. o.S.). Im Sinne des transkulturellen Lernens kann so beispielsweise das kritische Verständnis von Raum und in ihn eingeschriebenen Othering-Prozesse gefördert werden.

Ein weiterer interessanter Ansatz der Exkursionsdidaktik ist der von Rhode-Jüchtern (1995) zur Erschließung der sozialen Raumkonstruktion entwickelte Ansatz des „Perspektivenwechsels“, welcher sich hier explizit auf die Anwendung im Rahmen von Exkursionen bezogen ist (Budke 2009, S.4 f.). So kann beispielsweise gefragt werden,

- inwiefern unterschiedliche Raumbilder von verschiedenen Akteuren verbreitet werden.
- welche Interessen sie dadurch verwirklichen möchten.
- welche Begründungen die Akteure für ihr „Geographie-Machen“ anführen.
- welche Auswirkungen dies aus verschiedenen Blickwinkeln hat (ebd. S.5).

Das hier dargestellte Raumerleben kann daher als Erweiterung der bestehenden Raumkonzepte verstanden werden und geht abgeleitet von den neuen Ansätzen der Erlebnispädagogik und der Exkursionsdidaktik über die rein kognitive Wahrnehmung und Kon-

struktion von Räumen hinaus. Im Sinne einer Fokussierung auf die verschiedenen Perspektiven auf Lebenswelten können so der erlebte Raum und das Raumerleben verbunden werden.

4.1.2 Multiperspektivität und Perspektivwechsel

Wie im vorangegangenen Kapitel herausgestellt wurde, sind die verschiedenen Perspektiven von Individuen und Gruppen, aber auch die Perspektiven auf unterschiedliche Lebenswelten ein zentraler Bestandteil der modernen Geographiedidaktik.

Dieses Konzept der Mehr- bzw. Multiperspektivität ist ein grundlegendes didaktisches Prinzip, welches sich in nahezu allen Konzepten zum kulturellen Lernen wiederfindet, (z.B. Budke 2008, KMK 2013, Schröder 2019, Oueslati 2019, El-Mafalaani 2021). Das Prinzip der Multiperspektivität geht davon aus, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten Perspektiven aus gewonnen werden. Daher ist es im unterrichtlichen Kontext von großer Bedeutung, die Vielfalt der verschiedenen vorhandenen Betrachtungsweisen der Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen und diese mit anderen möglichen Perspektiven und Weltdeutungen aus Kultur, Gesellschaft, Wissenschaft und Politik in ein produktives Spannungsverhältnis zu setzen (Drath & Woppowa 2023, S. 132). So können bestehende Meinungen und Ansichten hinterfragt und reflektiert werden. Grundlage dieses Ansatzes ist dabei ein subjektzentrierter Ansatz. An Stelle des raumwissenschaftlichen Ansatzes der traditionellen Geographie tritt das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt, was es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und so beispielsweise auch die soziale Produktion und Symbolisierung von Räumen zu erforschen (Thierer 2008, S.140). Das Verständnis von Handlungsmotiven und Sinnzusammenhängen wie zum Beispiel handlungsleitenden Normen und Werten erfordert neben kognitiven Leistungen auch ein affektives Einfühlungsvermögen.

Daraus abgeleitet ergeben sich zwei Möglichkeiten der unterrichtlichen Realisierung von Multiperspektivität, die als relevant für einen transkulturellen und rassismuskritischen Geographieunterricht betrachtet werden können. Das Prinzip der *Perspektivübernahme* bezieht sich vor allem auf die Konstruktion von Aufgaben, in welchen die Schülerinnen und Schüler Situationen aus einer anderen Perspektive heraus beschreiben und bewerten. Dabei wird das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Individuums oder einer anderen Gruppe kognitiv imaginiert (Drath & Woppowa 2023, S.133).

Der metakognitive *Perspektivwechsel* erweitert die Perspektivübernahme, indem er diese selbst noch einmal reflexiv ins Verhältnis setzt. Hierbei werden Schülerinnen und Schüler zum „Nachdenken über die eigene Perspektivität, über den Wechsel von Perspektiven und

dessen Folgen und darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird,“ angeregt (Drath & Woppowa 2023, S.134). Dies findet vor allem in Unterrichtsgesprächen oder diskursiven Phasen statt und hat das differenzierte Argumentieren sowie eine Perspektivenerweiterung durch Reflexion des eigenen Standpunkts zum Ziel. Beide Prinzipien greifen ineinander und sind für den modernen kulturbewogenen Geographieunterricht im Kontext von Transkulturalität und Rassismuskritik von großer Bedeutung. Auch wenn der Begriff Perspektivwechsel eine lange Tradition in den Konzepten des globalen Lernens, der Kulturerdteile oder auch des interkulturellen Lernens hat, gelten Perspektivwechsel und Vielperspektivität nach wie vor als Schlüsselwörter der Geographiedidaktik, welche im Sinne einer postmodernen Geographiedidaktik die eine allgemeingültige, wissenschaftliche Meinung durch die Pluralität und Meinungsvielfalt im Kontext individueller Lebenswelten und Erfahrungen ersetzt (Rinschede & Siegmund 2022, S.45). Perspektivwechsel definiert sich im Sinne eines modernen, transkulturellen und rassismuskritischen Geographieunterrichts vertiefend als eine Art Erleben von Lebenswelten. Mit Blick auf die radikale Individualität der Transkulturalität muss Abstand genommen werden von Perspektiven auf Nationalkulturen wie es beispielsweise im interkulturellen Lernen oder dem Konzept der Kulturerdteile angebahnt wurde. Stattdessen müssen Schülerinnen und Schüler Perspektiven auf individuelle Lebenswelten erlangen, indem sie durch reale oder virtuelle Begegnungen sowie eine entsprechende unterrichtliche Inszenierung mit unterschiedlichen Biografien in Kontakt gebracht werden.

Die Basiskonzepte des Faches Geographie bieten hierfür bereits einige Ansätze wie die oben erwähnten Raumkonzepte. Allerdings wird der Perspektivwechsel nicht explizit benannt oder betont. Neben der bereits erwähnten notwendigen Ergänzung im Basiskonzept der Raumkonzepte (vgl. Kapitel 4.1.1) kann auch das Basiskonzept der Maßstabsebenen einen stärkeren Fokus auf Biografien und Lebenswelten setzen. Dafür wäre eine Erweiterung auf beiden Seiten um eine individuelle Maßstabsebene sinnvoll. Durch dieses Word-ing wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung verschiedener Maßstabsebenen immer bei ihrer eigenen individuellen Identität und Lebenswelt ansetzen, um dann über die verschiedenen Ebenen wiederum auf andere Individuen mit ihren spezifischen Biografien und Lebenswelten zu stoßen.

4.1.3 Die Rolle der Sprache: Inhalt, Lernziel und Medium

Die Sprache spielt im Themenfeld des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens eine entscheidende Rolle. Zum einen rückt die Sprache im Zuge der Neuen Kulturgeographie sowie der postkolonialen Theorie in den Fokus des geographischen Interesses, da diese als eine Form alltäglichen Handelns eine zentrale Rolle für die Konstruktion von

Raum und Kultur spielt (Wintzer & Wastl-Walter 2016, S.283 ff.). Dabei nehmen sprachtheoretische Konzepte in der Kulturgeographie bisher vor allem die Konstruktion von Räumen in den Fokus (Wintzer & Wastl-Walter 2016, S. 285 f.). Auf inhaltlicher Ebene sind daher die Bedeutung und vor allem auch die Macht von Sprache bei der Betrachtung und (De)Konstruktion von Räumen sowie der Kommunikation über raumbezogene Strukturen und Prozesse im Kontext kultureller Vielfalt zentral. Geht man im Zuge des transkulturellen Lernens davon aus, dass Kulturen hybrid sind und einem stetigen Wandel unterliegen, so müssen auch diese als ein Geflecht von Bedeutungszuschreibungen betrachtet werden. Da dies meist in Form von symbolischen Interaktionen entsteht, kommt der Sprache eine zentrale Rolle für die Ermöglichung von Kultur zu (Müller 2018, S. 27). Im unterrichtlichen Kontext gilt es diese Prozesse aufzudecken und zu reflektieren.

Zum anderen ist Sprache gleichzeitig in ihre Funktion in unterrichtlichen Prozessen zu betrachten. Dabei unterscheidet man in die Funktion als Lernziel und die Funktion als Medium (Wey 2022, S.24). Betrachtet man Sprache als Lernziel, so lässt sich diese im Kompetenzbereich Kommunikation der Bildungsstandards und der Fachanforderungen finden. Alexandra Budke und Miriam Kuckuck (2017) unterscheiden dabei in die drei Bereiche Kommunikationsrezeption (Auswertung, Verständnis und Bewertung von geographischen Materialien), Kommunikationsproduktion (mündliche und schriftliche Darstellung von geographischen Strukturen und Prozesse) sowie die Kommunikationsinteraktion (Austausch von mindestens zwei Personen über geographische Themen) (Budke & Kuckuck 2017, S.16). Alle drei Bereiche sind für den Umgang mit kulturellen Themen von entscheidender Bedeutung, sodass der Kommunikationskompetenz eine zentrale Rolle zukommt (Vgl. 4.3). Gleichzeitig ist Sprache als Medium in allen Kompetenzbereichen wiederzufinden und ist daher als das zentrale Medium des Geographieunterrichts zu betrachten. Sie dient als Grundlage für den Erwerb „fachlicher Inhalte und gleichzeitig die zu erwerbende Grundlage, um fachlich angemessen zu kommunizieren“ (Wey 2022, S.27). In der Geographiedidaktik wurde bisher vor allem im Bereich der Argumentationskompetenz geforscht. Da die Meinungsbildung und die Partizipation an gesellschaftlichen relevanten Aushandlungsprozessen als eines der primären Ziele des Geographieunterrichts bezeichnet wird, sind Argumentationen besonders relevant (Budke & Kuckuck 2017, S.16). Dies trifft ebenfalls auf das transkulturelle und das rassismuskritische Lernen zu. Demnach muss Sprache auch hier gleichermaßen als Lerninhalt und als Medium des Unterrichts behandelt und zusätzlich um die inhaltliche Ebene als Untersuchungsgegenstand ergänzt werden. Man kann also von einer dreifachen Rolle der Sprache im transkulturellen Lernen sprechen.

4.1.4 Transformative Bildung und Global Citizenship Education

Aus den komplexen Zusammenhängen und den ebenso komplexen Herausforderungen einer sich stetig wandelnden, heterogenen Gesellschaft resultieren weitere Anforderungen an die Rahmenbedingungen eines auf transkulturelle Kompetenz und rassismuskritisches Lernen bezogenen Unterrichts. Wenn das Ziel darin besteht, Lernende auf den Umgang mit komplexen und kontroversen Problemen vorzubereiten und diese daher Fähigkeiten für den Umgang mit globalen gesellschaftlichen Herausforderungen erwerben sollen, um aktiv an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt und Gesellschaft mitzuwirken, müssen Unterrichtsstrukturen transformativ gestaltet werden. In Folge der Agenda 2030 wurde transformative Bildung im Sinne einer qualitativ hochwertigen Bildung sowie der Förderung lebenslangen Lernens als eines der Ziele nachhaltiger Entwicklung (SDGs) definiert. Schülerinnen und Schüler sollen dabei zum Umgang mit den komplexen Herausforderungen bzw. den großen Transformationen des 21. Jahrhunderts befähigt werden (Lang-Wojtasik 2019, S.35). Angelehnt an den Begründer der transformativen Lerntheorie Jack Mezirow (1978) stellt sich die Frage, wie emanzipatorisches Lernen gelingen kann, welches Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, die bisherigen Sichtweisen auf die Welt und auf sich selbst kritisch zu hinterfragen (Singer-Brodowski & Taigel 2020, S.358). Die Veränderung von individuellen Werten, Wahrnehmungen und Handlungen machen ein Charakteristikum transformativer Bildung aus. Mit ihrer Hilfe soll ein stärkerer schulischer Bezug auf die notwendigen Transformationsprozesse und daraus abgeleitete Transformationsoptionen hergestellt werden, um globale Herausforderungen lösen zu können (Lang-Wojtasik 2019, S.35f.). Daher ist das angestrebte Ergebnis nicht die Durchdringung eines spezifischen Inhaltes, sondern eine gesteigerte Reflexivität, welche die Schülerinnen und Schüler zu adäquateren Strategien im Umgang mit Komplexität und zur Integration verschiedener Perspektiven befähigen soll (Singer-Brodowski & Taigel 2020, S.359). Zu diesem Zweck formuliert Mezirow drei aufeinander aufbauende Phasen des transformativen Lernens: Dekonstruktion (z.B. durch Auseinandersetzung mit einem (unterrichtlich konstruierten) Dilemma), Rekonstruktion (Teilen von Erfahrungen sowie eine gemeinsame kritische Reflexion zum Aufbau und zur Erprobung neuer Perspektiven) sowie Integration (Aufnahme neuer Bedeutungsperspektiven zur konstruktiven Lösung des anfänglichen Dilemmas) (Pettig 2021, S.8 f.).

Den Schülerinnen und Schülern müssen dementsprechend offene und lösungsorientierte Lernsettings angeboten werden, welche komplexe gesellschaftliche Problemstellungen wie beispielsweise Rassismus dekonstruieren, kritisch reflektieren und schließlich konkrete Lösungsstrategien fokussieren. Sowohl Problemstellungen, als auch Lösungen sollten dabei die globale Maßstabsebene berücksichtigen. Hierfür ist das Konzept der transformativen *Global Citizenship Education* besonders geeignet, welches bereits in Kapitel

2.2.3 kurz vorgestellt worden ist. Dabei versteht sich GCE als politische Bildung im globalen Maßstab. „Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden“ (DUK o.J. o.S.). Ziel ist es, „im Umfeld einer komplexen und globalisierten Welt urteils-, entscheidungs- und handlungsfähig zu sein. Dazu braucht es Kompetenzen zur Analyse und Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse, auch zur Beurteilung von Machtverhältnissen, zur Reflexion der eigenen, partikularen Weltsicht sowie der eigenen Position in der Gesellschaft, zur Auseinandersetzung mit den eigenen Werthaltungen und den Werthaltungen Anderer sowie mit verschiedenen Wertesystemen“ (SGCE 2019, S.14).

Im Zuge der zunehmenden Verbreitung des Konzepts des Globalen Lernens seit den 1980er und 1990er Jahren (vgl. Kapitel 2.2.4) wurde die GCE auch in vielen europäischen Ländern in die Rahmenpläne integriert (z.B. KMK 2016) (Knechtelsdorfer et al. 2022, S.56). Die drei in diesem Zuge definierten Kernkompetenzen des Globalen Lernens Erkennen, Bewerten und Handeln bilden hierbei die Grundlage für verantwortungsvolles Handeln, aktive Teilhabe und das gemeinsame Aushandeln von Lösungsstrategien in einer komplexen und heterogenen Welt (Schrüfer & Brendel 2018, S.17). Die UNESCO benennt dazu eine Auswahl an Themen, welche den drei Attributgruppen „Informed and critically literate“, „Socially connected and respectful of diversity“ sowie „ethically responsible and engaged“ zugeordnet wurden, welche den zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen.

Informed and critically literate	
1.	Local, national and global systems and structures
2.	Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels
3.	Underlying assumptions and power dynamics
Socially connected and respectful of diversity	
4.	Different levels of identity
5.	Different communities people belong to and how these are connected
6.	Difference and respect for diversity
Ethically responsible and engaged	
7.	Actions that can be taken individually and collectively
8.	Ethically responsible behaviour
9.	Getting engaged and taking action

Abbildung 7: Topic areas of Global Citizenship Education (UNESCO 2015, S.25)

Diese Themenvorschläge sind zum Großteil der kognitiven Dimension beziehungsweise dem Wissenserwerb zuzuordnen. Die UNESCO verweist dabei darauf, dass dem Aspekt von Sachkompetenz und fachlichen Kompetenzen in Zukunft mit Blick auf eine sozialökologische Transformation erhöhte Aufmerksamkeit zukommen müsse (SGCE 2019, S.16). Darüber hinaus wird Reflexionsprozessen eine große Bedeutung zugemessen. Globales Lernen im Sinne der GCE beinhaltet beispielsweise ethische Reflexion, kritische Selbstreflexion sowie die Reflexion über die Grundlagen von Kultur und Gesellschaft (Schrüfer & Brendel 2018, S.17 f.). Hieran anknüpfend lassen sich weitere Anforderungen an kompetenzbasierte Lernarrangements für das transkulturelle und rassismuskritische Lernen herausfiltern. Diese lassen sich in vier Ebenen einteilen:

räumlich	Ermöglichung von Perspektivwechseln durch eine entsprechende Lernumgebung
zeitlich	Erfahrbare Gelegenheiten zur eigenen Orientierung und Erprobung alternativer Lösungen im Spannungsfeld von gewiss erscheinender Vergangenheit und ungewisser Zukunft
sachlich	Sinngabende Auswahl von Informationen; Unterstützung suchend-entdeckender Haltung; kontinuierliche Verbindung von Kognition und Affektivität; Ermöglichung systematischen Ausprobierens
sozial	Toleranz gegenüber alternativen Strategien; Sozialerfahrungen als Individuum in einer solidarischen Gemeinschaft; Möglichkeiten der (Selbst-) Reflexion von Vielfalt und Hierarchie

Tabelle 13: Anforderungen an kompetenzbasierte globale Lernarrangements (eigene Darstellung nach Lang-Wojtasik 2019, S.36)

Geht man davon aus, dass Schülerinnen und Schüler im Zuge des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Umgang mit einem ständigen gesellschaftlichen Wandel geschult werden sollen, spielt darüber hinaus das lebenslange Lernen eine wichtige Rolle, welches ebenfalls ein zentraler Bestandteil der GCE ist. Da ständig neues Wissen generiert wird und neue Informationen im digitalen Zeitalter jederzeit und überall verfügbar sind, müssen Lernende dazu befähigt werden, „selbstständig (weiter) zu lernen, um den Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Weltgesellschaft souverän entgegenzutreten zu können“ (Schrüfer & Brendel 2018, S. 18).

Im Zuge einer zu fördernden Selbstkompetenz wandelt sich damit auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. Es sind Freiräume für selbstbestimmtes Lernen sowie kollaborative

Lernsituationen nötig. Lehrerinnen und Lehrer übernehmen dabei zunehmend eine beratende und begleitende Rolle (Schrüfer & Brendel 2018, S. 18).

4.1.5 Einbezug von interkulturellen Kompetenzen nach DIALLS

Das Projekt „Dialogue & Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools“, kurz DIALLS, war ein dreijähriges Projekt, das im Mai 2018 startete und vom Forschungs- und Innovationsfonds Horizont 2020 der EU-Kommission unter dem Thema „Inklusive, innovative und reflektierende Gesellschaften“ finanziert wurde (DIALLS o.J. o.S.). Ein Team aus Expert*innen für Kulturwissenschaften, politische Bildung und Lehrer*innenbildung, Psycholog*innen und Spezialist*innen für Lese- und Schreibkompetenz von zehn Universitäten in neun Ländern erstellte in diesem Zeitraum Ressourcen und Materialien für Lehrkräfte und Forschende.

Ziel des Projektes war es, Schülerinnen und Schüler bereits im jungen Alter zu einem wachsenden Bewusstsein ihrer eigenen kulturellen Identität zu befähigen. Zudem sollen die Lernenden ein Verständnis für die Kultur und Identität von anderen entwickeln (DIALLS o.J. o.S.). Dazu sollten Leitlinien und Materialien entstehen, welche Lehrerinnen und Lehrer bei der Vermittlung dieser kulturellen Kompetenzen unterstützen (vgl. Abb. 8).

Zielvorgabe: Die Entwicklung des Verständnisses kultureller Kompetenz junger Menschen durch das Vermitteln von **Dialog und Argumentation** als Instrument zum Verständnis europäischer Identitäten, Kulturen und Diversitäten.

Ergebnisse:

- ein **Programm zur Förderung kultureller Kompetenz** (CLLP) für den Einsatz im Unterricht;
- eine **Analyse** von Unterrichts- und Online-Diskussionen;
- ein **mehrsprachiges Korpus**: eine Open-Access-Sammlung transkribierter Diskussionen aus Klassen in ganz Europa.

Zielvorgabe: Die Bereitstellung umfassender Leitlinien für die Entwicklung kultureller Kompetenz in Schulen.

Ergebnis:

- **Fortschrittsskalen zur Förderung kultureller Kompetenz** (SPCLL = Scales of Progression for Cultural Literacy Learning), um Beurteilung und Planung zu unterstützen

Abbildung 8: Ziele des DIALLS-Projektes (DIALLS 2018, o.S.; URL: <https://dialls2020.eu/de/ueber-das-projekt-de/>, Zugriff: 24.9.2024)

Im Verlauf des Projektzeitraumes entstanden neben vielfältigen Materialien und einer mehrsprachigen Sammlung transkribierter Diskussionen auch ein Programm zur Förderung kultureller Kompetenz, das Cultural Literacy Learning Program (kurz CLLP), sowie die dazugehörigen Fortschrittsskalen (SPCLL = Scales of Progression for Cultural Literacy Learning). Hierbei wird in eine Fortschrittsskala zur dialogischen Kompetenz und eine Skala zur kulturellen Kompetenz unterschieden. Erstere fokussiert vor allem darauf, „wie der Dialog es ermöglicht, tolerant, empathisch und inklusiv zu handeln“ sowie auf die Zusammenarbeit in einer dialogischen Gemeinschaft (DIALLS o.J. o.S.). Die Fortschrittsskala für kulturelle Kompetenz orientiert sich an den Rahmenplänen des Europäischen Rats zur demokratischen Kultur (Council of Europe 2018) sowie den Curricula der Global Citizenship Education der UNESCO (2015) sowie von Oxfam (2015). Die darin aufgeführte Entwicklung kultureller Kompetenzen ist in die dialogische Kompetenz eingebettet (Maine et al. 2021, S.4). Hier zeigt sich bereits die Bedeutung der Kommunikation, insbesondere des Dialogs für die Ausbildung kultureller Kompetenzen. Das DIALLS-Konzept betrachtet den Dialog dabei als „a wider concept of engagement with cultures, values, heritages and identities of both self and other people. This engagement opens up a ‘dialogic space’ where an ‘I-Thou’ relationship builds towards acceptance of multiple viewpoints“ (Maine & Vrikki 2021, S.4). Kommunikation im Sinne von Dialog und Argumentation werden als Schlüsselkompetenzen betrachtet, welche junge Menschen für ihre Teilhabe an einer pluralistischen Gesellschaft erlernen sollten. Dazu gehören beispielsweise das Zuhören, die Reflexion eigener und fremder Meinungen sowie der kritische, aber respektvolle Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen (Maine & Vrikki 2021, S. 4).

Die Fortschrittsskala der kulturellen Kompetenz orientiert sich am DIALLS-Rad (vgl. Abb. 9), welches der Ausgangspunkt aller Arbeiten des CLLP-Programms ist. Im Zentrum stehen zentrale Überlegungen zum Kulturerbe, zum kulturellen Ausdruck und kulturellen Werten sowie zu kulturellen Identitäten und kulturellem Bewusstsein, welche Grundlage von Diskussionen über umfassende kulturelle Themen sind. Darauf aufbauend können die DIALLS-Themen *soziale Verantwortung*, *Zusammenleben* und *Zugehörigkeit* sowie deren Unterthemen betrachtet werden (Maine et al. 2021, S.3 f.). Bei der näheren Betrachtung der Unterthemen fallen die thematischen Überschneidungen zu den Kernthemen des Geographie-Unterrichts auf. So gehören zum Bereich *Soziale Verantwortung* das große Thema *Nachhaltige Entwicklung/ Klimawandel* sowie weitere Themen, die in den Curricula des Faches Geographie beispielsweise als Kompetenzen zu finden sind. Hier sind *Aktive Partizipation* sowie *Bürgerschaft* zu nennen, welche als bürgerschaftliches Handeln im Bereich der Handlungskompetenz beispielsweise in den Fachanforderungen des Landes

Schleswig-Holstein zu finden sind (MfSuBSH 2016, S.8). Unter dem Oberthema *Zusammenleben* lassen sich des Weiteren geographische Themen wie Globalisierung oder Menschenrechte finden.

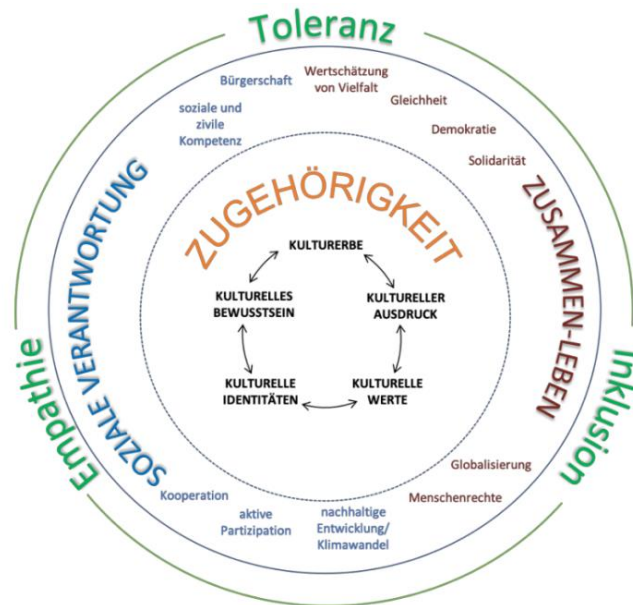


Abbildung 9: Das DIALLS-Rad (Maine et al. 2021, S.4)

Diese Themen werden von den Begriffen *Empathie*, *Toleranz* und *Inklusion* umrahmt, welche als grundlegende kulturelle Kompetenzen definiert werden. Sie sind daher kein gesondert aufgeführter Bestandteil der Fortschrittsskala, sondern werden implizit durch den Erwerb anderer Kompetenzen gefördert (Maine et al. 2021, S.4).

Die Fortschrittsskala greift stattdessen die Themen des DIALLS-Rades auf und formuliert zu jedem Unterthema spezifische Kompetenzen für jüngere Kinder (4-11 Jahre) und ältere Kinder (11-15 Jahre). Diese Kompetenzen orientieren sich an den oben genannten Rahmenplänen und lassen sich grob in kognitive Kompetenzen bzw. Wissen und sozial-emotionale Kompetenzen wie Selbstkompetenz bzw. Einstellungen & Werte, Methoden-/Kommunikationskompetenz bzw. kritisches Hinterfragen sowie Handlungskompetenz bzw. Verhalten einteilen (Maine et al. 2021, S.6 ff.). Dies entspricht in allen Punkten der Zielsetzung von transkulturellem und rassismuskritischem Lernen, denn auch in diesen beiden Konzepten gilt der kognitive Wissenserwerb als Grundlage für die Herausbildung und Förderung weiterer Kompetenzen wie kritisches Hinterfragen und Reflexion von eigenen und fremden Meinungen. Schlussfolgernd können die Kompetenzen nach DIALLS als Vertiefung der recht allgemeinen Zielsetzung der beiden Konzepte betrachtet werden und daher als Grundlage für die Erstellung eines eigenen Konzepts bzw. der daraus abgeleiteten Kompetenzen dienen.

4.2 Entwicklung eines Modells zum transkulturellen Lernen im Geographieunterricht

Wie in Kapitel 2.2.5 beschrieben haben das transkulturelle Lernen sowie die Förderung einer transkulturellen Kompetenz bisher kaum Einzug in die Geographiedidaktik gehalten. Angelehnt an Modelle des Interkulturellen Lernens wie beispielsweise von Milton Bennet oder Gabriele Schröder (vgl. 2.2.2) soll an dieser Stelle ein Modell entwickelt werden, welches die verschiedenen Ansätze des kulturellen Lernens aufgreift und diese um die Erkenntnisse des transkulturellen Lernens erweitert.

Das hier entwickelte Modell des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht betrachtet das Aufeinandertreffen verschiedener Individuen, sei es real oder fiktiv beispielsweise über einen Unterrichtsinhalt. Im Zentrum steht der Schüler oder die Schülerin (das „Ich“), welche/r über bestimmte individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen verfügt. Dabei werden kulturelle Hintergründe und räumliche Gegebenheiten des „Ich“ als weitere Hintergrundinformation berücksichtigt. Gespiegelt dazu verfügen auch die anderen Individuen über individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen sowie über ihre spezifischen kulturellen Hintergründe und räumlichen Gegebenheiten. Die Betonung des „Ich“ trägt der radikalen Individualität Rechnung, welche die Grundlage der Transkulturalität ist (z.B. Welsch 1994).

Grundvoraussetzung für ein transkulturelles Lernen auf Basis von Begegnungen ist das Wissen der Schülerinnen und Schüler über ihre eigene transkulturelle Identität auf der einen und das Wissen über hybride Kulturen und Identitäten auf der anderen Seite. Dieses transkulturelle Verständnis von Raum und Gesellschaft sowie die darin beinhalteten alternativen Denk- und Handlungsmuster sind die Folge des sich wandelnden Kulturbegriffs und der gesellschaftlichen Heterogenität im Zeitalter der Globalisierung (Schröder 2019, S.89; Ege 2018, S.142). Da es das Ziel eines transkulturellen Geographieunterrichts sein sollte, den Schülerinnen und Schülern bei ihrer transkulturellen Identitätsbildung zu helfen, ist dieser Rahmen als wichtige Grundlage des Lernprozesses und -zuwachses zu benennen (Budke 2008, S.21). Auch wenn in der Wissenschaft auf die nach wie vor präsente gesellschaftliche Relevanz einer Einteilung in homogene Gruppen („Die Deutschen“, „Die Türken“ etc.) hingewiesen wird, welche auch in der Lebenswelt der (bikulturellen) Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielt, so ist es gerade aus diesem Grund wichtig, kulturelle Zugehörigkeiten zu „entschematisieren“, das heißt das Denken in vereinfachten Kategorien und Schemata zu überwinden. Denn durch diese starren Kategorien „entsteht bei ihnen die Tendenz, eine Trennung bzw. Spaltung zwischen zwei Identitäten zu erleben oder sich unvollkommen vorzukommen. Im Zuge dessen geraten sie mitunter in einen Zwischenraum bzw. Nicht-Raum zwischen Kulturen: entwurzelt, formlos, undefiniert und zerstört. Solange man Kulturen als statisch erstarrte Größen begreift, bietet sich einem als

Identifikationsmodell nur ein Entweder-oder an, aber kein Sowohl-als-auch, und umso höher steigt die Gefahr, in einem Weder-noch zu enden“ (Takeda 2010, S.4). Durch das Sichtbarmachen von Kultur und Raum als unabhängige Parameter, können „kulturelle Differenzierungsmechanismen“ (Schröder 2016) und deren Auswirkungen verringert werden. Dies führt zunächst zu einer kognitiven Erweiterung des Kultur(raum)verständnisses der Lernenden und kann somit einen grundlegenden Transformationsprozess des Verstehens in Gang setzen (vgl. Schröder 2016, Ege 2018). Mit Rückbezug auf das Modell der interkulturellen Sensitivität nach Bennet setzt dieses Modell demnach nicht in der Phase des Ethnozentrismus, sondern in der Phase des Ethnorelativismus an (vgl. 2.2.2).

Eine wichtige Erkenntnis, welche in den zuvor genannten Modellen von Bennet und Schröder nicht dargestellt wurde, ist die Prozesshaftigkeit des transkulturellen Lernens. Beide bereits genannten Modelle sind statisch aufgebaut, haben also einen klar definierten Start- und Zielpunkt. Gemein haben beide Modelle, dass für interkulturelles Lernen eine Abfolge von Lernstufen bewältigt wird, bei welcher häufig eine externale Veränderung (beobachtbares Verhalten) zu einer internalen Veränderung (interne Orientierung) führt (Dobberkau et al. 2016, S.72).

Dabei suggerieren die gewählte Darstellungsform und die beschriebenen Stufen bzw. Phasen, dass am Ende der Entwicklungsstufen eine interkulturelle Sensitivität bzw. die interkulturelle Kompetenz erreicht wird. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhänge, welche durch viele Zeitdiagnosen als kulturell plural und dynamisch beschreiben werden, erscheint eine solche Abfolge mit festem Zielpunkt realitätsfremd (Schröder 2019, S. 89). Stattdessen ist die Herausbildung transkultureller Kompetenz ein fortlaufender und dynamischer Prozess, welcher abhängig von gesellschaftlichem Wandel und individuellen Erlebnissen und Begegnungen ist (Dobberkau et al. 2016, S. 72).

Aus diesem Grund wurde für das Modell des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht eine Drehtür als Darstellungsform gewählt. Die verschiedenen Phasen laufen zwar hintereinander ab, haben aber verschiedene Einstiegsmöglichkeiten und darüber hinaus keinen bestimmten Endpunkt. Stattdessen führt eine abgeschlossene Einheit über die beinhaltete Reflexion zu einem erhöhten Interesse, was für weitere Lernprozesse förderlich ist beziehungsweise für Unterrichtseinheiten genutzt werden kann. Dabei wird das Interesse an anderen also nicht wie im Modell von Schröder über die Betonung des Fremden geweckt, sondern durch eine wertfreie, ethnorelativistische Sichtweise auf andere Individuen und Gruppen und eine kontinuierliche Beschäftigung mit (trans)kultureller Vielfalt.



Abbildung 10: Modell des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht (eigene Darstellung)

Ausgehend von einer möglichen Nutzung im Unterricht ist ein geeigneter Einstiegspunkt der Schritt „Aufmerksam werden auf kulturelle Vielfalt“. Hier wäre über ausgewählte Medien zum gewählten Beispielraum (beispielsweise Fotos, Zeitungsschlagzeilen, Grafiken oder Diagramme) das Ankommen im Lernkontext möglich. Hierbei ist eine geeignete Auswahl entscheidend, welche nicht auf stereotype Darstellungen oder einseitige Berichterstattung zurückgreift. Eine mögliche Frage für diese Phase ist: „Wer lebt dort?“.

Daran anknüpfend sollen im nächsten Schritt die Hintergründe der in der Einheit betrachteten Individuen oder Gruppen beleuchtet werden. Hier können die geographischen Gegebenheiten (physischer Lebensraum, sozio-ökonomische Faktoren, politisches oder religiöses System, etc.) genauso analysiert werden wie die individuellen Erfahrungen. So sollte im Sinne der Transkulturalität sowohl der Hybridisierung (Makroebene), als auch der Multikollektivität (Mikroebene) Rechnung getragen werden (vgl. 2.1). Eine mögliche Fragestellung ist: „Wie sind die Hintergründe?“. Eine intensive Betrachtung der Hintergründe ist vor allem deshalb wichtig, da beispielsweise Prozesse der Radikalisierung nach wie vor häufig als kulturbedingt beschrieben werden, ohne die zugrunde liegenden machtpolitischen oder sozioökonomischen Elemente zu betrachten. „Phänomene, die allgemein als kulturspezifisch gelten, müssen auf die Kontexte hin befragt werden, in denen sie entstehen und zur Entfaltung gelangen.“ (Takeda 2010, S.5). Nur durch ein entsprechendes Wissen ist eine (kritische) Auseinandersetzung und daraus abgeleitet eine (Selbst-) Reflexion möglich. Zudem ist eine zentrale Fähigkeit des transkulturellen Lernens die selbstständige Orientierung und das kritische Hinterfragen in der heutigen digitalen Informationsflut (vgl. Takeda 2010, Budke 2008). Hier kann den Schülerinnen und Schülern das entsprechende methodische Wissen an die Hand gegeben werden.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse ziehen die Schülerinnen und Schüler im Anschluss Vergleiche zu ihrer eigenen Lebenswelt, um daraus im nächsten Schritt Gemeinsamkeiten und Unterschiede abzuleiten. In Anlehnung an die Forderungen von Arata Takeda (2010) an einen transkulturellen Unterricht meint „Unterschiede feststellen“ hier im ersten Schritt Differenzen in ihrem Entstehen und Bestehen annehmen und verstehen, ohne sie ästhetisch zu urteilen oder moralisch zu werten (Takeda 2010, S. 4). Des Weiteren sollte der Vergleich ohne ein Hierarchisieren stattfinden. Auch wenn häufig eine alleinige Fokussierung auf Gemeinsamkeiten propagiert wird, helfe es laut Auernheimer (2003) aber nicht, Unterschiede zu leugnen. In einer Gesellschaft in der diese Unterschiede und daraus entstehende Kommunikationsschwierigkeiten Unsicherheiten auslösen, welche sich der Rassismus zu Nutze machen kann, ist es nicht sinnvoll, Unterschiede unsichtbar zu machen. Stattdessen müssen die Unsicherheiten ernst genommen werden (Auernheimer 2003, zitiert nach Mönter 2008, S.84). Ein besonders wertvoller Ansatz ist

die Feststellung von Gemeinsamkeiten oder Überschneidungen, da hier der Multikollektivität bzw. der Hybridität von Kulturen Rechnung getragen wird. Eine mögliche Fragestellung ist hier: „Welche Gemeinsamkeiten/ Überschneidungen habe ich mit dem Individuum/ der Gruppe?“. Im Zuge der Globalisierung gibt es zahlreiche (kulturelle) Aspekte wie Essgewohnheiten, Musik, Sport oder Lifestylereisen, welche an vielen Orten der Welt unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen vertreten sind. Indem die Schülerinnen und Schüler also „auf Aspekte der ‚Eigenkultur‘ in ‚Fremdkulturen‘ oder auch Aspekte von ‚Fremdkulturen‘ in der ‚Eigenkultur‘ aufmerksam gemacht werden, wird ihnen vor Augen geführt, dass ihre eigene Lebensweise stark transnational und transkulturell ausgerichtet ist“ (Ege 2020, S.66). So ist das Ziel die Einsicht, dass die eigene kulturelle Identität nur eine unter vielen ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen so die Fähigkeit erlangen, eine Relativierung der eigenen kulturellen Maßstäbe vorzunehmen bzw. ethnozentrische Sichtweisen kritisieren zu können (Mönte 2008, S.84).

Sowohl die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede, als auch das erweiterte Wissen zu transkulturellen Identitäten dient schließlich als Grundlage für einen Rückbezug auf das eigene Leben. Mögliche Fragen sind: „Was ist besonders interessant?“ und „Was ziehe ich daraus für mich und mein eigenes Leben?“ Dabei kann die Reflexion zum einen den Wissenszuwachs sichtbar machen, zum anderen aber auch auf einer individuellen Ebene als Denkanstoß für die eigene Lebensweise sowie Einstellungen dienen und somit zukünftige kulturelle Begegnungen beeinflussen. Im unterrichtlichen Kontext ermitteln die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Lehr-Lern-Modells nach Leisen (2015) ihren individuellen Lernzuwachs. Zudem wird durch die Verbalisierung besonders interessanter Aspekte das zukünftige Interesse an anderen gestärkt, was wiederum die Grundlage für weitere Unterrichtseinheiten im Rahmen des transkulturellen Lernens ist. Hier zeigt sich die Prozesshaftigkeit des Modells, indem sich die Drehtür nach Ablauf aller Schritte weiterdreht und der Prozess des transkulturellen Lernens somit im Sinne einer (lebenslangen) Förderung transkultureller Kompetenz ständig durchlaufen wird.

4.3 Kompetenzbereiche

In den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein werden Kompetenzen definiert als „das Wissen und Können, die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen“ (MfSuBSH 2015, S.8). Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler „das Wissen und Können in unterschiedlichen Situationen zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Lösen von Problemen“ anwenden können (MfSuBSH 2015, S.8).

Neben den überfachlichen Kompetenzen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz werden dabei vor allem die sechs fachlichen Kompetenzbereiche in den Fokus genommen.

Im Folgenden sollen angelehnt an die Vorgaben der KMK sowie an die in Kapitel 2.2 dargestellten Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens Kompetenzbereiche vorgestellt und definiert werden. Des Weiteren sollen diese in Bezug zum „Modell des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht“ (vgl. Kapitel 4.1) gesetzt werden und schließlich im Kontext der sechs Kompetenzbereiche der Bildungsstandards sowie der Fachanforderungen betrachtet werden.

Die KMK definiert in ihrem Orientierungsrahmen drei Kompetenzbereiche, welche im Allgemeinen mit den Vorschlägen des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens übereinstimmen. Diese unterteilen sich in *Wissen und Erkennen*, *Reflektieren und Bewerten* sowie *Handeln und Gestalten*. Bei allen drei Konzepten steht zunächst der kognitive Wissenserwerb, also das Grundlagenwissen im Mittelpunkt. Während dieses im rassismuskritischen Lernen bei einigen Autoren (z.B. Oueslati 2019) als gleichgewichtet zu den anderen Kompetenzbereichen betrachtet wird, bildet es bei anderen Autoren (z.B. El-Mafalaani 2021) sowie bei der KMK und beim transkulturellen Lernen die Grundlage und ist somit Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen. Die UNESCO betont in ihrer *Global Citizenship Education* die Bedeutung der Herausbildung von Wissen und Sachkompetenz im Kontext des globalen Wandels. Sie benennt für diesen Kompetenzbereich das Wissen um bzw. Verständnis für globale Zusammenhänge und Interdependenzen sowie das kritische Denken als zentrale Bestandteile (SGCE 2019, S.16). Hieran orientiert sich ebenfalls das CLLP sowie die dazugehörige Fortschrittsskala für kulturelle Bildung des DIALLS-Projektes. Auch die neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe II der DGfG sehen das Fachwissen als Basis. Es beinhaltet mehr als bloßes Faktenwissen, sondern „besteht aus einem breiten Spektrum an Kenntnissen unter anderem von Inhalten, Konzepten, Theorien, Arbeitsweisen, Fachsprache, Argumentationsstrukturen, Darstellungen, Urteilsverfahren und Handlungsstrategien. Der kompetenzorientierte Geographieunterricht wiederum erweitert und vertieft das fachbezogene Wissen“ (DGfG 2023, S.24). All dies ist auch für die hier behandelten Themen von großer Bedeutung, weshalb der Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* als Voraussetzung für alle weiteren Kompetenzen betrachtet wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für gesellschaftliche Strukturen und Prozesse beim Umgang mit anderen Kulturen sowie dessen (historischen) Wandel entwickeln. Gleichzeitig sollen aktuelle fachwissenschaftliche Erkenntnisse in den Geographieunterricht integriert werden.

Deshalb geht es im Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* beispielsweise um die Wahrnehmung von Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster (vgl. KMK 2013), das Wissen über transkulturellen Identitätsbildung und hybride Kulturen, das Bewusstsein über die strukturelle Verankerung von Rassismus und Diskriminierung sowie die Erkenntnisse über historische und gegenwärtige Prozesse kollektiver Bedeutungszuschreibungen kultureller Gruppen (Eigen- und Fremdbilder).

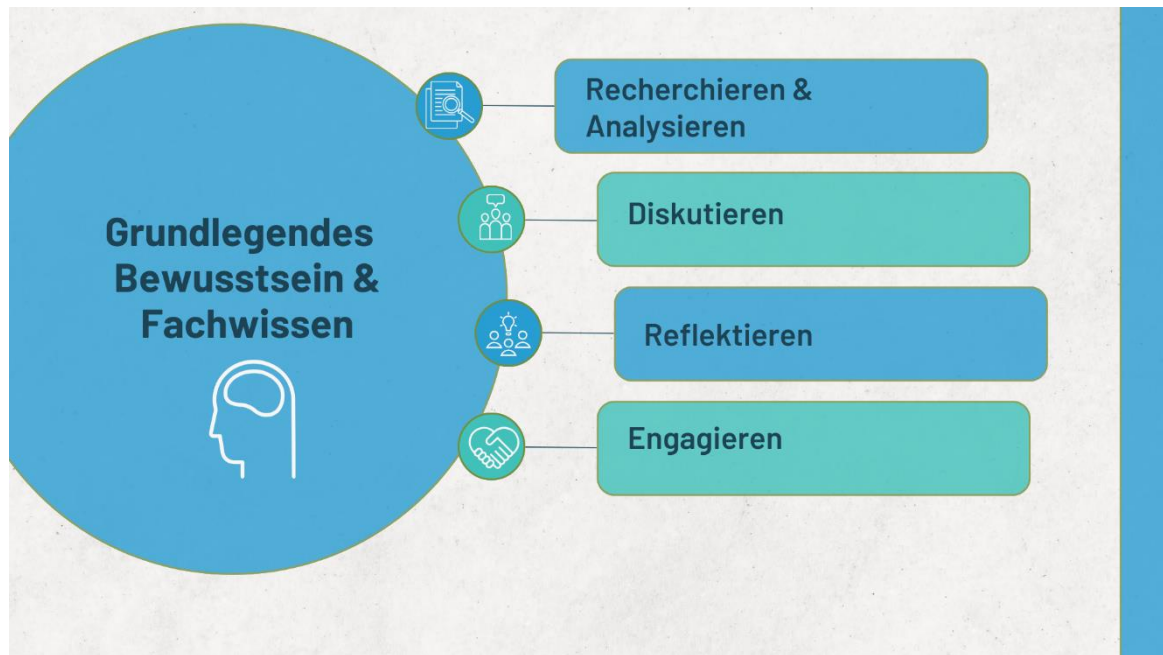


Abbildung 11: Kompetenzbereiche des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens im Geographieunterricht (eigene Darstellung)

Darüber hinaus lassen sich vier weitere Kompetenzbereiche definieren. Im Kompetenzbereich *Recherchieren und Analysieren* erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegende Fähigkeiten der Beschaffung, Verarbeitung und Analyse von Daten, wie es in Form einer Analysekompetenz beispielsweise in der kognitiven Dimension der GCE implementiert ist (SGCE 2019, S.16). Neben Methoden der Informationsgewinnung und -aufbereitung steht vor allem die mehrperspektivische Betrachtung von Strukturen und Prozessen im Fokus. Im Sinne einer konstruktivistisch orientierten Lerntheorie wird Lernen als aktiver Prozess verstanden, bei dem Schülerinnen und Schüler verfügbare Informationen ordnen und Verknüpfungen erstellen (Schrüfer & Brendel 2018, S.18). Dabei sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, die Verflochtenheit komplexer Systeme zu verstehen und dabei unterschiedliche Maßstabsebenen zu berücksichtigen. Hierbei sollen zudem unterschiedliche Positionen und Meinungen erkannt werden, um diese anschließend ein-

ordnen und kritisch hinterfragen zu können. Angelehnt an die Forderungen von El-Mafaalani (2021) und Schröder (2019) nach einer Integration von Critical Whiteness und postkolonialer Theorien in das transkulturelle und rassismuskritische Lernen sollen die Schülerinnen und Schüler machtkritische Betrachtungsweisen erlernen.

Eine solche mehrperspektivische und reflektive Betrachtungsweise ist auch für den Kompetenzbereich *Diskutieren* von zentraler Bedeutung. Die Begegnung und der Austausch mit anderen Individuen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten und Erfahrungen erfordert eine hohe Kommunikationskompetenz. So müssen Schülerinnen und Schüler lernen, „Widersprüche zu eigenen Deutungsmustern in der Kommunikation mit Anderen aushalten“ zu können (KMK 2013, S.4). Durch Perspektivwechsel kann das Empathievermögen im unterrichtlichen Kontext zum Beispiel in Form von Rollenspielen oder Diskussionen gefördert werden. Darüber hinaus bieten Begegnungen in Form von Exkursionen, (virtuellen) Schulpartnerschaften oder die Einladung von externen Partnern und Experten die Möglichkeit die eigene Meinung zu vertreten und durch die Diskussion mit Menschen anderer Meinung zu überprüfen. Diese „erfahrungs- und emotionsgeleitete Sensibilisierung“ fördert die Offenheit und Toleranz von Schülerinnen und Schülern (Oueslati 2019, S.23).

Daran anknüpfend ist ein zentrales Ziel der Konzepte zum transkulturellen und rassismuskritischen Lernen, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihre eigene Haltung zu reflektieren. Aus diesem Grund wird das *Reflektieren* als eigenständiger Kompetenzbereich definiert. Ziel des Unterrichts ist dabei die Dekonstruktion von Stereotypen, welche auf individueller, gruppenspezifischer oder gesamtgesellschaftlicher Maßstabsebene analysiert werden können. Insbesondere im Geographieunterricht erfordert der oben beschriebene Wandel in Sozialwissenschaft und damit auch in der Kulturgeographie, dass „rassistische und aus dem Kolonialismus hervorgegangene Vorurteile und Stereotype kritisch reflektiert werden müssen. Diese Vorurteile und Stereotype sind immer noch dominant, wenn es darum geht, das Verhältnis zwischen dem Globalen Süden und dem Globalen Norden sowie geographischen Zusammenhängen zu betrachten. Oft bestimmen sie unreflektiert Problemwahrnehmungen und reproduzieren damit die Machtverhältnisse, welche globale Ungerechtigkeit, Ausbeutung und Rassismus hervorgebracht haben und immer noch hervorbringen“ (AG KGGU o.J. o.S.). Es ist darüber hinaus wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen Kulturen unabhängig von Eigen- und Fremdkultur zu betrachten und „eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen“ zu reflektieren (KMK 2013, S.4). Nur ein solcher individueller und kritischer Blick kann alternative Denk- und Handlungsmuster fördern.

Der letzten Kompetenzbereich *Engagieren* geht über das Wissen, Diskutieren und Reflektieren hinaus und soll die Schülerinnen und Schüler zum Handeln befähigen. Auf Grund der komplexen gesellschaftlichen Strukturen von Diskriminierung und Rassismus bedarf

es dabei „der Kombination von Empowerment für die „machtarmen“ Personen und Powersharing für die Machtstarken“ (AG KGGU o.J. o.S.). Schülerinnen und Schüler sollen „Mitverantwortung für die Entwicklung gleichberechtigter Teilhabe im persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Bereich“ erkennen und übernehmen sowie im Sinne eines bürgerschaftlichen Engagements „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten“ (KMK 2013, S.4). Dabei lassen sich beispielsweise die drei Bereiche „Powersharing“, „Empowern“ und „Allyship“ in den Geographieunterricht integrieren. Im Bereich „Powersharing“ können Fragen gestellt werden wie: „Was kann ich tun, wenn ich von gesellschaftlichen Ungleichheiten profitiere? Wie kann ich auf privater und beruflicher Ebene meine Privilegien (Macht) teilen und dazu beitragen, gleichberechtigte und gerechte Beziehungen in Freundschaft, Beruf und Gesellschaft zu schaffen?“ (AG KGGU o.J. o.S.). Im Bereich „Empowerment“ geht es um die Loslösung von Zuschreibungen, das Sichtbarmachen von marginalisierten Stimmen und Positionen sowie die Schaffung von Räumen frei von Diskriminierung, aber mit der Möglichkeit zu Entfaltung und Entwicklung des eigenen Potentials für marginalisierte oder diskriminierte Gruppen. Der dritte Bereich „Allyship“ verbindet die beiden vorangegangenen Bereiche, indem eine Person „in einer privilegierten und machtvollen Position versucht, in Solidarität mit marginalisierten Personen oder Gruppen zu handeln. Dazu gehört der Aufbau von Beziehungen auf der Basis von Vertrauen, Beständigkeit und Verantwortlichkeit, bei denen Verbündete als aktive Personen gesellschaftliche Machtverhältnisse im Klassenzimmer, in Behörden und anderen privaten oder institutionalisierten Räumen in Frage stellen“ (AG KGGU o.J. o.S.). Alle drei Bereiche können im Sinne der Handlungskompetenz in den Geographieunterricht einfließen. Diese definiert sich laut Fachanforderungen als „die Fähigkeit, potenziell in konkreten Handlungsfeldern wertorientiert sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen“ (MfSuBSH 2015, S.18). In diesem Sinne sind auch Diskriminierung und Rassismus als zu lösende Probleme zu betrachten.

Setzt man die hier dargestellten Kompetenzbereiche in Verbindung mit dem Modell des transkulturellen Lernens, lassen sich viele Schnittstellen finden.

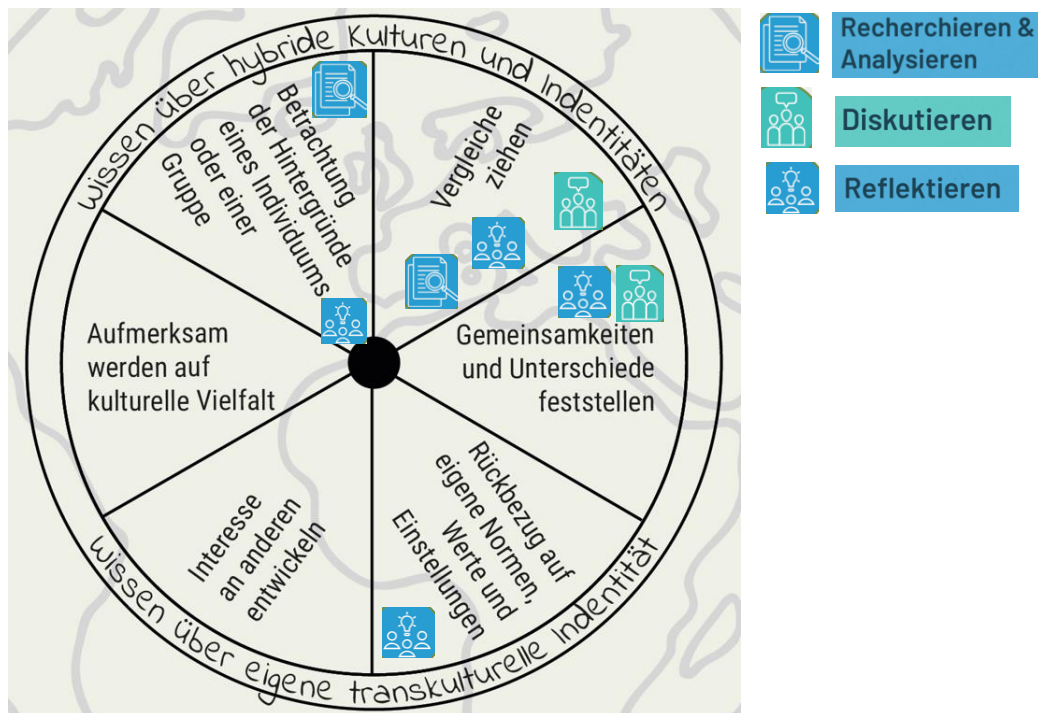


Abbildung 12: Integration der Kompetenzbereiche in das Modell des transkulturellen Lernens (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 12 dargestellt, sind die Kompetenzbereiche *Recherchieren & Analysieren*, *Diskutieren* und *Reflektieren* in vier der sechs Phasen des Modells integriert. Darüber hinaus bildet der Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* den Rahmen der Drehtür. Der letzte Kompetenzbereich *Engagieren* ergibt sich dann als Folge aus der geförderten transkulturellen Kompetenz und ist daher nicht in dem Modell dargestellt.

Mit Bezug auf die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards und Fachanforderungen lassen sich ebenfalls viele Anknüpfungspunkte feststellen. Der neue Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* entspricht dem Kompetenzbereich *Fachwissen* der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I sowie der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein. In den neuen Bildungsstandards der Sekundarstufe II lässt es sich in die Bereiche *Fachwissen* und *Fachkonzepte* einordnen.

Der neue Kompetenzbereich *Recherchieren & Analysieren* enthält viele Bestandteile der Bereiche *Methodenkompetenz/ Erkenntnisgewinnung* und erweitert diese um mehrperspektivische und machtkritische Betrachtungsweisen. Die Bereiche *Diskutieren* und *Reflektieren* haben viele Schnittmengen mit den Kompetenzbereichen *Kommunikation* und *Beurteilung/ Bewertung*. Letzterer lenkt den Fokus neben allgemeinen kriterienorientierten Bewertungen geographischer Sachverhalte auch zunehmend auf die kritische Betrach-

tung von Stereotypen und diskriminierenden Strukturen. Darüber hinaus steht die Selbstreflexion im Zentrum des Interesses, was die klassische Beurteilungskompetenz auf eine neue Ebene bringt.

Auch der neue Kompetenzbereich *Engagieren* kann in Bezug zur *Handlungskompetenz* gesetzt werden. Hier lassen sich die drei Formen Informationshandeln, Alltagshandeln und bürgerschaftliches Handeln auch im Bereich *Engagieren* nutzen (MfSuBSH 2016, S.8). Sowohl in den Bildungsstandards, als auch in den Fachanforderungen liegt der thematische Schwerpunkt allerdings auf der Bildung für nachhaltige Entwicklung und damit auf dem Nachhaltigkeitshandeln. Im neuen Kompetenzbereich liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich des gesellschaftlichen Engagements im Kontext von transkulturellen Begegnungen und Rassismuskritik.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier vorgestellten Kompetenzbereiche kein von den bestehenden Kompetenzen abweichendes Novum, sondern viel mehr eine Erweiterung darstellen. Alle Kompetenzbereiche für ein transkulturelles und rassismuskritisches Lernen sind problemlos in den bestehenden Kompetenz-Kanon zu integrieren.

5 Empirischer Teil - Methodik

Die vorangegangenen Kapitel konnten die Notwendigkeit einer Implementierung von transkulturellem und rassismuskritischem Lernen in den Geographieunterricht sowie bereits vorhandene Ansätze, aber auch Defizite in Rahmenplänen aufzeigen. Zudem wurden ein eigenes Modell sowie Kompetenzraster für die Integration der Konzepte in den Geographieunterricht entwickelt.

Im nun folgenden empirischen Teil sollen die festgestellten Ergebnisse mit der tatsächlichen Umsetzung in Bildungsmedien, aber auch mit der Wahrnehmung von Bildungsakteur*innen verglichen werden. Gleichzeitig sollen die entwickelten Modelle und Kompetenzraster auf ihre Umsetzbarkeit hin evaluiert werden. Dabei geht es um die Fragen:

- Inwieweit werden die Konzepte bereits in den Unterrichtsalltag bzw. die (zukünftige) Gestaltung von Bildungsmedien und Rahmenplänen integriert?
- Welche Bedeutung messen Lehrer*innen sowie an Bildungsmedien Mitwirkende den Konzepten bei?
- Welche Ursachen gibt es für die festgestellten Defizite im Bereich der Bildungsmedien sowie Rahmenpläne in Bezug auf das transkulturelle und rassismuskritische Lernen?
- Welche Bedarfe gibt es von Seiten der Lehrer*innen, aber auch der Autor*innen?
- Inwieweit sind das Modell sowie die Kompetenzraster für transkulturelles und rassismuskritisches Lernen umsetzbar?

Somit ordnet sich die hier durchgeführte Forschung in die beiden Bereiche der *Entwicklung* sowie der *anwendungsbezogenen Forschung* ein, da die entwickelten Kompetenzen und Modelle in Hinblick auf deren Einsetzbarkeit bzw. Umsetzbarkeit überprüft werden, sodass eine Weiterentwicklung der Curricula sowie Bildungsmedien erreicht werden kann (Budke 2015, S.10). Im Kontext der „fachdidaktischen Entwicklungsforschung“ des Dortmunder Modells findet hierbei eine enge Verknüpfung von Forschung und Entwicklung statt. Die Zielsetzung ist dabei:

„1. Qualitätssteigerung von Unterricht und das Bestreben nach Praxisveränderung durch Entwicklung von Lernumgebungen und Design-Prinzipien.

2. Empirisch gestützte Weiterentwicklung der lokalen Theorien zum Lehren und Lernen, die längerfristig auch Beiträge zu globalen Theorieentwicklungen leisten.“

(Hußmann et al. 2013, S.29)

Ein wichtiges Charakteristikum einer solchen Forschung ist zum einen eine Entwicklung von Unterrichtskonzepten, die theoriegeleitet ist und sich durchgehend an den theoretischen Grundanlagen orientiert. Zum anderen ist die Entwicklung und Forschung praxisrelevant, da die Notwendigkeit der Veränderung der realen Unterrichtswirklichkeit als Motor für die theoretische und praktische Entwicklungsarbeit dient (ebd. S.29 f.).

Betrachtet man das Spektrum geographiedidaktischer Forschungen genauer, lässt sich die hier vorgelegte Arbeit in mehrere Bereiche einordnen: Zum einen werden im Sinne einer Einstellungsforschung die „Einstellungen, subjektiven Theorien, Interessen, Motive, Weltbilder und fachbezogene Vorstellungen von LehrerInnen“ sowie von Mitwirkenden an der Gestaltung von Bildungsmedien und Rahmenplänen durch Befragungen und Diskussionen erhoben, um daraus das konkrete Interesse sowie die vorhandenen Kenntnisse über das transkulturelle und rassismuskritische Lernen sowie deren Etablierung im Unterricht ableiten zu können (Budke 2015, S.23).

Zum anderen werden ausgewählte Schulbücher im Sinne einer Medienforschung mit Hilfe von text- und quellenanalytischen Methoden untersucht. Um Aussagen darüber treffen zu können, welche Rolle die hier vorgestellten Konzepte der transkulturellen und rassismuskritischen Lernens bereits in der Konzeption und Entwicklung von Bildungsmedien und Rahmenplänen spielen und welche Rolle diese in Zukunft spielen könnten, werden zusätzlich Interviews mit Akteur*innen dieser Bereiche durchgeführt.

5.1 Vorgehen und Forschungsdesign

In der Geographiedidaktik werden in einem Großteil der aktuellen Forschungsprojekte verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden miteinander kombiniert, um dadurch

eine möglichst umfassende und tiefgehende Beantwortung der Forschungsfragen zu erreichen (Budke 2015, S.29). Auch die hier vorgestellte Forschung kombiniert verschiedene Methoden der Sozialforschung miteinander, welche hauptsächlich der qualitativen, aber auch der quantitativen Forschung zuzuordnen sind.

Eine solche Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in einem Forschungsprojekt lässt sich sowohl den Ansätzen der Triangulation, als auch dem Mixed Methods-Ansatz zuordnen (ebd. S.28). Bei der Triangulation soll die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven oder die Verwendung verschiedener Methoden zu einer vertiefenden und besseren Beantwortung der Forschungsfragen beitragen. Hierbei liegt der Fokus der Triangulation auf Validierung von Daten und kann somit als Perspektivenbereicherung bezeichnet werden, da aus unterschiedlichen Quellen Daten erhoben und ausgewertet werden. Besonders bekannt ist dabei die so genannte Methodentriangulation (z.B. Denzin 1978), bei welcher durch verschiedene Formen beispielsweise die Anwendung von unterschiedlichen Auswertungsmethoden auf den gleichen Datensatz (within-method) oder die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden (across-method) eine Maximierung der Validität von Daten und Ergebnissen erreicht werden soll (ebd. S.27 ff.). Allerdings stellt der Ansatz der Methodentriangulation selbst kein methodologisches Konzept oder Modell dar, sondern ist eher deskriptiver Natur.

Der Begriff Mixed Methods hat seit dem Ende der 1990er-Jahre als Teil der anglo-amerikanischen Methodendebatte in den Sozial- und Erziehungswissenschaften große Prominenz erlangt (Kelle 2022, S.163). Während die unterschiedlichen Forschungsziele und Kriterien der qualitativen und quantitativen Forschung eine jahrzehntelange Kontroverse ausgelöst haben, wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis und vielen Forschungsarbeiten mit großem Erfolg auf Methoden beider Ansätze zurückgegriffen (ebd. S.166). Im Gegensatz zur Triangulation bildet beim Mixed-Methods-Ansatz ein komplexes Forschungsproblem die Grundlage, für dessen Lösung die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden zielführend ist (Kuckartz 2014, S. 49f).

Auch der Mixed Methods-Ansatz verfügt bislang noch über kein allgemein akzeptiertes methodologisches Modell zur Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. Konsens existiert hier nur über die grundlegende Idee, dass „die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen“ (ebd. S.33). Auf diesem Wege sollen sich die Stärken und Schwächen der jeweiligen Forschungsansätze ausgleichen (Kelle 2022, S.168). Alexandra Budke (2015) sieht in der Kombination von Methoden viele Vorteile für die geographiedidaktische Forschung. Insbesondere in der Bereichen Einstellungsforschung,

Medienforschung und Curriculumforschung können die Fragestellungen mit dem Einsatz einer einzigen Methode nur unzureichend beantwortet werden. Die Kombination aus quantitativen Befragungen, Text- und Bildanalyse sowie qualitativen Interviews sind im Gegensatz dazu besser geeignet, um der Komplexität und dem großen Umfang geographiedidaktischer Fragestellungen gerecht zu werden (Budke 2015, S.29 ff.). Auch für diese Arbeit schien der Einsatz eines Mixed Methods-Ansatzes als gewinnbringend, da der Komplexität der Fragestellungen nicht durch eine einzige Methode Rechnung getragen werden kann.

Als Forschungsdesign wurde in diesem Rahmen ein qualitativ-vertiefendes Design gewählt. Im klassischen Sinne - wie beispielsweise bei Creswell (2003) als "explanatory design" bezeichnet - wird ein Zwei-Phasen-Design genutzt, „in dem zunächst die quantitative Studie durchgeführt und ausgewertet wird. An diese schließt sich die qualitative Studie an, und zwar mit der Intention, die Resultate des quantitativen Teils durch die qualitative Vertiefung besser zu verstehen“ (Kuckartz 2014, S. 78). Häufig dient die Auswertung der quantitativen Studie als Grundlage für die Erstellung des Leitfadens der anschließenden qualitativen Forschung.

Im Gegensatz dazu lässt sich das Vorgehen bei dieser Forschungsarbeit in vier Etappen einteilen, die sequenziell ablaufen. In der ersten Phase geht es zunächst darum, einen Einblick in den Ist-Zustand bei der Gestaltung von Bildungsmedien zu erhalten. Im Rahmen der fachdidaktischen Verankerung im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden bereits ausgewählte Rahmenpläne (KMK, Bildungsstandards der DGfG sowie Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein) evaluiert. Im nun folgenden Schritt werden zusätzlich dazu ausgewählte Geographie-Schulbücher auf Grundlage der Konzepte sowie der daraus resultierenden Kriterien analysiert (vgl. Kapitel 6.3). In einem zweiten Schritt wird ein Experten-Interview mit einem Schulbuch-Moderator durchgeführt, welches einen Einblick in die Schritte und Hintergründe der Schulbuch-Gestaltung bieten soll (vgl. Kapitel 6.4). Aufbauend auf dieser Vorarbeit wird im dritten Schritt eine explorative quantitativ-standardisierte Umfrage für Lehrer*innen und Mitwirkende in der Schulbuchgestaltung über die Online-Plattform LimeSurvey erstellt und durchgeführt (vgl. Kapitel 7.1).

Sowohl die Erkenntnisse aus der Umfrage als auch die vorangegangenen Analysen und das Experten-Interview dienen dann als Grundlage für die Vorbereitung der drei qualitativen Interviews, welche in Form von Fokusgruppen durchgeführt werden (vgl. Kapitel 7.2.).

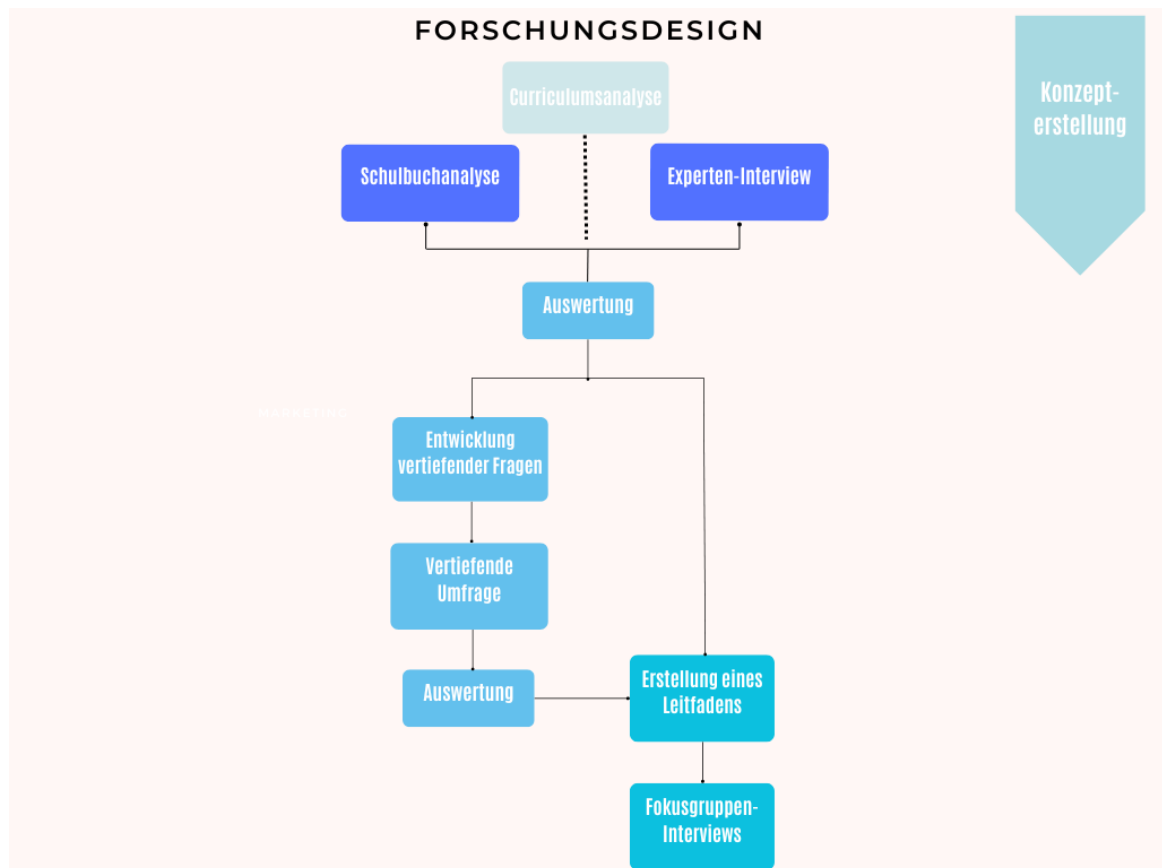


Abbildung 13: Forschungsdesign (eigene Darstellung angelehnt an Kuckartz 2014, S. 79)

Hier zeigt sich, dass das gewählte Forschungsdesign nicht nur einem klar definierten Designtyp zuzuordnen ist. Betrachtet man die Einteilung in Designtypen nach Greene et al. (1989), welche gleichzeitig die Aufgaben der Mixed Methods-Forschung darstellt, lassen sich Ansätze aus drei Bereichen finden: Im Sinne der Komplementarität („Complementarity“) zielt die Kombination der verschiedenen Methoden auf das bessere Verständnis der Ergebnisse ab. Es geht also um die „Vervollständigung der Forschungsergebnisse und um eine erweiterte Interpretation“ (Kuckartz 2014, S.58). Darüber hinaus sollen im Sinne des Designtyps Entwicklung („development“) die Ergebnisse einer Methode benutzt werden, um die Methodik der folgenden Studie zu entwickeln bzw. zu verbessern (Greene et al. 1989, S.259). Konkret wurden hier die Ergebnisse der Schulbuch- und Curriculumsanalysen sowie des Experten-Interviews für die Erstellung der Umfrage sowie die Ergebnisse aller drei Forschungsmethoden für die Erstellung des Leitfadens für die Fokusgruppen-Interviews genutzt. Zudem lässt sich auch der Designtyp Initiation in dieser Forschung wiederfinden. Hier ist das Ziel „to increase the breadth and depth of inquiry results and interpretations by analyzing them from different perspectives of different methods and paradigms“ (ebd. S.259). Forschungsergebnisse werden also neu betrachtet, indem sie aus der

Perspektive einer anderen Methode neu gelesen werden, um so möglicherweise neue Schlussfolgerungen erlangen zu können. Mit Blick auf die zugrundeliegende Motivation der Forschung lässt sich dies nach Morgan (2014) der Motivation „additional coverage“ zuordnen, welche dem Wunsch entspringt, durch verschiedene Methoden eine erweiterte Sichtweise auf das untersuchte Problem zu erhalten und zusätzliches, vertiefendes Wissen zu generieren (Kuckartz 2014, S.69).

Während wie bei Mixed Methods-Ansätzen üblich Methoden der qualitativen und der quantitativen Forschung kombiniert wurden, lässt sich mit Blick auf die Priorität die Bevorzugung qualitativer Forschungsmethoden erkennen, wie es im Rahmen der geographiedidaktischen Einstellungs- und Medienforschung üblich ist. Dies zeigt sich in der Text- und Curriculumsanalyse sowie den offenen Fragen der Umfrage. Auch die Fokusgruppen-Interviews lassen sich der qualitativen Methodik zuordnen.

Neben der Integration des Mixed Methods-Ansatzes in der Datenerhebung, wurden ebenfalls Methoden beider Forschungsbereiche in der Datenauswertung genutzt, wobei auch hier ein Schwerpunkt qualitativer Methoden zu erkennen ist.

Auf Grund der geringen Grundgesamtheit und einer zu befürchtenden geringen Teilnahmebereitschaft seitens der Lehrer*innen und Mitwirkenden an der Schulbuchgestaltung, wurden alle Teile der Forschung, welche diese Zielgruppe betrafen, als gemeinsame Forschung zweier Promotionsvorhaben der gleichen Arbeitsgruppe durchgeführt. Auf diesem Wege sollte die Bereitschaft erhöht werden, da nur eine Umfrage beantwortet beziehungsweise nur ein Interview-Termin wahrgenommen werden musste.

5.2 Stichprobenerstellung

Bei einem Mixed Methods-Design sind auf Grund der Kombination verschiedener Forschungsmethoden unterschiedliche Auswahlverfahren notwendig. Die hier dargestellten Auswahlverfahren beziehen sich auf die Schritte zwei bis vier des Forschungsdesigns, bei welcher eine Personenauswahl notwendig war. Die Auswahl der untersuchten Rahmenpläne und Schulbücher wird in dem jeweiligen Unterkapitel näher erläutert.

Im Rahmen eines Forschungsvorhabens ist die Stichprobenerstellung, das so genannte Sampling-Verfahren von großer Bedeutung. Dabei stellen sich die zwei großen Fragen: Auf welche Art und Weise die Forschungsteilnehmenden ausgewählt werden und wie viele Personen man auswählt (Kuckartz 2014, S. 84).

Die Auswahl von Stichproben unterscheidet sich bei qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden grundlegend. Während es in quantitativen Studien vor allem darum geht, eine möglichst genaue Abbildung der Grundgesamtheit zu erzielen, bedeutet Sampling in der qualitativen Forschung „die Ziehung derjenigen Subjekte, die sich als inhaltlich

adäquat im Hinblick auf die Forschungsfrage erweisen und die reichhaltige Informationen zu dieser zu liefern versprechen“ (Misoch 2019, S.199). Demnach wurden auch bei der hier vorliegenden Forschung verschiedene Auswahlverfahren gewählt.

Allgemein unterscheidet man zwischen drei Formen der Auswahl von Stichproben: der Wahrscheinlichkeitsauswahl, der bewussten Auswahl und der willkürlichen Auswahl (Kuckartz 2014, S. 84). Generell gilt, dass für die quantitative Forschung typischerweise eine zufallsgeprägte Auswahl in Form der Wahrscheinlichkeitszufall gewählt wird und für die qualitative Forschung häufig eine bewusste Auswahl getroffen wird. In diesem Sinne wurde auch beim hier gewählten Mixed Methods-Design eine zufallsgesteuerte Auswahl einer hinreichend großen Zahl von Proband*innen für die quantitative Umfrage und eine zielgerichtete bewusste Auswahl für die qualitativen Interviews getroffen.

Für die Umfrage wurde daher zunächst versucht, die Grundgesamtheit zu bestimmen. Da sich der Online-Fragebogen an Lehrer*innen sowie Mitwirkende an der Schulbuchgestaltung richten sollte, wurde in einem ersten Schritt eine Übersicht der aktuellen Geographie-Schulbücher (Erscheinungsjahr ab 2020) sowie der daran beteiligten Autor*innen-Teams erstellt. Da der Bildungsmedienmarkt des Schulfaches Geographie von zwei Verlagen, dem Ernst Klett Verlag sowie dem Westermann Bildungsmedien Verlag dominiert wird, wurde sich auf diese beiden Verlage beschränkt (Verband Bildungsmedien e.V., o.J., o.S.). Ergänzt wurde diese Liste um die Autor*innen von geographischen Kopiervorlagen sowie die Redakteur*innen und Mitglieder der wissenschaftlichen Beiräte der beiden führenden geographiedidaktischen Fachzeitschriften „Praxis Geographie“ sowie „Geographie heute“. Hieraus ergibt sich eine Grundgesamtheit der Mitwirkenden an der Schulbuchgestaltung von 184 Personen, was als geringe Grundgesamtheit betrachtet werden kann. Für die Gruppe der Lehrer*innen konnte eine solche Grundgesamtheit nicht bestimmt werden, da es keine offiziellen und aktuellen Zahlen dazu gibt.

Als Auswahlverfahren wurde auf die zufällige Wahrscheinlichkeitsauswahl zurückgegriffen, indem eine Streuung des Umfrage-Links an alle möglichen Probanden angebahnt wurde. Da es sich um eine freiwillige Umfrage handelt und somit eine Beteiligung aller Adressat*innen unwahrscheinlich erscheint, kann hier nicht von einer Vollerhebung gesprochen werden. Bei Online-Befragungen – wie hier vorliegend – ist eine echte Zufallsstichprobe allerdings nur schwer möglich, da keine aktive Stichprobenziehung stattfindet. Die Stichprobe ist stattdessen selbstselektierend (Atteslander et al. 2023, S.168 f.).

Um dennoch eine möglichst große Zahl der Grundgesamtheit für eine Teilerhebung zu erreichen, wurden verschiedene Kanäle gewählt. Zunächst wurden die beiden großen Schulbuch-Verlage kontaktiert, welche den Link zur Online-Umfrage an ihre Autor*innen

beispielsweise per E-Mail oder als Link auf der Homepage weitergeleitet haben. Des Weiteren wurde der Hinweis zur Umfrage über das Fächerportal Geographie des Landes Schleswig-Holstein veröffentlicht. Zusätzlich wurde auf dem Landesfachtag Geographie im Mai 2024 in schriftlicher und mündlicher Form auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wurden für beide Zielgruppen verschiedene bestehende E-Mail-Verteiler genutzt. Auf diesen Wegen wurde für die Online-Umfrage eine Stichprobe von 69 Teilnehmer*innen erreicht.

Für die qualitativen Interviews wurde auf die gezielte bzw. zielgerichtete Auswahl („purposive sampling“) zurückgegriffen, wie es häufig in der qualitativen Forschung genutzt wird (Kuckartz 2014, S.85). Dabei ist die Auswahl der Forschungsteilnehmenden nach dem Forschungsgegenstand entsprechenden Kriterien von besonderer Bedeutung: „The logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling“ (Patton, 1990, S. 169, zitiert nach Misoch 2019, S.200).

Insofern ist die so genannte inhaltliche Repräsentativität von entscheidender Bedeutung, was eine Auswahl der Personen „nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung“ bedeutet (Flick 2000, S.82; zitiert nach Misoch 2019, S.202).

Aus diesem Grund wurde sich bei der Auswahl der Interview-Partner*innen für eine Variante des Profilsamplings entschieden. Das Profilsampling sucht gezielt nach Personen mit bestimmten Merkmalsausprägungen aus der Grundgesamtheit, die anschließend einer tieferen Analyse unterzogen werden (Misoch 2019, S. 209). Sowohl bei dem ersten Experten-Interview als auch bei den abschließenden Fokusgruppen-Interviews war der Erfahrungsgrad der interviewten Personen ein entscheidendes Kriterium. Insbesondere für das explorative Experten-Interview war es von großer Bedeutung, dass die interviewte Person bereits über einen längeren Zeitraum in der Schulbuchgestaltung aktiv ist, um so einen genaueren Einblick in die zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse geben zu können.

Für die Fokusgruppen wurden mehrere Kriterien festgelegt. Zunächst war es auch hier wichtig, Personen mit einer entsprechenden längerfristigen Erfahrung auszuwählen. Zudem wurden Personen ausgewählt, die über ihre Autor*innen-Tätigkeit hinaus über eine gewisse kreative Entscheidungsbefugnis verfügen und somit Positionen inne haben, welche ihnen die Integration von neuen Konzepten sowie eine inhaltliche Neugestaltung von Bildungsmedien und Rahmenplänen ermöglichen. Gleichzeitig haben wir uns dafür entschieden, homogene Fokusgruppen zu wählen. Aus diesem Grund bestand die erste

Gruppe aus zwei Personen, welche aktiv an der Gestaltung von Rahmenplänen in Schleswig-Holstein beteiligt sind, die zweite Gruppe aus Schlüssel-Akteur*innen eines großen Bildungsverlags und die dritte Gruppe aus Schlüssel-Akteur*innen des anderen großen Verlages. Es wurde bewusst auf eine Trennung der beiden Verlage geachtet, da somit eine Konkurrenzsituation vermieden und dadurch eine angenehme und konfliktfreie Interview-Atmosphäre erreicht werden konnte. „Denn Fokusgruppen funktionieren am besten, wenn sie so zusammengesetzt sind, dass alle Teilnehmenden gut miteinander sprechen können“ (Block et al. 2010, zitiert nach Schulz 2012, S. 14). Neben kommunikativen Aspekten gibt es auch inhaltliche Vorteile, da Personen mit ähnlichem Hintergrund häufiger ehrlichere und offenerere Antworten geben und schneller einen gemeinsamen Nenner finden. Die dadurch ermittelten Gruppenmeinungen können mit denen anderer Fokusgruppen verglichen werden, wie es in diesem Fall auch geschehen ist (vgl. Breitenfelder et al. 2004, zitiert nach Schulz 2012, S.14 f.). Auch wenn diese persönliche Ebene nicht für alle qualitativen Forschungen geeignet ist, kann sie insbesondere bei der Evaluierung von Maßnahmen oder – wie hier vorliegend – Konzepten gewinnbringend sein.

Generell wird in der Sozialwissenschaft für die Durchführung von Fokusgruppen eine Anzahl von etwa drei bis fünf homogenen Gruppen von je sechs bis zehn Teilnehmenden etabliert (Fitzpatrick & Mayer 2022, S.687). Allerdings hängt dies stark von Erkenntnisinteresse und –ziel ab. So kann bereits eine Fokusgruppe mit drei stark involvierten Teilnehmenden eine gewinnbringende Diskussion mit zielführenden Ergebnissen erreichen (vgl. Morgan 1997, zitiert nach Fitzpatrick & Mayer 2022, S.687).

Im hier vorgestellten Forschungsdesign wurden drei Fokusgruppen gebildet - je eine aus Akteur*innen der beiden großen Bildungsmedienververlage Klett und Westermann, sowie eine Gruppe aus Akteur*innen der schleswig-holsteinischen Bildungslandschaft im Fach Geographie. Da es sich bei allen Teilnehmenden um hoch-involvierte und engagierte Personen handelt, wurden pro Fokusgruppe zwischen zwei und vier Teilnehmenden ausgewählt. Der Kontakt erfolgte über die jeweiligen Verlage beziehungsweise die Ansprechpartner des Bildungsministeriums und des IQSH. Während bei den Akteur*innen des Landes Schleswig-Holstein auf eine direkte Kontaktaufnahme zurückgegriffen werden konnte, führte der Weg bei den Bildungsmedienververlagen über die obersten Ansprechpartner des jeweiligen Fachbereichs Geographie. Bei einem der Verlage wurde auf diesem Wege schnell und unkompliziert eine Auswahl von drei Interview-Partnern getroffen und uns mitgeteilt. Bei dem anderen Verlag stellte sich dieses Vorgehen problematischer dar. Mehrere Kontaktversuche mit Schlüsselakteur*innen des Verlages führten zu einer Absage aus organisatorischen oder zeitlichen Gründen, sodass wir schließlich über ein direktes Anschreiben per E-Mail an eine willkürliche Anzahl an Autor*innen und andere Mitwirkende

des Verlags Kontakt zu potentiellen Interview-Partnern aufnehmen und so schließlich eine Fokusgruppe von vier Teilnehmenden generieren konnten.

5.3 Auswertungsmethoden

Die hier beschriebenen Auswertungsmethoden beziehen sich jeweils auf den thematisch für die Arbeit relevanten Teil der gewonnenen Daten. Da sowohl die quantitativ-standardisierte Umfrage als auch die Interviews als Kombination zweier Forschungsvorhaben durchgeführt wurden, ist die Anzahl der Fragen beziehungsweise die Länge der Interviews länger und die Gesamtdatenmenge größer. Daher wurde vor der eigentlichen Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten eine Auswahl der zu betrachtenden Items beziehungsweise Fragen und Impulse mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit getroffen.

Auf Grund der verschiedenen methodischen Ansätze des Mixed Methods-Designs wurden für die Auswertung der gewonnenen Daten ebenfalls verschiedene Methoden aus der qualitativen und quantitativen Forschung gewählt. Hier lassen sich drei große Methoden unterscheiden: Für die Schulbuch-Analyse sowie die Interviews wurde auf verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Für die Auswertung der explorativen Umfrage wurden quantitative sowie qualitative Auswertungsverfahren gewählt.

Die Schulbuch-Analyse wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. „Ziel der Analyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2015, S. 11). Dabei handelt es sich um eine fixierte Kommunikation, welche in Form von Texten, aber auch Bildern, Grafiken oder anderen symbolischen Materialien vorliegt. Die qualitative Inhaltsanalyse geht in Abgrenzung zu einem Großteil der hermeneutischen Verfahren systematisch vor und interpretiert die Ergebnisse vom jeweiligen Theoriehintergrund her (ebd. S.12 f.). Die dafür angewendeten Techniken lassen sich in drei Grundformen einteilen:

- die Zusammenfassung: die Reduzierung des Materials auf die wesentlichen Inhalte
- die Explikation: die Erklärung, Deutung und Erläuterung der Textstellen durch zusätzliche Hintergrundinformationen oder Theorien
- die Strukturierung: Einschätzung des Materials nach vorher festgelegten Kriterien oder Präsentation eines Querschnitts durch das Material (ebd. S.67).

Zentraler Bestandteil der Inhaltsanalyse nach Mayring ist die Erstellung und Anwendung eines theoriegeleiteten Kategoriensystems. Für die Schulbuch-Analyse dieser Forschung wurde in Anlehnung an Mayring auf eine deduktive Kategoriendefinition zurückgegriffen.

Auf Grundlage bereits bestehender Kriterien für rassismuskritisches Bildungsmaterial wurde ein eigener Kriterienkatalog entwickelt (vgl. Kapitel 6.2), welcher für die Durchsicht und Analyse der ausgewählten Schulbücher genutzt wird (vgl. Kapitel 6.3).

Für die Auswertung der **quantitativen Umfrage** wurden verschiedene Auswertungsmethoden genutzt. Für die Aufbereitung der quantitativen Daten wurden diese zunächst in Excel übertragen und auf Fehler überprüft. Da nicht alle Umfrageteilnahmen vollständig waren, wurden die Daten vor der Auswertung zunächst bereinigt: Wurde mind. der allgemeine Teil zum Geographieunterricht in Form der „fachwissenschaftlichen und -didaktischen Standards“ ausgefüllt, ist eine Teilnahme als gültig anzusehen. Die Beantwortung des themenspezifischen Abschnittes ist für eine detaillierte Erkenntnisgewinnung zwar wünschenswert, gilt aber in Hinblick auf die Auswertung nicht als obligatorisch, da bereits der allgemeine Umfrageteil erste Erkenntnisse über den aktuellen Stellenwert von transkulturellem und rassismuskritischem Lernen liefert. Auf Grund der hohen Anzahl gestellter Fragen des Fragebogens wurde im Folgenden eine Auswahl besonders erkenntnisreicher Items getroffen. Anschließend wurden einzelne Merkmale aus dem Datensatz mit Hilfe der deskriptiven Statistik ausgewertet und durch eine grafische Umsetzung beispielsweise in Form von Diagrammen veranschaulicht. Darüber hinaus wurden einige der Fragen, insbesondere die offenen Fragen, mit Hilfe qualitativer Analysetechniken analysiert. Die explizite Gewichtung beider Methoden wurde vor der Auswertung offengehalten, da die Übertragbarkeit der quantitativen Daten aufgrund der Limitationen in der Grundgesamtheit der Stichprobe nicht gewährleistet werden konnte (vgl. Kapitel 5.2 und 7.1).

Für die Auswertung **der qualitativen Interviews** wurden zunächst die Audio-Aufzeichnungen des Experten-Interviews sowie der Fokusgruppen-Interviews 1 und 3 transkribiert. Auf Grund der Länge der Interviews wurde zunächst die automatische Transkription der QDA-Software MaxQDA genutzt. Die Wahl für MAXQDA Transcription ist unter anderem mit der DSGVO-konformen Datensicherheit des Dienstes zu begründen. Anschließend wurden die Transkripte korrekturgelesen und unter Bezugnahme der Audio-Aufzeichnungen verbessert. Für die finalen Versionen der Transkripte wurden folgende Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker verwendet:

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, auch kurze Einwürfe anderer Personen wie „Ja“, „Nein“, „Genau“. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

2. Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel (z.B. „B:“) eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.
--

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.
4. Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
5. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.
6. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
7. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
8. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.
9. Fülllaute wie „ähm“ werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z.B. „((Handy klingelt))“.
11. Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, z.B. „(lacht)“, „(stöhnt)“ und Ähnliches.
12. Bei Videoaufzeichnungen von Interviews und Fokusgruppen: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z.B. „(öffnet das Fenster)“, „(wendet sich ab)“ und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter und Passagen, bei denen der Wortlaut nur vermutet wird, werden eingeklammert und am Ende mit einem Fragezeichen versehen, z.B. „(Kobold?)“.
14. Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.

Tabelle 14: Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung (eigene Darstellung nach Kuckartz und Rädiker 2022, S.200)

Das zweite Fokusgruppen-Interview konnte auf Grund der nicht gegebenen Zustimmung der Interviewten nicht aufgezeichnet werden. Stattdessen wurde eine Mitschrift aus Stichpunkten und schwerpunktmäßigen Zitaten angefertigt, welche im Anschluss an das Interview mit dem Gedankenprotokoll der anderen Moderatorin abgeglichen und ergänzt wurde.

Alle Interviews wurden anschließend anonymisiert, wobei alle Angaben anonymisiert wurden, „die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben“ (Kuckartz und Rädiker 2022, S. 510). Anonymisierung ist vor allem aus Gründen des Datenschutzes geboten. Zudem wurde allen Teilnehmer*innen zugesichert, dass sie anonym bleiben, sodass es sich um eine forschungsethische Notwendigkeit handelt. Aus diesem Grund wurden die Namen der interviewten Personen zu Sprecher 1, 2 und 3 geändert sowie zur Unterscheidung der verschiedenen Fokusgruppen mit einem Kürzel versehen. So wurden aus den Teilnehmenden der ersten Fokusgruppe schleswig-holsteinischer Bildungsakteur*innen SH1 und SH2, die Fokusgruppe des ersten Bildungsmedienvlagers wurde mit den Kürzeln

BM1S1, BM1S2 sowie BM1S3 anonymisiert und die Teilnehmenden der dritten Fokusgruppe wurden zu BM2S1 bis BM2S4. Zusätzlich wurden die Interview-Orte namentlich nicht genannt sowie weitere Angaben, welche Rückschlüsse auf die interviewten Personen zulassen könnten, aus den Zitaten herausgestrichen und mit [...] gekennzeichnet. Auf Grund der kleinen Grundgesamtheit beziehungsweise der geringen Anzahl an in Frage kommenden Akteur*innen kann es dennoch möglich sein, Rückschlüsse auf die interviewten Personen zu ziehen.

Für die anschließende Analyse aller Interviews wurde ebenfalls auf eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen, welche generell offener und von einem induktiven Vorgehen der Kategorienbildung geprägt ist. Kuckartz (2012) hebt dabei die Kategorienbildung am Material sowie eine von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über das Material als entscheidende Punkte der Datenauswertung hervor. Die Textauswertung und -codierung ist demnach an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft (Kuckartz 2012, S.39). Angelehnt an das offene Codieren der Grounded Theory (z.B. Strauss und Corbin 1996) werden dabei in einem mehrstufigen Prozess Kategorien am Material entwickelt. Kuckartz (2012) beschreibt das Vorgehen folgendermaßen: „Was ist die Hauptidee des Satzes, Absatzes, Textes? Phänomene werden von den Forscherinnen und Forschern benannt, es werden Fragen an das Material gestellt und Vergleiche angestellt, d.h. Fragen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden behandelt“ (Kuckartz 2012, S.67). So stellt beispielsweise Böhm (2005) die Fragen: „Worum geht es hier?“, „Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen?“ (...), „Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?“ (Böhm 2005, S.477f., zitiert nach Kuckartz 2012, S.67). Daraus abgeleitet können anschließend theoretische Kategorien gebildet werden. Dies ist im Gegensatz dazu für die hier gewählte qualitative Inhaltsanalyse nicht notwendigerweise der Fall.

Bei der Auswertung der qualitativen Interviews dieser Forschungsarbeit wurde zunächst mit einer zusammenfassenden Beschreibung gearbeitet. Für das erste **Experten-Interview** wurden daraus entscheidende Aussagen und Informationen in Form von Hypothesen herausgearbeitet. Da es sich hierbei um ein exploratives Interview handelt, wurde die Technik des paraphrasierenden Zusammenfassens angelehnt an die zusammenfassende paraphrasierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, welche durch Paraphrasierung, Zusammenfassung, Reduktion und Bündelung die Kernaussagen des Interviews in komprimierter Form herausarbeiten sollte (Kuckartz und Rädiker 2022, S.83 f.).

Die **Fokusgruppen-Interviews** wurden offen und größtenteils induktiv codiert. Dabei wurden für die Kategorienbildung natürliche sowie analytische Kategorien eingesetzt. Während es

sich bei ersterem um Terminologien und Begriffe handelt, welche von den Interviewten selbst verwendet werden, entfernen sich analytische Kategorien von der Beschreibung und beziehen analytische Schlussfolgerungen in die Benennung der Kategorien ein. Der Übergang zwischen beiden Formen ist fließend, da Akteur*innen häufig Begriffe verwenden, um ihre eigenen Positionen zu erklären (Kuckartz 2012, S.43 f.). Es konnten dabei insgesamt drei Kategorien gebildet werden, wobei sich die erste Kategorie „Aktueller Stellenwert des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens (TRL)“ mit den enthaltenen Codes an den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) orientiert. Die anderen beiden Kategorien „Verankerung der Konzepte und Chancen (=Strengths & Opportunities) (SO)“ sowie „Herausforderungen bei der Integration der Konzepte (=Weaknesses & Threats) (WT)“ sind offener gehalten. Für eine inhaltliche Strukturierung wurde hier auf die Kategorien der SWOT-Analyse zurückgegriffen, welche ursprünglich aus der Wirtschaft kommend mittlerweile eine übliche Methode der Geographie bei der Betrachtung und Analyse von Projekten oder Räumen ist (Ernst Klett Verlag 2020, o.S.). Für die hier gewählten Kategorien eignet sich eine Einteilung in „Stärken-Chancen“ auf der einen, sowie „Schwächen-Risiken“ auf der anderen Seite, um so eine differenzierte Bewertung der neuen Konzepte herausarbeiten zu können. Die zugehörigen Codes wurden im Folgenden induktiv, also durch Analyse der Transkripte, den jeweiligen Kategorien zugeordnet (siehe Anhang).

Im Anschluss erfolgte eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen sowie eine Analyse der Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien. Auf Grund der verschiedenen qualitativen Teile des Forschungsdesigns wurde sich für einen verbal-interpretativen Ansatz entschieden, um so allgemeine und außergewöhnliche Aussagen in besonderem Maße hervorheben zu können.

5.4 Methodenkritik

Die klassischen Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre sind Reliabilität (Zuverlässigkeit), Objektivität und Validität (Gültigkeit), an deren Übertragbarkeit auf inhaltsanalytische Forschung oft Kritik geübt worden ist (Mayring 2015, S.123 f.). Aus diesem Grund schlagen Kuckartz und Rädiker (2022) in Anlehnung an Flick (2020) eine Einteilung in interne Studiengüte, also beispielweise die Zuverlässigkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit oder Glaubwürdigkeit, und externe Studiengüte, das heißt Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, vor (Kuckartz und Rädiker 2022, S.236 ff.).

Mit Blick auf **die interne Studiengüte** des hier gewählten Forschungsvorgehens ist die fehlende Audio-Aufzeichnung des zweiten Fokusgruppen-Interviews kritisch zu betrachten, da die Mitschriften und das Gedächtnisprotokoll keine vollständige wortwörtliche Transkription des Interviews erlauben. Während des Interviews konnten lediglich einzelne wörtliche Aussagen verschriftlicht werden, die währenddessen auf subjektiver Basis für besonders relevant erachtet wurden. So besteht die Möglichkeit, dass weitere wichtige Aussagen verloren gegangen sind oder Subtexte nicht entsprechend analysiert werden konnten. Auf Grund der fehlenden Zustimmung der Teilnehmer*innen war hier keine Alternative möglich. Um die Genauigkeit des Interview-Protokolls zu erhöhen, wurden jedoch parallel zwei Mitschriften von den beiden anwesenden Moderatorinnen angefertigt. Auf diese Weise sollten möglichst alle zentralen Kernaussagen des Interviews erfasst werden.

Des Weiteren setzt die gewählte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz für die Auswertung der Fokusgruppen-Interviews eine hohe „menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung“ voraus (Kuckartz 2012, S.39). Da die Analyse auf Grund der Form dieser wissenschaftlichen Arbeit nicht im Team durchgeführt werden konnte, kann hierbei die Frage der Objektivität gestellt werden. Um diesem entgegenzuwirken, wurde bei der Kategorienbildung ein besonderes Augenmerk auf den theoretischen Bezug gelegt, welcher durch bestehende allgemeingültige Definitionen und Kriterien sowie daraus selbst entwickelte Konzepte gestützt wurde.

Mit Blick auf **die externe Studiengüte** muss zunächst die Frage nach der externen Validität, also der Verallgemeinerung der Ergebnisse, gestellt werden. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Studie mit einer kleinen Grundgesamtheit handelt, können die Ergebnisse nicht zur Verallgemeinerung herangezogen werden. Allerdings trifft dies auf viele qualitative Forschungsarbeiten nicht zu: „Die in der quantitativen Forschung üblichen Verallgemeinerungsstrategien kann die qualitative Forschung aufgrund ihrer Samplingverfahren und der normalerweise relativ kleinen Stichproben nicht oder nur selten einsetzen“ (Kuckartz und Rädiker 2022, S.254). Stattdessen sollte für qualitative Forschungen oder Mixed Methods-Forschungen mit hohem qualitativen Anteil - wie hier gegeben - der Begriff Übertragbarkeit genutzt werden, da diesem „eine gewisse Begrenztheit von Ausweitung inhärent ist, während Verallgemeinerung Grenzenlosigkeit suggeriert“ (ebd. S.254). Diese Übertragbarkeit der Ergebnisse muss durch eine entsprechende Reflexion in der Ergebnisdiskussion deutlich gemacht werden.

Im Sinne der Übertragbarkeit muss die Frage gestellt werden, ob insbesondere die quantitativ-standardisierte Umfrage repräsentativ ist, da die Umfrage nur an einer speziellen Personengruppe mit einer geringen Fallzahl durchgeführt wurde. Zudem konnte bereits im

Vorfeld von einer geringen Teilnahmebereitschaft ausgegangen werden. Um die Allgemeingültigkeit ein Stück weit zu erhöhen und die resultierenden Effekte aus kleiner Stichprobenzahl und spezifischer Probandengruppe zu verringern, wurde ein Mixed Methods-Designs mit mehreren Bausteinen gewählt. Um eine Vertiefung der Ergebnisse zu erreichen, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden trianguliert. Dabei handelte es sich um die Kombination aus geschlossen-standardisierten sowie qualitativ-offenen Fragestellungen in der explorativen Umfrage sowie der Erhebung ein und desselben Forschungsgegenstandes durch mehrere Fokusgruppen-Interviews. Auf Grund der zu erwartenden geringen Beteiligung an der freiwilligen Online-Umfrage wurden zusätzlich neben Methoden der deskriptiven Statistik auch Ansätze qualitativer Inhaltsanalyse für die Auswertung der Ergebnisse genutzt. Auch wenn so keine Steigerung der Repräsentativität erreicht werden kann, wird dennoch die Anzahl der Meinungen und Positionen zu den erforschten Konzepten im Sinne einer Einstellungsforschung erhöht.

Des Weiteren kann die Auswahl der Stichprobe im Rahmen des Sampling-Verfahrens kritisch betrachtet werden, da es sich durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Umfrage um einen Ausschnitt der Grundgesamtheit handelt, der durch ein höheres Engagement und Interesse definiert werden kann. Demnach handelt es sich hier vermutlich um Personen, die generell interessierter an persönlicher fachlicher Weiterbildung sowie einer Weiterentwicklung des Faches Geographie sind. Auch dies schränkt die Repräsentativität der gewonnenen Erkenntnisse ein. Auf Grund des gewählten Personenkreises und der notwendigen Kooperation mit den Bildungsmedienvverlagen ist hier keine Alternative der Durchführung denkbar. Aus diesem Grund müssen diese Voraussetzungen bei der Analyse und Interpretation der Daten wie oben beschrieben berücksichtigt werden.

6 Empirischer Teil - Ausgangslage: Transkulturelles Lernen in Bildungsmedien

Wie sich in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt hat, gibt es vielfältige Anknüpfungspunkte für transkulturelles und rassismuskritisches Lernen im Fach Geographie, sodass eine Implementierung von neuen Modellen (vgl. 4.2) sowie erweiterten Kompetenzen (vgl. 4.3) notwendig ist. Neben den fachdidaktischen Rahmenplänen ist es aber vor allem das Unterrichtsmaterial in Form von Bildungsmedien, welches den alltäglichen Geographieunterricht gestaltet.

Eine besondere Rolle spielt dabei nach wie vor das Schulbuch, welches von der Bildungspolitik als verbindliches Unterrichtsmedium betrachtet wird (Niehaus et al. 2015, S.10). Die Schulbücher orientieren sich an den bestehenden Lehrplänen und Fachanforderungen der Bundesländer und stellen eine Brücke zwischen intendiertem und implementiertem Lehrplan dar (ebd. S.11). Für viele Lehrer*innen sind die Schulbücher das zentrale Medium im Unterricht und dienen darüber hinaus als Orientierungsrahmen für die Planung und damit den Verlauf des Unterrichts. Man kann sie somit als „heimliches Curriculum“ bezeichnen (Niehaus et al. 2015, S. 11).

In einer Schulbuchstudie der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, durchgeführt von Inga Niehaus et al. aus dem Jahr 2015, wurden verschiedene Schulbücher der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde/Politik in Bezug auf die Themen Migration und Integration untersucht (Niehaus et al. 2015). Die Studie kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass ein reflektierter Umgang mit Diversität nur ansatzweise angeregt wird. Stattdessen wirken einige Aufgabenstellungen sogar kontraproduktiv und verstärken Vorurteile und Diskriminierung (Niehaus et al. 2015, S.62 f.). Dabei fehlt insbesondere die Förderung der emotionalen und ethischen Kompetenz. Insgesamt stellt die Studie fest, dass „die (gelungene) Vermittlung von Diversität als gesellschaftlich alltäglicher Normalität jedoch in den Schulbüchern der drei Fächer nicht erkennbar“ ist (Niehaus et al. 2015, S.63).

Unter anderem aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, dass Schulbücher und weitere Bildungsmaterialien bestimmte Standards erfüllen.

6.1 Offizielle Empfehlungen und Vorgaben für Bildungsmedien

Allgemein gilt, dass Schulbücher und andere Bildungsmedien an Schulen nur nach vorheriger Genehmigung der zuständigen Kultusministerien verwendet werden dürfen (KMK

1972). Schulbücher werden dann genehmigt, wenn sie nicht gegen allgemeine Verfassungsgrundsätze und Rechtsvorschriften verstoßen und darüber hinaus den Anforderungen und Richtlinien inhaltlich, didaktisch und methodisch entsprechen (KMK 1972).

Für die Entstehung von Bildungsmedien gibt es darüber hinaus verschiedene fachliche und didaktische Standards, an denen sich die Verlage und damit auch die Autor*innen, Redakteur*innen und weitere Mitwirkende orientieren. Welche dieser Empfehlungen und Vorgaben für den Bereich des kulturellen Lernens von Bedeutung sind, soll hier näher betrachtet werden.

Eine erste Grundlage für die Weiterentwicklung von Bildungsmedien stellt die Liste mit Empfehlungen der oben genannten Schulbuchstudie dar. Deren Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, diversitätssensible Schulbücher und andere Bildungsmedien zu produzieren, in denen Vielfalt als Normalität dargestellt werden und deren Chancen für die Gesellschaft im Mittelpunkt stehen (Niehaus et al. 2015, S. 67). Da die Vorgaben der Fachcurricula die Schulbuchproduktion bestimmen, sind sowohl die Lehrplankommissionen der Länder als auch die Bildungsmediaverlage aufgefordert, kulturelle Themen wie Migration und Integration ausgewogen und multiperspektivisch darzustellen. Die Bildungsmediaverlage, so die Empfehlungen der Autor*innen der Studie, sollten durch eine höhere gesellschaftliche Vielfalt in den Autorentams sowie die systematische Einbeziehung von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und bildungspraktischer Expertise eine stets aktuelle, (selbst)kritische und reflektierte Entstehungspraxis von Bildungsmedien fördern (Niehaus et al. 2015, S. 67 f.). Darüber hinaus sollten die Autor*innen darauf achten, die demografische Realität in ihrer Vielfalt darzustellen. Komplexe Themen wie Migration und Integration sollten in ihrer Kontroversität und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Dabei ist es wichtig, dass auch „schwierige“ Themenfelder wie Rassismus, Diskriminierung und strukturelle Privilegierung thematisiert und kritisch hinterfragt werden (ebd. 2015, S. 68).

Die Bildungsministerien sollten ergänzend dazu kulturelle Themen als Querschnittsthemen in den Curricula verankern. Zudem sollte eine Förderung empirischer Bildungsforschung zum Schwerpunkt Bildungsmedien stattfinden, um so die Produktion diversitätssensibler Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien zu fördern (Niehaus et al. 2015, S.69). Im Bereich des kulturellen Lernens ist es zusammenfassend wichtig, dass Bildungsmedien „die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln und inklusiv gestaltet“ sind (ebd. S.11).

So fordert auch die KMK bereits in ihren *Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* die „Prüfung der Lehr-/Lernmaterialien im Hinblick darauf, ob die

vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist und ggf. Ergänzung der Materialien“ (KMK 2013, S.8).

Um dies zu konkretisieren, haben die Kultusministerkonferenz, die Migrantenorganisationen und die Bildungsmediaverlage im Oktober 2015 die gemeinsame Erklärung "Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien" verabschiedet (KMK 2015). Als Vertreter*innen der Bildungsmediaverlage tritt hier der *Verband der Bildungsmedien e.V.* in Erscheinung, welcher ein Zusammenschluss aller bekannten Bildungsmediaverlage wie der Ernst Klett Verlag, die Cornelsen Verlag GmbH oder die Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH ist. Die Erklärung betont die hohe Bedeutung von Bildungsmedien für den Erwerb interkultureller Kompetenz, welche zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen kann (KMK 2015, S.2). Auch wenn hier der Schwerpunkt erneut auf den wichtigen Themen Migration, Integration und gesellschaftlicher Vielfalt liegt, werden wichtige, oben bereits genannte, Prinzipien bzw. Kompetenzen wie Perspektivwechsel und Multiperspektivität sowie der Umgang mit kontroversen Positionen und gesellschaftlichen Diskussionen (Kompetenzbereich *Diskutieren*) gefordert (KMK 2015, S.2 f.).

Darüber hinaus werden Maßnahmen der verschiedenen Akteur*innen vorgestellt, welche die zukünftige Bildungsarbeit bzw. die Entstehung von Bildungsmedien prägen sollen. Die Länder sollen dabei, wie bereits in der Schulbuchstudie empfohlen, Querschnittsthemen in den Curricula verankern, die Vielfalt von allen an Schule Tätigen fördern, sowie Bildungsmaterialien kritisch überprüfen (ebd. 2015, S.4).

Die Bildungsmediaverlage sowie der Verband der Bildungsmedien e.V. verpflichten sich dazu, eine differenzierte Darstellung von Lebenswirklichkeiten in Wort und Bild zu verwenden. Dazu gehören zum Beispiel:

- „ein kritisches Hinterfragen von historischen und sozioökonomischen Kontexten (z. B. der Kolonialgeschichte, von Migrationsbewegungen in der Geschichte) und der eurozentristischen Sichtweise
- die Darstellung der Vielfalt der heutigen Einwanderungsgesellschaft und der jüngeren Migrationsgeschichte und Flüchtlingsbewegungen
- die differenzierte Darstellung von Religionen und Weltanschauungen
- die Darstellung von Vorbildern mit der Ermöglichung einer positiven Identifizierung
- die Thematisierung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz“ (KMK 2015, S.5).

Um dies zu erreichen, soll ein konstruktiver Austausch mit Lehrkräften, Eltern, Schüler*innen sowie Verbänden stattfinden. Gleichzeitig werden eine kontinuierliche Qualitätssicherung, die Sensibilisierung der Autor*innenteams sowie die Fortbildung und Schulung von Redaktionen und deren Mitarbeitenden angestrebt (KMK 2015, S.5).

Auch wenn zum Abschluss ein stetiger Austausch über Fortschritte sowie eine ständige Weiterentwicklung beschlossen wird, ist diese Erklärung die einzige Vorgabe für die Erstellung von Bildungsmedien, welche sich explizit mit dem kulturellen Lernen beschäftigt. Zwar werden wichtige Schritte für eine Weiterentwicklung von Bildungsmedien beschlossen und erste Kriterien für eine differenzierte Betrachtung von Kultur(en) präsentiert, es fehlt allerdings auch hier an der Integration aktueller Entwicklungen der Fachwissenschaften. Die Überarbeitung und Erweiterung der Kriterien zur Gestaltung von Bildungsmedien sind daher dringend notwendig.

6.2 Kriterien für geeignetes Unterrichtsmaterial

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits herausgestellt wurde, gibt es nur wenige und vor allem wenig aktuelle Vorgaben für die Erstellung von Bildungsmedien mit Bezug zum transkulturellen und rassismuskritischen Lernen. Auch in der Pädagogik sowie in der Lehrkräftebildung gibt es bisher nur einige wenige Handreichungen zu dem Thema, weshalb an dieser Stelle nach der Vorstellung einiger aktueller Ratgeber ein eigener Kriterienkatalog für die Erstellung von transkulturellem und rassismuskritischem Unterrichtsmaterial für den Geographieunterricht erarbeitet werden soll.

6.2.1 Bestehende Handreichungen

Die Handreichung *Anti-Rassismus für Lehrkräfte. Handlung reflektieren - Sensibilität schaffen - Diskriminierung vorbeugen* von Anna Lena Lutz et al. aus dem Jahr 2023 hat primär das Ziel, Lehrer*innen sowie andere pädagogische Fachkräfte auf ihrem Weg zu einer antirassistischen Haltung zu begleiten. Die Autor*innen, welche selbst als Lehrer*innen tätig sind, greifen dabei zunächst wichtige Themen auf wie institutionelle Diskriminierung in Schule, die Rolle der Sprache dabei sowie Ratschläge zur Entwicklung rassismuskritischer Bildung und der eigenen Rolle dabei (Lutz et al. 2023, S. 3 ff.).

Ein eigenes Kapitel widmet sich der Erstellung von diskriminierungskritischem Unterrichtsmaterial. Anna Lena Lutz stellt dabei grundlegende Fragen vor, welche bei einer Bewertung von Unterrichtsmaterialien aus rassismuskritischer Perspektive hilfreich sein können:

- Wer spricht?
- Wer spricht nicht?
- Wer wird angesprochen?
- Wie werden die Menschen beschrieben?
- Welche Lebensrealitäten werden als normal dargestellt?
- Wessen Geschichten werden erzählt?
- Wer wird abgebildet? (Lutz et al. 2023, S.109 ff.).

All diese Fragen zielen darauf ab, ein differenziertes Bild unserer Gesellschaft zu zeichnen, Vielfalt in der Gesellschaft als normal darzustellen, Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Lebenswelten zu sensibilisieren und somit eine multiperspektivische Weiterarbeit zu ermöglichen (ebd. 2023, S. 110 ff.).

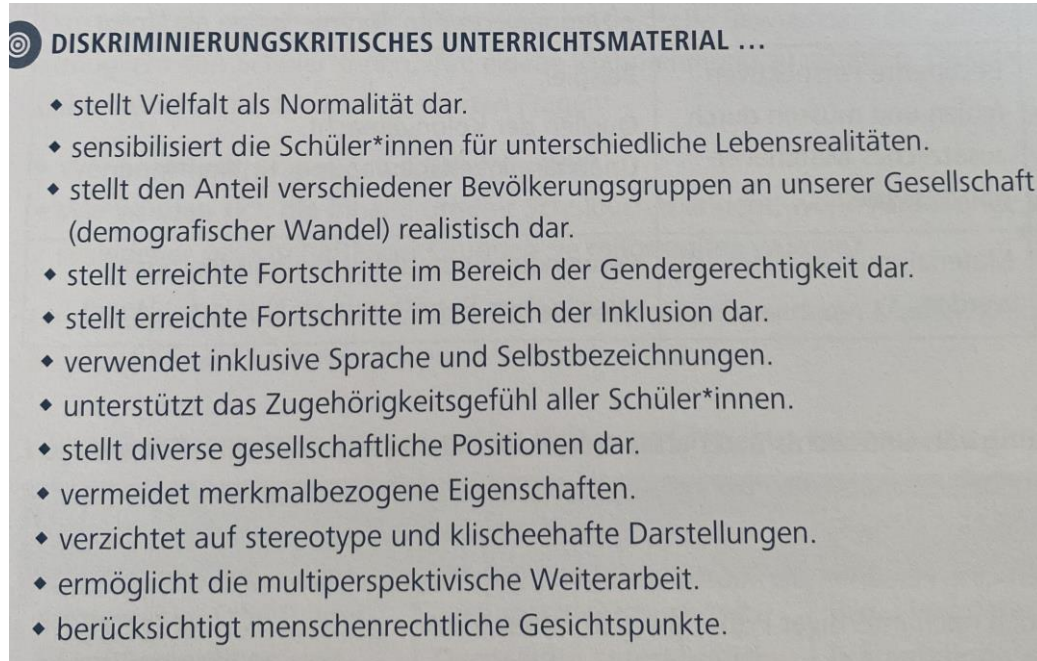


Abbildung 14: Anforderungskatalog für diskriminierungskritisches Unterrichtsmaterial (Lutz et al. 2023, S. 115)

Anhand dieser Fragen können verschiedene Kriterien abgeleitet werden (vgl. Abb. 14), welche in Form einer Check-Liste zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien herangezogen werden können. Dies ist ein erster, praktisch nutzbarer Ansatz, welcher hier als Grundlage für eine eigene Kriterienliste dienen kann. Es fehlt dabei der transkulturelle Ansatz sowie der Bezug zur Geographie.

Eine weitere Handreichung mit Schwerpunkt auf dem afrikanischen Kontinent ist der *Rassismuskritische Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora* vom Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. Nach einer theoretischen Einführung werden hier zunächst einige Themenvorschläge gemacht wie Migration, Rassismus und Rassismuskritik oder Afrika-Bilder, welche allerdings für mehrere Schulfächer vorgeschlagen werden. Im Weiteren werden die „Fallstricke“ bei der Arbeit mit Text- und Bildmaterial vorgestellt, welche „zu einer kri-

tischen Reflexion von Sprache, Bildern und Quellen“ anregen sollen (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.42). Der Leitfaden unterteilt dabei in die drei Bereiche Bilder, Sprache und didaktische Beispiele, welche auch mögliche Kriterien für geographische Bildungsmedien enthalten. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Bilder	Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung, Sichtbarmachung einer gesellschaftlichen Realität
	Thematisierung von Machtverhältnissen anhand der Art und Weise, wie Bilder eingesetzt werden
	Kontextualisierung von rassistischen Bildern in vorhandenen Lehrmaterialien
Sprache	Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von kolonialen Konstrukten und Symbolen
	Schwarze Repräsentation, Betrachtung schwarzer bzw. diasporer Sichtweisen, Stimmen und Quellen
	Verwendung stereotypfreier Darstellungen von Afrika für allgemeine Themenkomplexe
Didaktische Beispiele	Perspektivenwechsel durch die Auswahl geeigneter Medien (Cartoons, Videos etc.) sowie einer bewussten Verwendung von Sprache

*Tabelle 15: Kriterien für den rassismuskritischen Umgang mit Quellen, Bildern und Sprache (zusammengefasst nach: Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.43 f.).*

6.2.2 Eigene Kriterien

Die Kriterien, die für die folgende Analyse bestehender Unterrichtsmaterialien genutzt werden sollen, resultieren aus den in Kapitel 4 herausgestellten inhaltlichen Anforderungen und werden in die dazugehörigen Kompetenzbereiche unterteilt.

Im Bereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* sollte geeignetes Unterrichtsmaterial die einseitige Darstellung von Kultur(en) sowie die Verwendung stereotyper und klischeehafter Beschreibungen vermeiden. Zudem sollte auf eine alleinige eurozentrische Sichtweise beispielsweise auf den Kolonialismus sowie die Darstellung eurozentrischer Weltbilder und Machtstrukturen (z.B. Opferdarstellung der afrikanischen Bevölkerung) verzichtet werden.

Stattdessen sollten in diesem Kompetenzbereich folgende Kriterien erfüllt werden:

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen	
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten

Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild

Im Kompetenzbereich *Recherchieren & Analysieren* geht es vor allem um die Auswahl geeigneter und möglichst authentischer Quellen sowie die Heranführung an die Recherche und Analyse von vielfältigem Material. Daher sind hier folgende Kriterien zu nennen:

Recherchieren & Analysieren	
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt

Dies betrifft ebenfalls den Kompetenzbereich *Diskutieren*, welcher die multiperspektivische Betrachtungsweise von Themen im kommunikativen Bereich fortsetzt. Hier steht neben der inhaltlichen insbesondere die methodische Auswahl im Fokus. Daher gilt bei der Erstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial Folgendes zu beachten:

Diskutieren	
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.

Ein zentraler Kompetenzbereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens stellt das *Reflektieren* dar, welches sich auf verschiedene Kriterien für Unterrichtsmaterial übertragen lässt:

Reflektieren	
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt

Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an

Der letzte Kompetenzbereich *Engagieren* zielt auf die Förderung der Handlungskompetenz im gesellschaftlichen bzw. kulturellen Bereich ab. Dieser Bereich ist mit Sicherheit am schwersten in Unterrichtsmaterial zu integrieren, da es hierbei weniger um Medien- oder Textauswahl geht, sondern mehr im Sinne der Handlungskompetenz von der Aufgabenstellung sowie der Auswahl geeigneter Themenbeispiele abhängt. Daher lassen sich folgende Kriterien benennen:

Engagieren	
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben

Alle 18 aufgeführten Kriterien sind wichtige Marker für geeignetes Unterrichtsmaterial beziehungsweise für eine geeignete Gestaltung von Bildungsmedien im Sinne eines transkulturellen und rassismuskritischen Geographieunterrichts.

6.3 Analyse ausgewählter Lehrwerke

Die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Schulbuchstudie aus dem Jahr 2015 hat gezeigt, dass die Schulbücher der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer noch einige Lücken im Bereich des diversitätssensiblen Unterrichts aufweisen (vgl. Kapitel 5). Da diese Studie zum einen acht Jahre alt ist und zum anderen den thematischen Schwerpunkt auf die Themen Migration und Integration gelegt hat, sollen an dieser Stelle ausgewählte aktuelle Lehrwerke in Bezug auf die Thematisierung von Kultur(en) hin untersucht werden. Als Grundlage für die Analyse dienen die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Kriterien für geeignetes Unterrichtsmaterial.

Wie bereits in Kapitel 5.2 benannt, wird der Bildungsmedienmarkt des Schulfaches Geographie von zwei Verlagen dominiert. Dies ist zum einen der Ernst Klett Verlag, welcher die Geographiebücher *Terra* und *Fundamente* publiziert, und zum anderen der Westermann Bildungsmedien Verlag, welcher die *Seydlitz*- und die *Diercke*-Reihe vertreibt (Verband Bildungsmedien e.V., o.J., o.S.).

Die Auswahl der analysierten Geographiebücher der beiden Verlage erfolgte anhand des Bundeslandes. Da sich die vorliegende Arbeit mit den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein beschäftigt, erscheint die Betrachtung aller aktuell in den Schulen

Schleswig-Holsteins vertretenen Geographiebücher sinnvoll. Darüber hinaus werden alle bundeslandübergreifenden Lehrwerke betrachtet. Schulbücher, die speziell für andere Bundesländer entwickelt wurden, werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt.

Die ausgewählten Schulbücher werden im Folgenden hinsichtlich der oben genannten Kriterien zu den Kompetenzbereichen *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen*, *Recherchieren und Analysieren*, *Diskutieren*, *Reflektieren* und *Engagieren* ausgewertet. Dabei werden ausschließlich die Buchseiten betrachtet, welche dem Themenbereich Kultur zuzuordnen sind.

Zusätzlich sollen im Folgenden einzelne Best Practice-Beispiele aus aktuellen Schulbüchern aller Bundesländer exemplarisch aufgezeigt werden. Hierbei erfolgte die Auswahl anhand des Erscheinungsjahres, da auf Grund des Wandels in der Fachtheorie und Fachdidaktik der letzten Jahre sowie der zunehmenden medialen und gesellschaftlichen Relevanz des Themas davon ausgegangen wird, dass aktuelle Schulbücher über einen neuen Blick auf das Thema Kultur(en) verfügen sollten. Aus diesem Grund wurden Schulbücher ausgewählt, die nach 2020 erschienen sind.

6.3.1 Lehrwerke der Sekundarstufe I

Geographie-Schulbücher für die Sekundarstufe I werden von den Verlagen meist an die Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer angepasst, sodass jedes Bundesland eine bundeslandspezifische Version des jeweiligen Werks erhält.

In Schleswig-Holstein sind dies vom Westermann-Verlag die Schulbücher *Diercke Geographie 1* (2016) für die Jahrgangsstufen 5 und 6, *Diercke Geographie 2* (2018) für die Jahrgangsstufen 7 und 8, *Diercke Geographie 3* (2019) für die Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie die Bücher *Seydlitz Geographie 7/8* (2016) und *Seydlitz Geographie 9/10* (2017).

Der Ernst Klett Verlag verfügt aktuell über keine bundeslandspezifischen Schulbücher für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein. Allerdings wurde im Jahr 2024 ein neu konzipiertes *Terra Geographie 1* für die Klassenstufen 5/6 veröffentlicht, welches sich an den Rahmenplänen der Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt orientiert.

Inhaltlich orientieren sich alle Lehrwerke an den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein. Da diese in den Jahrgangsstufen 9 und 10 hauptsächlich naturgeographische Themen beinhalten und die wenigen ausgewählten humangeographischen Themen eher einen wirtschaftlichen Schwerpunkt legen, sind in den Lehrwerken für die genannten Jahrgänge keine Seiten zum Themenbereich Kultur zu finden. Aus diesem Grund beschränkt sich die folgende Analyse auf die Schulbücher der Jahrgänge 5/6 sowie 7/8.

6.3.1.1 Diercke Geographie 1

Das Schulbuch *Diercke Geographie 1* ist für die Jahrgangsstufen 5 und 6 konzipiert. Es ist auffällig, dass in diesem Schulbuch Themen mit kulturellem Bezug kaum zu finden sind. Von den zehn Kapiteln sind nur in dem Kapitel „Die Erde entdecken – Leben unter verschiedenen Naturbedingungen“ kulturelle Inhalte zu finden. Dementsprechend sind keine Ansätze postkolonialer Theorie oder Critical Whiteness zu finden. Besonders ins Auge sticht die Verwendung von gezeichneten Kindern als Beispiel für behandelte Raumbeispiele. Diese grafischen Darstellungen werden sowohl im eben genannten Kapitel, als auch in den späteren Kapiteln zu Europa verwendet. Zudem sind diese Kinder auf einer Weltkarte mit dem Titel „Die Erde entdecken – Leben unter verschiedenen Naturbedingungen“ zu finden, welche als Einleitungsseite des gleichnamigen Kapitels dient (Junker et al. 2017, S.36 f.). Auffällig ist hierbei die stereotype Darstellung, welche ein Kind stellvertretend für eine Region oder ein Land (z.B. Nordeuropa, Australien Grönland) darstellt und durch die Anordnung der Kinder Raisha aus dem Niger auf dem Kontinent Afrika sowie Davi aus dem südamerikanischen Regenwald sogar eine Gleichsetzung dieser Lebensrealität mit einem ganzen Kontinent suggeriert. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass bewusst exotische Lebensrealitäten gewählt wurden, was die Unterschiede zur Lebensrealität der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Dies entspricht den Ansätzen interkulturellen Lernens (vgl. Kapitel 2.2.2), birgt aber die Gefahr, dass Vorurteile verstärkt werden. Auch in den Texten des Kapitels wird die besondere Lebensform der behandelten Kinder betont. Zudem findet sich auf der Doppelseite „Wie leben Nukka und ihre Familie in Grönland?“ folgende Textpassage: „Unser Leben ist zwar moderner, allerdings haben sehr viele Inuit heute keine Arbeit bzw. Aufgaben mehr. Sie sind dadurch nicht nur arm, sondern fühlen sich nutzlos, werden häufiger kriminell oder beginnen, viel Alkohol zu trinken“ (ebd. S.46). Hier werden durch eine verallgemeinernde Darstellung die Entstehung bzw. Verstärkung von Vorurteilen erzeugt.

Auch im Kapitel „Klima- und Vegetationszonen in Europa“ werden stereotype Kinderfiguren als Sinnbild für ein ganzes Land gewählt wie beispielsweise der braungebrannte und dunkelhaarige Carlos aus Spanien (ebd. S.155) oder die hellblonde Liv für Norwegen (ebd. S.157). Eine Darstellung von Vielfalt innerhalb der Nationalstaaten erfolgt nicht. Auch eine durch eine entsprechende Aufgabenstellung angebahnte Reflexion dieser gewählten Stereotype findet nicht statt.

Zusammenfassend können also weder Kriterium 1 und 2 noch Kriterium 4 als erfüllt betrachtet werden.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	--
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	--
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	--

Legende:

-- Kriterien nicht berücksichtigt - kaum berücksichtigt

○ teilweise oder oberflächlich berücksichtigt + berücksichtigt ++ umfassend berücksichtigt

Das *Diercke Geographie 1* verwendet vielfältige Medien wie beispielsweise Fotos, Schaubilder, Karten und Diagramme als Quellen. Die Texte sind größtenteils didaktisiert, es lassen sich nur wenige authentische Textquellen wie Interviews oder kurze Stellungnahmen (allerdings ohne Quellenangabe) finden. Dementsprechend sind auch keine nicht-westlichen Sichtweisen in Form von Originalquellen zu finden. Allerdings nutzt das Schulbuch auf den meisten Doppelseiten eine oder mehrere Beispielpersonen, die von ihrem Leben erzählen. Auch wenn dies in didaktisierter Form geschieht, wird hier eine authentische Sichtweise aus (teilweise) nicht-westlicher Perspektive angebahnt.

Abgesehen davon werden in dem untersuchten Kapitel keine Aufgaben oder Anleitungen zur Recherche oder eine mehrperspektivische Betrachtungsweise im Sinne einer transkulturellen Kompetenz genutzt.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	-
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	o
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	--
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Auch der Kompetenzbereich *Diskutieren* kommt in dem betrachteten Kapitel sehr kurz. Zwar gibt es einige Aufgabenstellungen, welche eine schriftliche Kommunikation in Form

von Briefen oder Zeitungsartikeln fördern, Methoden des Perspektivwechsels sowie der Austausch mit anderen Akteur*innen sind nicht zu finden.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	--
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Für den Kompetenzbereich *Reflektieren* lassen sich im *Diercke Geographie 1* nur wenige Anknüpfungspunkte finden. Auf der Doppelseite „GEO Methode: Warum muss Raisha vielleicht ihre Heimat im Sahel verlassen?“ gibt es die Aufgabe „Schreibe Raisha einen Brief, in dem du über dein Leben schreibst und ihre Fragen beantwortest“ (sic., Junker et al. 2017, S.53). Hier werden die Schüler*innen ansatzweise dazu angeregt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Lebensrealität und dem Leben von Raisha herauszuarbeiten. Zum Kriterium der Selbstreflexion gibt es auf der Doppelseite „Ein Leben in der subpolaren Zone – ohne Supermarkt. Wie ist das möglich?“ die Aufgabenstellung „Notiere, was wir von den Tsaaten lernen können. Begründe deine Entscheidung“ (ebd. S.49), was zu einer Reflexion des eigenen Lebens anregen kann.

Auch wenn der Aufbau der einzelnen Seiten durch die Fokussierung auf ein Kind und dessen Leben zum Reflektieren geeignet wäre, wird das Potential leider nicht in Form von spannenden Aufgaben, insbesondere im Sinne eines Perspektivwechsels, genutzt.

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	-
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	--
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	-

Im Bereich des *Engagierens* fällt die Doppelseite „Warum überquerte ein Bambusfloß den Atlantik für die Yanomami?“ auf. Hier wird unter anderem das Projekt „Yanomami-Hilfe“ von Christina Haverkamp vorgestellt. Zudem werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, einen Flyer über dieses Hilfsprojekt zu erstellen (Junker et al. 2017, S.54 f.). Auch wenn positiv hervorzuheben ist, dass ein Projekt aus dem Bereich soziales (bzw. kulturelles) Engagement eingebunden wurde, handelt es sich doch um ein Projekt, dass eher der Entwicklungshilfe zuzuordnen ist und damit die eurozentrische Perspektive einnimmt, was in Hinsicht der postkolonialen Perspektive kritisch zu betrachten ist.

Weitere Ansätze sind in dem Buch nicht zu finden.

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	-
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Als Fazit lässt sich feststellen, dass das *Diercke Geographie 1* nur wenig Ansätze des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens aufzeigt. Dies liegt vor allem daran, dass kaum Themen mit kulturellen Bezügen zu finden sind. Zudem ist die Gestaltung zwar zum Teil gut für eine transkulturelle und rassismuskritische Herangehensweise beispielsweise durch Perspektivwechsel oder gezielte Reflexion geeignet, die enthaltenen Aufgabenstellungen geben dies aber nicht her.

6.3.1.2 Terra Geographie 1

Auch das Schulbuch *Terra Geographie 1* ist für die Jahrgangsstufen 5 und 6 vorgesehen. Von den insgesamt zehn thematischen Kapiteln behandeln lediglich die drei Kapitel „Planet Erde“, „Europa im Überblick“ sowie „Verdichtungsräume und Länder in Europa“ Themen mit kulturellem Bezug. Von den 259 Seiten sind dies lediglich 8 Doppelseiten.

So ist es nicht verwunderlich, dass auf keiner der betrachteten Seiten Ansätze der postkolonialen Theorie oder Critical Whiteness beziehungsweise Hinweise auf das Konzept der Transkulturalität zu finden sind. Stattdessen wird auf eine pauschale und einseitige Darstellung von Kulturen zurückgegriffen. Anstatt eine kulturelle Vielfalt innerhalb einzelner Regionen darzustellen, werden auf der Doppelseite „Die Welt entdecken“ vier Kinder ausgewählt, die exemplarisch für eine ganze Region stehen (Ernst Klett Verlag 2024, S.26). Diese Kinder, welche auf den folgenden Seiten näher vorgestellt werden, sind so

gewählt, dass ihre Lebensrealität möglichst exotisch ist (Inuit, Yanomami, am Rande der Sahara und in Shanghai). Dies entspricht der Vorgehensweise des interkulturellen Lernens, da hierdurch die Betonung des Fremden Interesse an anderen Lebensrealitäten geweckt werden soll (Vgl. Kapitel 2.2). Dies ist allerdings kritisch zu betrachten, da dafür auch im *Terra Geographie 1* auf eine stereotype Darstellung zurückgegriffen wird. So wird beispielsweise das Leben von Hassana aus Niger als prekär ohne Strom, sanitäre Einrichtungen und Zugang zu Trinkwasser charakterisiert (ebd. S.30 f.).

Ein weiteres Beispiel für stereotype Darstellungen zeigt sich auf der Doppelseite „Europa im Überblick“, auf welcher eine Europa-Karte im Sinne einer Mental Map mit Piktogrammen zu den einzelnen Ländern beziehungsweise Regionen versehen wurde (ebd. S.144 f.). Viele dieser Bilder sind touristische Sehenswürdigkeiten, aber einige wie der Pferdewagen in Südosteuropa oder der traditionell orthodox gekleidete Mann in Griechenland erzeugen oder verstärken Stereotype. Auch wenn in der Aufgabenstellung nach anderen Darstellungsmöglichkeiten oder Ergänzungen gefragt wird, fehlt eine Thematisierung der subjektiven Darstellungsform einer Mental Map.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	--
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	--
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	--

In Bezug auf den Kompetenzbereich *Recherchieren und Analysieren* fällt auf, dass die genutzten Medien wie Texte, Fotos, Karten und andere Schaubilder stark didaktisiert sind, was vor allem an der Altersstufe liegt. Authentische Quellen sowie nicht-westliche Sichtweisen sind nicht zu finden. Auch wenn das Buch verschiedene Methodenseiten beinhaltet, enthalten diese keine Anleitung zu eigenständiger Recherche. Dies wäre in kleinem Umfang aber durchaus möglich für diese Altersstufe. Gleiches gilt für die in Kriterium 4 geforderte mehrperspektivische und kritische Betrachtung von Strukturen und Prozessen. Auch hier fehlen entsprechende Aufgabenstellungen.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	--
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	--
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	--
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Da das Schulbuch insgesamt sehr auf Fachkompetenz und Orientierungskompetenz ausgerichtet ist, sind auf den betrachteten Seiten keine Ansätze zur Förderung der Kommunikationskompetenz zu erkennen. Auch der Austausch mit anderen Akteur*innen wird nicht angebahnt.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	--
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Im Kompetenzbereich *Reflektieren* lassen sich unter dem Oberthema „Die Welt entdecken“ Ansätze für eine Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten finden. So sollen die Schüler*innen auf den vier Doppelseiten zum Leben in anderen Regionen die Lebensbedingungen der dargestellten Kinder mit ihren eigenen vergleichen (Ernst Klett Verlag 2024, S. 28 ff.). Auch im Einleitungstext der Untereinheit heißt es: „Sicher wirst du Unterschiede zu deinem Leben entdecken. Aber vielleicht findest du sogar mehr Ähnlichkeiten, als du zunächst vermutest“ (ebd. S.26). Methoden des Perspektivwechsels sind dahingegen nicht zu finden.

In Bezug auf Kriterium 3 fällt die Doppelseite „Unser Nachbarland Polen“ auf. Hier heißt es im Einleitungstext:

„Warum fährst du nicht nach Polen in den Urlaub?“ wurde Peter von Claudia gefragt. „Da ist es schmutzig und da wird so viel geklaut.“ Er fahre lieber nach Italien.

„Ach“, sagte Claudia, „in Italien ist es doch auch schmutzig und es wird viel geklaut!“ Da hat sich Peter aufgeregt, wie Claudia über Italien denke. So ist das mit Vorurteilen: Man ist empört, wenn man mehr weiß als andere“ (ebd. S.194).

Durch diese Einleitung sollen die Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass es wichtig ist, sich über andere Länder zu informieren. In der Folge soll dann eine Präsentation zu Polen erstellt werden.

Auch wenn die Intention der Autor*innen vermutlich eine kritische Betrachtung von Stereotypen ist, gelingt dies nur bedingt. Stattdessen werden stereotype Bilder reproduziert und weder in diesem Text noch in der weiteren Aufgabenstellung wird dies aufgeklärt oder kritisch reflektiert.

Positiv hervorzuheben ist die Erläuterung der verschiedenen Quellenarten auf der Doppelseite „Die Welt entdecken“, bei der auf die Manipulationsmöglichkeiten von Bildern hingewiesen wird, da diese nur „Ausschnitte aus der Wirklichkeit“ sind und „eine bestimmte Absicht“ verfolgen kann (ebd. S. 27).

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	+
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	+
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	--

Leider fehlen auf den betrachteten Seiten Aufgaben zur Förderung der Handlungskompetenz, sodass die Kriterien des Kompetenzbereichs *Engagieren* nicht erfüllt sind.

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Zusammenfassend ist das *Terra Geographie 1* ein klassisches Schulbuch für die Jahrgänge 5 und 6, welches vor allem auf das Fachwissen und die Orientierungskompetenz abzielt. Leider werden durch eine sehr sachliche Darstellung der Themen kaum Anknüpfungspunkte für einen Perspektivwechsel gegeben. Auch eine erste Heranführung an eine (Selbst-)Reflexion oder die Förderung der Bereiche *Diskutieren* und *Engagieren* fehlen hier.

6.3.1.3 Diercke Geographie 2

Im Schulbuch *Diercke Geographie 2* für die Jahrgangsstufen 7 und 8 werden in Anlehnung an die Fachanforderungen verschiedene Räume in den Blick genommen. Dementsprechend gibt es thematisch viele Möglichkeiten, kulturelle Themen einzubetten. Tatsächlich lassen sich aber nur auf 13 Doppelseiten (von insgesamt 234 Buchseiten) Bezüge zum Themenbereich Kultur finden.

In Bezug auf den Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* fällt zunächst mit Blick auf Kriterium 3 auf, dass keine Ansätze von postkolonialer Theorie oder Critical Whiteness zu finden sind. Gleiches gilt für den in Kriterium 1 geforderten Begriff „Transkulturalität“. Die dargestellten Kulturen werden meist eher nationalstaatlich oder nach dem klassischen Kulturbegriff durch klare Abgrenzungen verstanden. So wird im Kapitel „Nordamerika – ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel und geoökologische Konflikte“ die Stadt New York als Melting Pot bezeichnet und „Nationalitäten bleiben unter sich“ (Junker et al. 2018, S.131). Diese klassische Definition von Kultur findet sich auch im weiteren Verlauf zum Thema Migration in den USA: „Von einer ursprünglich „weißen“ Mehrheit wandeln sich die USA zu einer multikulturell geprägten Gesellschaft“ (ebd. S.135). Es wird also deutlich, dass Kultur nicht als individuell und hybrid verstanden wird und Kriterium 1 somit nicht erfüllt ist.

Auch die in Kriterium 2 geforderte Darstellung von kultureller Vielfalt ist nur in Ansätzen zu erkennen. Positiv hervorzuheben sind die zwei Doppelseiten zum Thema „Indischer Subkontinent: Gesellschaft im Umbruch – wie verändern sich die Lebensbedingungen in Indien?“, auf welchen die verschiedenen Lebensrealitäten innerhalb der indischen Gesellschaft dargestellt werden (Junker et al. 2018, S.14 ff.). Weitere Ansätze lassen sich auch im weiteren Verlauf in den Themenkomplexen „Afrika“ sowie „Südostasien“ finden. Auf der Doppelseite „Wächst mit dem Wohlstand die Bevölkerungszahl?“ werden die Schüler*innen dazu angeregt, die Lebensrealitäten zweier afrikanischer Frauen aus Nigeria und Botsuana und die daraus resultierende Fertilitätsrate zu betrachten (ebd. S.40 ff.). Auch wenn hier ein differenzierter Blick auf den afrikanischen Kontinent angeregt werden soll, wird dieser Ansatz mit der pauschalisierenden Aufgabenstellung der Doppelseite zunichte gemacht. Diese lautet: „Beurteile, inwiefern das Bevölkerungswachstum eine Chance oder

ein Risiko für Afrika ist“ (ebd. S.43). Die verallgemeinernde Betrachtung der Chancen und Risiken für den gesamten Kontinent Afrika widerspricht einem transkulturellen Ansatz und fördert im Gegenzug bestehende Stereotype. Auch auf der Doppelseite „Wodurch unterscheiden sich die Lebensbedingungen in Südostasien?“ wird eine differenzierte Betrachtung der Region durch den Vergleich zwischen dem Leben in Myanmar und auf den Philippinen angestrebt (ebd. S.108 f.). Allerdings fehlt in beiden Fällen die Betrachtung der kulturellen Vielfalt innerhalb der Nationalstaaten.

Insgesamt wird im Schulbuch *Diercke Geographie 2* in Bezug auf das vierte Kriterium auf stereotypfreie Darstellungen verzichtet und stattdessen in Ansätzen auf vielfältige Darstellung der Kulturen einzelner Räume geachtet. Lediglich auf der Doppelseite „Was hat sich in Dubai durch das Erdöl verändert?“ wird ein pakistanischer Gastarbeiter als arbeitsloser Vater zweier Kinder charakterisiert und dient als Beispiel für pakistanische Gastarbeiter im Allgemeinen (Junker et al. 2018, S.14). Somit wird für die Schüler*innen ein bestimmtes Bild erzeugt, welches der Realität nicht zwangsläufig entspricht.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	-
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	o
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	o

Der zweite Kompetenzbereich *Recherchieren und Analysieren* lässt sich angesichts der geringen Anzahl kultureller Themen nur in Ansätzen auswerten.

Auf den betrachteten Seiten werden insgesamt vielfältige Medien wie Texte, Karten, Fotos, Diagramme oder Satellitenbilder verwendet. Allerdings handelt es sich insbesondere in Bezug auf die Texte um didaktisiertes Material und nur wenig Originalquellen. Daher lässt sich mit Blick auf Kriterium 2 feststellen, dass hauptsächlich die Sichtweise der Autor*innen in die Inhalte einfließt, sodass hier von einer westlich geprägten Perspektive ausgegangen werden kann. Die authentischen Quellen wie Blog-Einträge oder Zeitungsartikel entstammen ebenfalls deutschen und damit westlichen Medien.

Auf keiner der betrachteten Seiten mit kulturellen Themen werden die Schüler*innen zu einer eigenständigen Recherche angeregt. Auch Strukturen und Prozesse wie beispielsweise die Migration und Bevölkerungsentwicklung in den USA werden weder mehrperspektivisch betrachtet, noch kritisch hinterfragt.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	o
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	-
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	--
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Anders sieht es im Kompetenzbereich *Diskutieren* aus. Auch wenn nur wenig kulturelle Themen zu finden sind, werden verschiedene Methoden genutzt, welche der Kommunikationskompetenz zuzuordnen sind. Ein Beispiel dafür findet sich auf der Doppelseite „Warum ist Sao Paulo eine Metropole mit zwei Gesichtern?“ (Junker et al. 2018, S.56 f.). Hier sollen die Schüler*innen zunächst einen kurzen Radiobeitrag erstellen und im Anschluss einen Tagebucheintrag aus Sicht der beiden Kinder aus Sao Paulo schreiben.

Besonders hervorzuheben sind des Weiteren die Doppelseiten „Einwanderungsland USA – ein Erfolgsmodell?“, auf welchen zunächst Argumentationsketten nach dem Argumentationsmodell von Toulmin entwickelt werden sollen und im Anschluss ein Rollenspiel zur Leitfrage initiiert wird (ebd. S. 134 ff.).

Lediglich das dritte Kriterium, welches eine Anbahnung des Austauschs mit anderen Akteur*innen fordert, wird in den betrachteten Seiten nicht erfüllt.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	+
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	++
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Mit Blick auf den Kompetenzbereich *Reflektieren* zeigt sich ein gemischtes Bild. Positiv hervorzuheben sind die Kriterien 1 und 2, da im Schulbuch *Diercke Geographie 2* viele verschiedene Methoden genutzt werden, welche zur Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten beitragen. Beispiele dafür sind neben dem bereits erwähnten Tagebucheintrag zweier Kinder aus Sao Paulo (Junker et al. 2018, S.57) die Lebensliniendiagramme zu

einem pakistanischen Arbeiter in Dubai (ebd. S.14), zu einer mexikanischen Arbeiterin in der Maquila-Industrie (ebd. S.63) sowie zum Thema „Barefoot College“ (ebd. S.186 f.). Weitere Methoden zum Perspektivwechsel finden sich in Form der Methode „Planen und Entscheiden“ zu Chinas Wanderarbeiter*innen (ebd. S. 84 ff.) sowie in Form der Außen-seiter-Methode zu New Yorker Stadtteilen (ebd. S.128 ff.). Auch auf den Doppelseiten „Gesellschaft im Umbruch – wie verändern sich die Lebensbedingungen in Indien?“ werden die Schüler*innen zum Perspektivwechsel angeregt, indem sie ihr eigenes Leben mit dem der vorgestellten Bewohner*innen vergleichen sollen (ebd. S.170 ff.).

Obwohl hier eine Sensibilisierung durch die Schüler*innen angebahnt wird, fehlt bei den meisten Seiten die anschließende Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse. Abgesehen von einer Aufgabe zum Leben in Indien fehlt bei den meisten Methoden der Vergleich zur eigenen Lebenswelt.

Auch das kritische Hinterfragen von Meinungen, Quellen oder dargestellten Strukturen und Prozessen bleibt im Großteil der Fälle aus. Eine Ausnahme bildet hier erneut die Doppelseite zum Leben in Indien, auf welcher der Begriff „Elendsviertel“ aus Sicht der Bewohner*innen kritisch hinterfragt werden soll (Junker et al. 2018, S.185). Auf der Doppelseite „Welches Bild habe ich von Afrika?“ wird zwar auf die Manipulationsmöglichkeiten von Fotos sowie die zum Teil einseitige mediale Darstellung des Kontinents verwiesen, eine kritische Reflexion der hier dargestellten Fakten oder eine alternative Herangehensweise der Informationsbeschaffung werden allerdings nicht angebahnt (ebd. S.32 f.).

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	+
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	++
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	-
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	-
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	-

Der letzte Kompetenzbereich *Engagieren* ist im Schulbuch *Diercke Geographie 2* nicht zu finden. Weder werden Beispiele für ein Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt noch wird ein solches Engagement durch entsprechende Aufgaben angebahnt.

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schulbuch *Diercke Geographie 2* nur in Ansätzen die Kriterien des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens erfüllt. Neben dem fehlenden Kompetenzbereich *Engagieren* zeigen sich große Lücken insbesondere in den Bereichen *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* sowie *Recherchieren und Analysieren*. Dies ist vor allem deshalb verwunderlich, da sowohl die Recherche als auch die Handlungskompetenz in anderen Themenbereichen bereits häufig vertreten sind. Eine große Stärke hat das Buch auf den Seiten mit kulturellen Themen im Bereich der methodischen Vielfalt, sodass hier schon viele gelungene Ansätze für die Bereiche *Diskutieren* und *Reflektieren* zu finden sind. Eine stärkere Fokussierung auf neue kulturgeographische sowie fachdidaktische Entwicklungen im Sinne von Transkulturalität und rassismuskritischem Lernen sowie insgesamt eine stärkere Einbettung kultureller Themen ist allerdings notwendig.

6.3.1.4 Seydlitz Geographie 7/8

Im Schulbuch *Seydlitz Geographie 7/8* lassen sich auf 14 Doppelseiten (von insgesamt 211 Buchseiten) Bezüge zum Themenbereich Kultur finden.

Auch hier fällt in Bezug auf den Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* auf, dass keine Ansätze von postkolonialer Theorie oder Critical Whiteness zu finden sind. Auch der Begriff „Transkulturalität“ wird nicht erwähnt, stattdessen wird auch in diesem Schulbuch der klassische Kulturbegriff und dessen nationalstaatliche Einteilung verwendet. Dies zeigt sich beispielsweise im Kapitel „Nordamerika – Ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel und geoökologische Konflikte“.

Hier werden zunächst verschiedene Konzepte zur Bevölkerungseinteilung im Kontext von Migrationsgesellschaften wie der „Melting Pot“, die „Salad Bowl“ oder das „Mosaic“ thematisiert und der Begriff „multiethnische Bevölkerung“ verwendet, welcher eher in die

Richtung eines hybriden Kulturbegriffs deutet (Bechmann et al. 2016, S.120 f.). Auf der Doppelseite „New York – Global City im Wandel“ werden allerdings verschiedene Personen unterschiedlicher Herkunft beispielsweise als „zweite Generation von dominikanisch oder puerto-ricanisch stämmigen Einwanderern, die mit ihrer Heirat zwei Kulturen verbinden“ vorgestellt (ebd. S.124). Hier zeigt sich deutlich, dass Kultur als in sich geschlossene, nationalstaatliche Einheiten definiert wird. In beiden Fällen werden weder der Kulturbegriff noch die vorgestellten Konzepte kritisch reflektiert.

Die Darstellung kultureller Vielfalt (Kriterium 2) ist nur bedingt erkennbar. Während zunächst auf der Doppelseite „Naher und mittlerer Osten- ein Überblick“ ein sehr allgemeiner und pauschaler Blick auf die „orientalisch-muslimische Kultur“ mit dem Islam als kulturell verbindendem Element vermittelt wird (Bechmann et al. 2016, S. 10), werden in den Themenkomplexen „Brasilien- Land großer Gegensätze“, Regionale Disparitäten in China“ und „Russland – Moskaus Gegensätze“ verschiedene Lebensbedingungen innerhalb der jeweiligen Länder berücksichtigt (ebd. S. 60 ff., S.82 f., S.187). Allerdings werden hier vor allem sozioökonomische Faktoren in den Fokus genommen, der Blick auf vielfältige Kulturen fehlt.

Zudem gibt es einige Beispiele für stereotype Darstellungen in Text und Bild. Ein besonders negatives Beispiel ist die Quelle M4 „Grundbedürfnisse von Jugendlichen“ (vgl. Abb. 15).

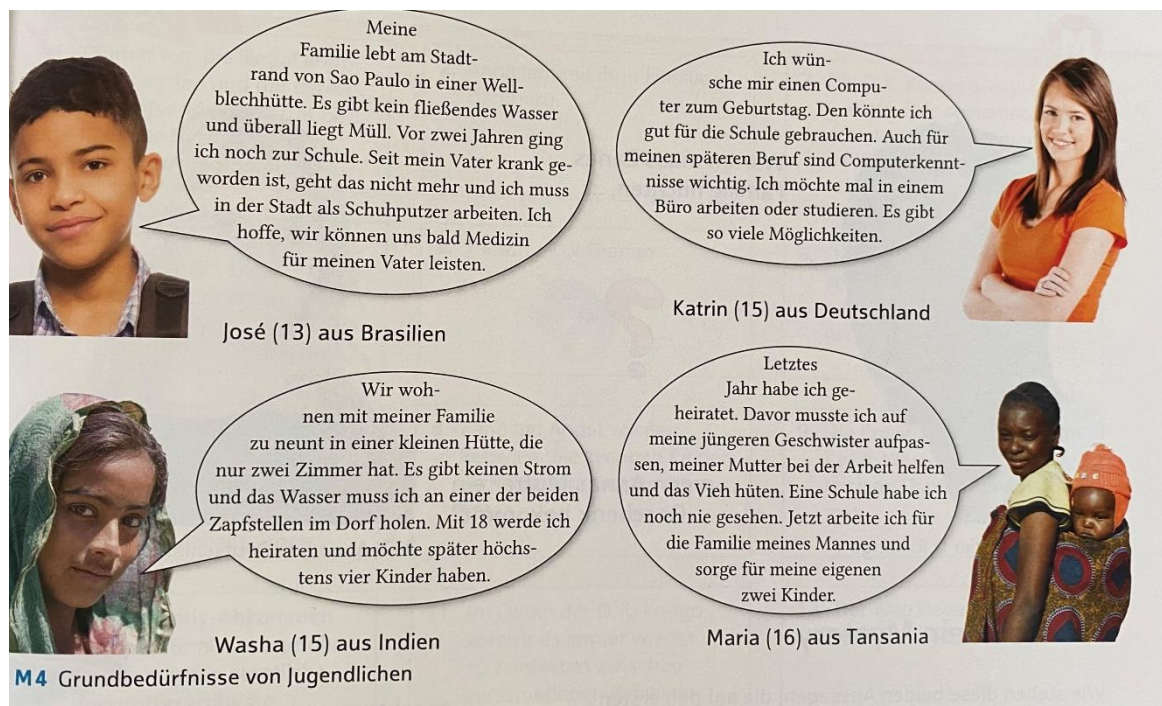


Abbildung 15: Darstellung von Grundbedürfnissen von Jugendlichen (Bechmann et al. 2016, S.41)

Hier werden verschiedene Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern dargestellt, wobei jeweils nur ein Beispiel pro Land gewählt wurde. Neben der Pauschalisierung der Lebensrealitäten innerhalb der Nationalstaaten ist hier besonders die Auswahl der Texte auffällig. Während das deutsche Mädchen sich einen Computer zum Geburtstag wünscht und eine Zukunft mit vielen Möglichkeiten vor sich hat, ist das Leben der drei anderen Jugendlichen von Armut, Krankheit, schlechter Infrastruktur, mangelnder Bildung und Perspektivlosigkeit geprägt. Dies erzeugt beziehungsweise verstärkt bestehende Stereotype in den Köpfen der Schüler*innen.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	-
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	-
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	-

Auch der Kompetenzbereich *Reflektieren und Analysieren* ist kritisch zu betrachten. Ähnlich wie die anderen Bücher verwendet das *Seydlitz Geographie 7/8* eine Vielzahl an Medien wie Abbildungen, Diagramme, Fotos, Karikaturen und Texte als Quellen, wobei der Großteil davon didaktisiertes Material ist.

Aus diesem Grund lassen sich nur wenige authentische Quellen finden, welche allerdings unterschiedlicher Herkunft sind. Neben einem Großteil westlicher Medien finden sich beispielsweise auf der Doppelseite „Was bedeutet Entwicklung?“ ein Text des ehemaligen tansanischen Ministerpräsidenten Julius Nyerere zu den „Herausforderungen des Südens“ (Bechmann et al. 2016, S.40) oder zum Thema „Melting Pot, Salad Bowl, Mosaic – die Bevölkerung der USA“ Zitate der ehemaligen US-Präsidenten Roosevelt und Obama (ebd. S.121).

Ebenfalls positiv hervorzuheben ist die Doppelseite „Wir untersuchen Klischees“ (ebd. S.30 f.).

Arbeitsschritte

1. Recherchiere Bilder, Zeitungsmeldungen, Bücher oder Filme zum Thema.
2. Ordne die gefundenen Informationen einer positiven oder negativen Darstellung des Themas zu.
3. Überlege, wer die Informationen verfasst hat und für wen die Informationen gedacht sind.
4. Formuliere anhand der gefundenen Informationen mögliche Klischees zum Thema.
5. Widerlege diese Klischees mithilfe deiner Recherche.

Abbildung 16: Arbeitsschritte zur Untersuchung von Klischees (Bechmann et al. 2016, S.30).

Hier werden die Schüler*innen durch verschiedene Arbeitsschritte dazu angeleitet, positive und negative Darstellungen des Kontinents Afrika kritisch zu hinterfragen sowie die enthaltenen Klischees mit Hilfe einer eigenen Recherche zu widerlegen (vgl. Abb. 16).

Darüber hinaus werden neben den im Buch gegebenen Materialien auf den anderen Seiten zu kulturellen Themen keine weiterführenden Quellen integriert und die Schüler*innen werden somit nur auf einer Doppelseite zu eigenständiger Recherche angeleitet. Gleiches gilt für Kriterium 4, da eine mehrperspektivische Betrachtung sowie eine kritische Reflexion der dargestellten Strukturen und Prozesse auf einem Großteil der betrachteten Seiten ausbleiben.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	o
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	o
Kriterium 3	Die Schülerinnen und Schüler werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	o
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	o

Eine große Schwäche des Schulbuchs *Seydlitz Geographie 7/8* zeigt sich in der fehlenden methodischen Vielfalt, welche mit einer starken Fokussierung auf Fachwissen einhergeht. Aus diesem Grund sind die drei Kompetenzbereiche *Diskutieren*, *Reflektieren* und *Enga-*

gieren nur schwer analysierbar. Auf keiner der untersuchten Seiten aus dem Themenbereich Kultur lassen sich Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz oder die Anbahnung kommunikativer Prozesse oder des Austauschs mit anderen Akteur*innen finden.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	--
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Im Bereich des Perspektivwechsels findet sich die Methode „Mental Map“, bei welcher die Schüler*innen die Mental Map ihrer Wohnumgebung mit der Karte eines afrikanischen Jungen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden vergleichen sollen (Bechmann et al. 2016, S. 29). Darüber hinaus gibt es zwar die Darstellung anderer Lebensrealitäten wie beispielsweise zum Thema „Brasilien – Land großer Gegensätze“ (ebd. S. 60 ff.) oder zur Kinderarmut in Lima (ebd. S.62 ff.), hier bleibt die Aufgabenstellung aber im Kompetenzbereich Fachwissen. Die vorgestellten Lebensrealitäten werden zwar analysiert, ein Vergleich zum eigenen Leben oder eine kritische Reflexion erfolgen jedoch nicht.

Das in den Kriterien 3 und 4 geforderte kritische Hinterfragen beschränkt sich wie oben dargestellt auf eine – sehr gelungene – Doppelseite zu Klischees. Weitere Ansätze lassen sich nicht finden. Gleiches gilt für die Selbstreflexion.

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	o
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	o
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	o
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	-

Auch der Kompetenzbereich *Engagieren* lässt sich in den analysierten Seiten nicht wiederfinden. Durch eine starke Fokussierung auf die Anforderungsbereiche 1 und 2 entfällt die Förderung der Handlungskompetenz und somit auch des Engagements im kulturellen Bereich.

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Zusammenfassend lassen sich viele Lücken feststellen. Abgesehen von einer gelungenen Doppelseite sind im Schulbuch *Seydlitz Geographie 7/8* keine Ansätze des transkulturellen und rassismuskritischen Geographieunterrichts zu finden. Die starke Fokussierung auf Fachwissen sowie auf die Anforderungsbereiche 1 und 2 behindert die Entwicklung der geforderten Kompetenzen, sodass die Kriterien für geeignetes Unterrichtsmaterial nicht erfüllt werden können.

6.3.2 Lehrwerke der Sekundarstufe II

Die Geographie-Schulbücher für die Sekundarstufe II werden von den Verlagen eher bundeslandübergreifend konzipiert als in der Sekundarstufe I. Vom Klett-Verlag sind dies die Bücher *Fundamente Geographie Oberstufe* (2022) sowie *Terra Geographie Oberstufe* (2020). Der Westermann-Verlag hat im Gegensatz dazu das bundeslandspezifische Lehrwerk *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* (2022) publiziert.

Es lässt sich feststellen, dass alle diese Bücher in den letzten vier Jahren erschienen sind und somit über einen neuen Forschungsstand verfügen sollten. In wieweit das tatsächlich zutrifft, soll im Folgenden analysiert werden.

6.3.2.1 Fundamente Geographie Oberstufe

Das Schulbuch *Fundamente Geographie Oberstufe* ist insgesamt sehr fachwissenschaftlich angelegt. Auf 497 Seiten werden alle oberstufenrelevanten Themen sehr ausführlich behandelt. Für diese Analyse sind davon nur die zwei Kapitel „Bevölkerungsentwicklung und Migration“ und „Globale Disparitäten überwinden“ relevant sowie das Unterkapitel „Subsahara-Afrika: ungewisse Zukunft oder Aufbruch?“ (Aunkhofer et al. 2022, S.4 ff.). Alle anderen Kapitel haben entweder einen physisch geographischen Schwerpunkt oder sind eher wirtschaftsgeographisch ausgerichtet.

In Bezug auf den Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* lassen sich keine expliziten Hinweise auf das Konzept der Transkulturalität erkennen. Im Themenbereich Migration wird auf der Doppelseite „Folgen für die Herkunfts- und Zielländer“ von „fremden Kulturkreisen mit einer nicht-christlichen Religion“ gesprochen sowie dem „Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen“ (ebd. S.143). Ob diese Kulturen nach dem klassischen oder modernen Kulturbegriff definiert werden, bleibt unklar. Allerdings deutet die Vorstellung des Aufeinandertreffens auf die klassische Perspektive klar abgegrenzter und homogener Gruppen (z.B. auf Grund der Religion) hin.

Zudem wird zwar auf der Doppelseite „Subsahara-Afrika: ungewisse Zukunft oder Aufbruch?“ der Kolonialismus als eine Ursache der Unterentwicklung angesprochen, eine weiterführende kritische Reflexion im Sinne der Postkolonialen Theorie oder der Critical Whiteness erfolgt nicht (ebd. S.440 f.).

Positiv hervorzuheben sind die Kriterien 2 und 4. Im *Fundamente Geographie Oberstufe* wird weitestgehend auf Stereotype verzichtet. Stattdessen wird auf der eben genannten Doppelseite zu Subsahara-Afrika die große Vielfalt des afrikanischen Kontinents beschrieben und im Kapitel „Globale Disparitäten überwinden“ werden verschiedene Fallbeispiele aus verschiedenen Ländern vorgestellt, ohne auf eine stereotype Auswahl zurückzugreifen. So wird beispielsweise eine afroamerikanische Familie aus den USA mit einer Familie von den Philippinen in Hinsicht auf Disparitäten verglichen (ebd. S. 319). Ein weiteres positives Beispiel ist das Foto eines jungen iranischen Paares mit der Überschrift „Zwei Kinder sind genug“ auf der Doppelseite „Steuerungsfaktoren der Bevölkerungsentwicklung“, da auch hier auf eine stereotype Auswahl einer westlichen Familie verzichtet wurde (ebd. S.132).

Insgesamt wird so eine Vielfalt in den betroffenen Kapiteln dargestellt, die kulturelle Vielfalt innerhalb von Nationalstaaten fehlt allerdings noch.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	-
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	o
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	++

Das *Fundamente Geographie Oberstufe* ist insgesamt ein sehr textlastiges Schulbuch, wobei es sich größtenteils um didaktisierte Texte handelt. Darüber hinaus sind verschiedene Grafiken, Fotos, Diagramme und Karten zu finden. Authentische Medien wie Zeitungsartikel sowie nicht-westliche Quellen sind auf den untersuchten Seiten kaum zu finden. Lediglich in Bezug auf einige Entwicklungsprojekte finden sich Ausschnitte der Original-Projektwebsites wie zum Beispiel über das SODI-Projekt in Indien (Aunkhofer et al. 2022, S.340).

Darüber hinaus zeigt sich im Kapitel „Globale Disparitäten überwinden“ eine sehr westliche bzw. eurozentrische Perspektive auf Entwicklung, indem die typischen Klassifikationen durch westliche Staaten und NGOs aufgezeigt werden und die vorgestellten Entwicklungsprojekte einen direkten Bezug zu Deutschland haben, da sie entweder durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) oder deutsche NGOs ins Leben gerufen wurden (ebd. S. 324 ff., S.338 ff.).

Die Aufgabenstellungen des Buches orientieren sich an den sechs Kompetenzen der Fachanforderungen bzw. der Bildungsstandards, es lässt sich allerdings ein Schwerpunkt im Bereich der Fachkompetenz feststellen. Die wenigen Aufgabe, die eine eigenständige Recherche seitens der Schüler*innen beinhalten, enthalten keine genaue Anleitung. Auch die Stellungnahmen und Diskussionsaufgaben sind eindimensional und bahnen keine mehrperspektivische Betrachtung an.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	o
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	-
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	-
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Dies lässt sich auch im Kompetenzbereich *Diskutieren* feststellen. Die Förderung der Kommunikationskompetenz erfolgt in den betrachteten Kapiteln vor allem durch Präsentationen oder Kurzvorträge (Aunkhofer et al. 2022, S.147, S.347). Methoden des Perspektivwechsels wie Rollenspiele oder Diskussionen sind nicht zu finden. Gleiches gilt für den Austausch mit anderen Akteur*innen.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	--
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Auf Grund der starken Orientierung an der Fachkompetenz sowie eine wenig abwechslungsreiche Aufgabekultur sind auch die Kriterien der Kompetenzbereiche *Reflektieren* sowie *Engagieren* nicht erfüllt. Einzig die Doppelseite „Was sind Disparitäten?“ regt zum Vergleich zweier Familien und derer Lebensbedingungen an. Dies dient allerdings nur dem Verständnis des Begriffs „Disparitäten“. Ein Perspektivwechsel oder ein Rückbezug auf das Leben der Schüler*innen erfolgen nicht.

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	--
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	--
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	--

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das *Fundamente Geographie Oberstufe* sehr große Lücken im Bereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens aufweist. Auch wenn das Material in Ansätzen Vielfalt darstellt und damit als Grundlage für

den Erwerb der oben genannten Kompetenzen dienen könnte, sind die stark fachliche Ausrichtung des Buches und die damit einhergehenden Aufgabenstellungen nicht förderlich.

6.3.2.2 Terra Geographie Oberstufe

Das Schulbuch *Terra Geographie Oberstufe* stellt auf 351 Seiten alle oberstufenrelevanten Themen des Faches Geographie dar. Von den sechs Kapiteln sind für diese Analyse die zwei Kapitel „Bevölkerungsentwicklung und Migration“ sowie „Eine Erde – verschiedene Welten“ auf Grund ihrer kulturellen Bezüge relevant. Dabei sind nicht alle Seiten der genannten Kapitel mit kulturellen Themen gefüllt, sodass erneut eine geringe Anzahl an Seiten betrachtet werden kann.

In Bezug auf den Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* lassen sich keine expliziten Hinweise auf das Konzept der Transkulturalität erkennen. Der einzige Hinweis lässt sich auf der Doppelseite „Migration – Problem und Chance für die Zielländer“ finden, denn hier wird im Text davon gesprochen, dass „Migranten aus Nicht-EU-Ländern meist aus fremden Kulturen stammen und ihre eigenen Gebräuche und Wertvorstellungen mitbringen“ (Bierwirth et al. 2020, S. 130 f.). Auch wenn dies sehr vorsichtig formuliert ist, deutet dieser Satz in Kombination mit der Überschrift „Problem und Chance für die Zielländer“ auf eine nicht rassismuskritische Betrachtung des Themas Kultur hin.

Auch die Konzepte der Postkolonialen Theorie oder der Critical Whiteness sind im *Terra Geographie Oberstufe* nicht zu finden. Im Gegensatz zu anderen Materialien zum Thema „Entwicklung“ wird hier der Kolonialismus überhaupt nicht thematisiert.

Auch in Bezug auf die Kriterien 2 und 4 sind kaum Anhaltspunkte zu finden. Da die Themen sehr theoretisch behandelt werden, liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf Fachtheorien und Fachwissen. Auf keiner der betrachteten Seiten werden die Lebensrealitäten von Menschen auf der Welt vorgestellt, sodass auch keine kulturelle Vielfalt dargestellt werden kann. Aus diesem Grund kann das Kriterium 4 nicht analysiert werden, da es keine Darstellungen von Menschen gibt.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	--
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	--
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	/

Mit Blick auf die verwendeten Medien fällt auf, dass im *Terra Geographie Oberstufe* mit vielfältigen Quellen gearbeitet wird, darunter Texte, Diagramme, Karten und Schaubilder. Positiv hervorzuheben ist die häufige Verwendung von Original-Quellen beispielsweise aus Zeitungsartikeln, Reden oder Fachtexten.

In Bezug auf die Herkunft der genutzten Quellen gibt es zum Beispiel auf der Doppelseite „Vietnam – internationale Migration als Wirtschaftsimpuls“ einen Ausschnitt der vietnamesischen News-Website Saigoneer (Bierwirth et al. 2020, S.139). Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt auf europäischen bzw. deutschen Quellen. So wurden auch bei der Vorstellung von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit ausschließlich Projekte aus dem westlichen bzw. europäischen Raum wie durch das BMZ, die Auma Obama Foundation oder Ärzte ohne Grenzen ausgewählt (ebd. S. 142 ff., S. 240 f., S.242 f.).

Der Kompetenzbereich *Recherchieren* ist dafür weniger vertreten. Auf den betrachteten Seiten sind keine Recherche-Aufgaben zu finden. Auch die mehrperspektivische und kritische Betrachtung von Strukturen und Prozessen wird nicht angebahnt.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	+
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	o
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	--
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Eine weitere Schwäche zeigt sich im Kompetenzbereich *Diskutieren*. In den beiden Kapiteln werden weder Methoden des Perspektivwechsels, noch weitere Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt. Die einzigen Aufgaben aus dem Bereich Kommunikation fordern die Schüler*innen dazu auf, einen Kommentar zu schreiben. Auch der Austausch mit anderen Akteur*innen fehlt.

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	--
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	--

Auf Grund der nicht thematisierten Lebensrealitäten anderer Menschen entfällt die Sensibilisierung für diese. Die einzige Aufgabe, die in Richtung Perspektivwechsel im Sinne des Kriteriums 2 geht, findet sich auf der Doppelseite „Wanderungsziel Europa“. Hier sollen die Schüler*innen an einem Beispiel die Lebenssituation von Flüchtlingen in ihrem Heimatland beschreiben (Bierwirth et al. 2020, S.135). Welche Grundlage dafür genutzt werden soll und zu welchem Zweck dies passiert, bleibt offen. Hier zeigt sich bereits deutlich eine weitere Schwäche des Schulbuchs, da die Aufgabenstellungen weder zum kritischen Hinterfragen noch zur Selbstreflexion anregen. Darüber hinaus fehlt die Anbahnung von gesellschaftlichem Engagement im kulturellen Bereich. Auch wenn in beiden betrachteten Kapiteln eine Abschlusseite zum „Kompetenzen vernetzen und überprüfen“ auffordert, fehlt auf beiden dieser Seiten die Handlungskompetenz (ebd. S.147, S.263).

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	--
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	--
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	--

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	--

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das *Terra Geographie Oberstufe* durch einen Mangel an kulturellen Themen auffällt. Zudem werden die behandelten Themen rein auf einer sachlichen und objektiven Ebene betrachtet. Ein Perspektivwechsel durch die Einbeziehung subjektiver Raumwahrnehmungen oder individueller Lebenssituationen entfällt dadurch.

6.3.2.3 Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein

Das Schulbuch *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* ist das einzige Oberstufenbuch, das explizit für das Bundesland Schleswig-Holstein und die dort geltenden Fachanforderungen konzipiert wurde.

Auf insgesamt 320 Seiten werden die sechs Halbjahresthemen der Einführungsphase sowie der Qualifikationsphase behandelt. Davon sind für diese Untersuchung insbesondere das Halbjahr Q1 und die darin enthaltenen Doppelseiten zum Thema „Migration“ sowie das Halbjahr Q2 „Entwicklungschancen in der Einen Welt“ relevant. Zudem gibt es einige weitere interessante Doppelseiten im Halbjahresthema Q3 „Globalisierung und Regionalisierung im Sinne der SDGs“.

Insgesamt ist das Schulbuch *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* hinsichtlich der Kompetenzbereiche, die Lernprodukte und die Auswahl der Medien sehr abwechslungsreich gestaltet.

In Bezug auf den Kompetenzbereich *Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen* fällt auf, dass der Begriff „Kultur“ in keinem der betrachteten Kapitel thematisiert wird. Dementsprechend kann das zugrundeliegende Kulturverständnis nicht herausgearbeitet werden. Auch die Thematisierung des Konzepts der Transkulturalität fehlt dementsprechend. Dem gegenüber steht Kriterium 3, denn die Doppelseite „Zeugen der deutschen Kolonialzeit in Namibia – ist die Globalisierung eine neue Form des Kolonialismus?“ thematisiert die Folgen der Kolonialzeit sowie den Umgang Deutschlands mit diesem Thema beispielsweise durch die Umbenennung von Straßen (Junker et al. 2022, S.232 f.). Hier lassen sich Ansätze der postkolonialen Theorie erkennen, auch wenn diese sowie Critical Whiteness nicht explizit benannt werden.

Ebenfalls positiv hervorzuheben ist die Darstellung von Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten ohne Verwendung von Stereotypen. Hierfür lassen sich viele Beispiele finden wie die beiden Rumän*innen Daria und Ivan auf der Doppelseite „Sollen Daria und Ivan ihr Heimatland Rumänien verlassen?“, die aus ganz unterschiedlichen Gründen über eine Migration nach Deutschland nachdenken (ebd. S.174 f.). Ein weiteres positives Beispiel ist die Doppelseite „Warum leben wir nicht in „einer“ globalisierten Welt?“, auf der Alltagssituationen in unterschiedlichen Raumfragmenten vorgestellt werden (ebd. S.192 f.). Hier wurden unter anderem zwei Personen aus Indien ausgewählt, die trotz gleichem Heimatland unterschiedliche Lebensbedingungen haben. Auch auf den Doppelseiten „Nairobi – Wie können soziale Disparitäten verringert werden?“ wurden in der Quelle M5 zwei konträre Lebensrealitäten aus Kenia gewählt (ebd. S.202 ff.).

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	/
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	++
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	+
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	++

Wie bereits oben erwähnt ist die Medienauswahl im Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein sehr abwechslungsreich. Neben Texten, Fotos, Diagrammen, Karten, Grafiken und Schaubildern enthält jedes Thema einen QR-Code mit weiterführenden Quellen in Form von Internetseiten, Videos oder anderen Medien. Es fällt allerdings auf, dass die analogen Textquellen auf den Doppelseiten zum großen Teil didaktisiert sind. So enthält das Kapitel Q2 beispielsweise nur drei Originalquellen (vgl. Textquellenverzeichnis in Junker et al. 2022, S. 317). Aus diesem Grund sind auch keine nicht-westlichen Quellen zu finden, auch wenn die Sichtweisen der Bewohner*innen der jeweiligen Beispielregionen in didaktisierter Form integriert sind.

Wenngleich die zusätzlichen Informationen durch die Einbettung von QR-Codes eine weiterführende Recherche durch die Schüler*innen anbahnen, wird diese auf den betrachteten Seiten nicht durch eine explizite Aufgabenstellung oder eine genauere Anleitung gefördert. Dahingegen gibt es diverse Methoden wie beispielsweise die Denkhüte nach de Bono zur Migration aus Rumänien (ebd. S.174 f.), welche eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Strukturen und Prozessen fördern.

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	+
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	-
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	o
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	+

Die bereits genannte Vielfalt der Methoden und Lernprodukte zeigt sich auch im Kompetenzbereich *Diskutieren*. Gelungene Beispiele dafür sind das Führen eines Interviews zur familiären Herkunft (Junker et al. 2022, S.171), die Verwendung des Argumentationsmodells von Toulmin auf den Doppelseiten „Bevölkerungswachstum – die Welt an der Grenze der Tragfähigkeit? Das Fallbeispiel Uganda“ (ebd. S. 194 ff.) oder die Verwendung einer Argumentationswippe zur Diskussion der Fragestellung „Entwicklung durch Innovation – Hoffnung durch Start-ups aus Afrika?“ (ebd. S.214 ff.).

Auch wenn viele Methoden genutzt werden, um die Diskussionsfähigkeit der Schüler*innen zu verbessern, findet dies meist auf der schriftlichen Ebene statt. Zudem werden keine Methoden des Perspektivwechsels im Sinne eines Rollenspiels oder Ähnlichem zu kulturellen Themen genutzt.

Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass an mehreren Stellen der Austausch mit außerschulischen Akteur*innen angebahnt wird, sei es durch das bereits erwähnte Interview mit Familienmitgliedern (ebd. S.171) oder durch die Aufgabenstellung „Nehmen Sie zu Kontakt zu einer geflüchteten Person auf, die Ihnen ihre Erfahrungen schildern kann“ (ebd. S.177).

Diskutieren		
Kriterium 1	Es werden vielfältige Methoden zur Förderung der Kommunikationskompetenz genutzt.	++
Kriterium 2	Methoden des Perspektivwechsels werden für kommunikative Prozesse genutzt (z.B. Rollenspiel, Podiumsdiskussion).	--
Kriterium 3	Der Austausch mit anderen (außerschulischen) Akteuren durch (virtuelle) Begegnungen wird angebahnt.	++

Hier zeigt sich bereits, dass der Perspektivwechsel generell ein wichtiges Thema des Schulbuchs *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* ist.

An vielen Stellen lernen die Schüler*innen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten und werden dabei für andere Lebensrealitäten sensibilisiert. Dafür wird zum Beispiel das Lebensliniendiagramm verwendet, so zum Beispiel auf der Doppelseite „Wo komme ich her? Wo will ich hin?“ (Junker et al. 2022, S.170 f.) und auf der Doppelseite „Von Afghanistan nach Schleswig-Holstein – wie konnte sich Mohammed Negahi seinen Traum eines sicheren und freien Lebens erfüllen?“ (ebd. S.176 f.). Des Weiteren nutzt das Schulbuch auf beinahe jeder Seite eine oder mehrere, namentlich vorgestellte Personen, die durch das Thema führen. Durch diese Art der Einbettung ist ein Perspektivwechsel und damit auch das Kennenlernen anderer Lebensrealitäten deutlich einfacher. Unterstützt wird dies auch in den Aufgabenstellungen, welche häufig Formulierungen verwenden wie „aus der Sicht von William Juna“ (ebd. S.217), „aus der Perspektive

der Einwohner/-innen von La Oroya“ (ebd. S.209) oder „Versetzen Sie sich in die Lage der Brüder Nguyen“ (ebd. S.179).

In diesem Zuge werden die Schüler*innen auch zur Selbstreflexion angeregt. Auf den Doppelseiten „Bevölkerungswachstum – die Welt an der Grenze der Tragfähigkeit? Das Fallbeispiel Uganda“ sollen beispielsweise die eigenen Lebensumstände mit denen der eigenen Eltern und Großeltern verglichen werden (ebd. S.197).

Im Gegensatz dazu fehlt auf den betrachteten Seiten der kritische Blick sowohl auf vorherrschende Stereotyp als auch auf Quellen und Meinungen. Der einzige Ansatz einer Dekonstruktion von Machtstrukturen zeigt sich in der Rede von Dr. Paula Seemann auf den Doppelseiten „Projekt: Wie kann Entwicklungszusammenarbeit gelingen?“, indem das „alte Bild der gönnerhaften Geberländer“ kritisch betrachtet wird (ebd. S.222 ff.).

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	++
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	++
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	-
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	+

Der letzte Kompetenzbereich *Engagieren* wird ebenfalls im *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* gefördert. Zwar werden keine Projekte vorgestellt, die explizit den kulturellen gesellschaftlichen Bereich betreffen, dennoch werden die Schüler*innen auf den oben genannten Doppelseiten zur Entwicklungszusammenarbeit dazu aufgefordert, über das Portal „Bildung trifft Entwicklung“ Kontakt mit einer Person aus einem Land des „Globalen Südens“ aufzunehmen und eine Möglichkeit zu finden, die Region zu unterstützen (Junker et al. 2022, S.225).

Auch zum Themenbereich Migration sollen Ideen gesammelt werden, wie eine noch bessere Integration im Heimatort ermöglicht werden kann und im Anschluss soll die konkrete Umsetzung einer dieser Ideen mithilfe der SMART-Methode geplant werden (ebd. S.177).

Engagieren		
Kriterium 1	Es werden Beispiele für Engagement im kulturellen gesellschaftlichen Bereich dargestellt.	--
Kriterium 2	Förderung des gesellschaftlichen Engagements im kulturellen Bereich durch entsprechende Aufgaben	++

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schulbuch *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* in vielen Bereichen einen Beitrag zum transkulturellen und rassistuskritischen Lernen leisten kann. Besondere Stärken zeigen sich in den Bereichen *Bewusstsein & Fachwissen*, *Diskutieren* und *Reflektieren*. Dies liegt vor allem daran, dass die Themen alle personenbezogen aufbereitet wurden, sodass ein Perspektivwechsel auf nahezu jeder Seite möglich und gewünscht ist. Auch die Einbettung vielfältiger (digitaler) Medien sowie einer großen Bandbreite an Methoden schafft viele Möglichkeiten, die notwendigen Kompetenzen zu fördern.

6.3.3 Worst-Practice-Beispiele

Neben der Analyse der Schulbücher des Bundeslandes Schleswig-Holstein wurden bei der Sichtung aktueller Schulbücher aller Bundesländer (Erscheinungsjahr ab 2020) Beispiele für eine besonders ungeeignete Umsetzung kultureller Themen gefunden. Diese Doppelseiten sollen an dieser Stelle vorgestellt und anhand der aufgestellten Kriterien untersucht werden. Dabei werden nicht alle Kriterien ausführlich analysiert, sondern ein Schwerpunkt auf die besonders auffallenden Kompetenzbereiche und deren Kriterien gelegt.

6.3.3.1 Diercke Erdkunde NRW Band 3

Als erstes besonders ungeeignetes Beispiel fallen die Einleitungsseiten des ersten Kapitels mit dem Titel „Eine Welt – ungleiche Entwicklung“ des Schulbuchs „Diercke Erdkunde Nordrhein-Westfalen Band 3 – differenzierte Ausgabe“ für die Jahrgangsstufen 9 und 10 aus dem Jahr 2021 auf.

Das Kapitel eröffnet mit einem großen Foto, welches die Begegnung einer Frauengruppe aus Namibia mit einer deutschen Tourist*innengruppe darstellt.



Abbildung 17: Doppelseite “Eine Welt – ungleiche Entwicklung“ (Bahr et al. 2021, S.6 f.).

Problematisch ist hierbei zum einen die bildliche Darstellung von Stereotypen: die reichen, alten, weißen Tourist*innen auf der einen Seite und die armen, traditionell gekleideten schwarzen Frauen auf der anderen Seite. Verstärkt wird dieses Ungleichgewicht durch die Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen der namibischen Frauen, insbesondere der vorderen Frau.

Ergänzt wird das Foto durch den Text:

„Frauen im Dorf Lizauli in Namibia (Afrika) begrüßen deutsche Touristen nach ihrer Vorführung traditioneller Tänze und Gesänge. Die Lebensverhältnisse in Namibia und Deutschland unterscheiden sich. Vermute, welche Unterschiede es geben könnte“ (ebd. S.6).

Diese Aufgabenstellung führt zu einer Verstärkung der dargestellten Vorurteile, denn die Schüler*innen werden durch das dargestellte Foto bereits in eine bestimmte Richtung gelenkt. Anstatt eine differenzierte Betrachtung der Disparitäten durch vielfältiges Material anzuregen, wird hier auf die Reproduktion der inszenierten Stereotype abgezielt. So lässt sich mit Blick auf die Kriterien des Kompetenzbereichs „Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen“ feststellen, dass insbesondere die Kriterien 3 und 4 als ungenügend bezeichnet werden müssen. Statt zu Critical Whiteness anzuregen oder Ansätze postkolonialer

Theorie zu integrieren, werden auf dieser Doppelseite Stereotype in Text und vor allem im Bild dargestellt.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	/
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	--
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	--
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	--

Auch im weiteren Verlauf des Kapitels lassen sich diese Defizite wiederfinden. Neben der durchgehenden Verwendung der Begriffe Entwicklungsländer und Industrieländer sind vor allem die bildlichen Darstellungen sehr pauschal und verstärken Stereotype und Vorurteile, anstatt diese aufzulösen. Ein Beispiel dafür sind die Quellen M3 und M5, welche die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Entwicklungs- und Industrieländern darstellen sollen.



M3 Beispiel für Arbeitsbedingungen in Entwicklungsländern



M5 Beispiel für Arbeitsbedingungen in Industrieländern

Abbildung 18: Arbeitsbedingungen im Vergleich (Bahr et al. 2021, S. 11)

Durch die Darstellung zweier Kinder, welche auf dem Boden sitzend arbeiten, sowie die Gegenüberstellung dieser Arbeitsbedingungen mit einem hochtechnisierten Arbeitsplatz wird die Realität verallgemeinert und so ein vorurteilsbehaftetes Bild der Schüler*innen von den globalen Disparitäten erzeugt beziehungsweise verstärkt.

Gleiches gilt für die Quellen M1 und M3 zum Thema Ernährung, welche abgemagerte, traurig guckende Kinder in Indien mit einer lächelnden deutschen Frau mit vollem Einkaufswagen gegenüberstellen.



Abbildung 19: Ernährungssituation auf der Erde (Bahr et al. 2021, S.12).

Diese einseitige Darstellung lässt sich auch im Kompetenzbereich „Recherchieren und Analysieren“ feststellen. Das „Diercke Erdkunde NRW Band 3“ arbeitet viel mit didaktisiertem Material. Neben dem Fehlen nicht-westlicher Quellen fällt besonders auf, dass die Aufgabenstellungen hauptsächlich deskriptiver Natur sind. So sollen die Schüler*innen auf der Doppelseite „Ernährungssituation auf der Erde“ diese mit Hilfe von Karten und Info-Kästen zu verschiedenen Kindern beschreiben und die Unterschiede herausarbeiten. Eine Ursachenforschung oder eine kritische Betrachtung der zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse wird hingegen nicht angebahnt (ebd. S.12). Stattdessen sind auch die Aufgabenstellungen an vielen Stellen verallgemeinernd, so zum Beispiel die Aufgabe: „Beschreibe die Lebensbedingungen in Entwicklungsländern“ (ebd. S. 10). Anstatt Vielfalt innerhalb von Nationalstaaten darzustellen, wie es das transkulturelle und rassismuskritische Lernen fordert, werden hier nicht nur ganze Staaten, sondern gleich eine ganze Gruppe von Staaten über einen Kamm geschert.

Auch die gewählten Recherche-Aufträge sind eher oberflächlicher Natur. So steht auf der Doppelseite „Merkmale des Entwicklungsstandes – Lesen und Schreiben“ die Aufgabe: „Auch in reichen Industrieländern gibt es Analphabeten (Erstaunlich). Recherchiere Gründe dafür“ (ebd. S.14).

Recherchieren & Analysieren		
Kriterium 1	Verwendung vielfältiger (authentischer) Medien als Quellen	--
Kriterium 2	Nicht-Westliche Sichtweisen bzw. Quellen werden integriert	--
Kriterium 3	Die Schüler*innen werden zu eigenständiger Recherche angeleitet	-
Kriterium 4	Strukturen und Prozesse werden mehrperspektivisch betrachtet und kritisch hinterfragt	--

Dies deckt sich mit dem Kompetenzbereich „Reflektieren“, denn auch hier fehlt das kritische Hinterfragen von Vorurteilen und Stereotypen, welche sogar eher durch die ungeeignete Auswahl von Fotos verstärkt werden. Eine mögliche kritische Reflexion der Fotos wird ebenfalls nicht angebahnt. Auch eine Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel erfolgt auf den untersuchten Seiten nicht, auch wenn auf fast allen Seiten Kinder als fiktive Beispielpersonen gewählt wurden. Hier sind es erneut die Aufgabenstellungen, welche auf einer oberflächlichen Ebene ohne Perspektivwechsel bleiben. Die Schüler*innen lernen zudem zwar an vielen Stellen Unterschiede zwischen Regionen und deren Lebensrealitäten herauszuarbeiten, der Vergleich von Gemeinsamkeiten erfolgt jedoch nicht.

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	-
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	--
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	--
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	-

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier untersuchten Doppelseiten nicht nur große Mängel in den ausgewählten Kompetenzbereichen aufzeigen und somit die Kriterien mangelhaft oder sogar ungenügend erfüllen. Darüber hinaus konnte an vielen Stellen sogar das Gegenteil der erwünschten Kriterien festgestellt werden. Besonders auffällig sind dabei die gewählten bildlichen Darstellungen in Form von Fotos sowie die Auswahl der Beispielpersonen und ihrer Lebensrealitäten. Statt Vielfalt darzustellen, werden Vorurteile verfestigt.

6.3.3.2 Diercke Praxis Geografie 7/8 Gymnasium Berlin/ Brandenburg

Ein weiteres Beispiel für eine nicht gelungene Umsetzung transkulturellen und rassismuskritischen Lernens ist der Einstieg in das Kapitel „Unterschiede in der Einen Welt - Armut und Reichtum“ im Schulbuch „Diercke Praxis Geografie 7/8 Gymnasium Berlin/ Brandenburg“ aus dem Jahr 2024.

Bereits auf der Einstiegsseite in das Kapitel mit dem Titel „Armut und Reichtum“ werden vier Familien aus verschiedenen Ländern mit ihrem wöchentlichen Lebensmittelvorrat gezeigt. Auch wenn hier positiv hervorzuheben ist, dass mit Beispiel-Familien aus den USA, von den Philippinen, aus Mali sowie aus Ecuador verschiedene Lebenssituationen von unterschiedlichen Kontinenten vorgestellt werden, wird eine Familie stellvertretend für ein Land gewählt, was ein pauschales Bild der jeweiligen Länder und deren Lebenssituation vermittelt (Fleischfresser et al. 2024, S. 118 f.). Mit Blick auf die aufgestellten Kriterien für die Schulbuchgestaltung sind somit die Kompetenzen des Bereichs „Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen“ als mangelhaft zu bewerten.

Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen		
Kriterium 1	Kultur wird als hybrid und individuell verstanden (im Sinne der Transkulturalität)	/
Kriterium 2	Darstellung von (kultureller) Vielfalt, auch innerhalb von Nationalstaaten	--
Kriterium 3	Ansätze postkolonialer Theorie und/oder Critical Whiteness werden thematisiert	/
Kriterium 4	stereotypfreie Darstellungen in Text und Bild	--

Eden (Äthiopien)	Julia (Deutschland)
Eltern: Bauern; sechs Geschwister	Vater: Angestellter; Mutter: Beamtin; ein Bruder
mit 8: Schulabbruch, Mitarbeit im Haushalt, Betreuung der Geschwister	mit 8: Schülerin der 3. Klasse, Ballett- und Reitunterricht
mit 11: Vater stirbt.	mit 11: Sexuaufklärung in der Schule
mit 16: Verheiratung mit einem von der Mutter ausgesuchten Mann, erstes Kind	mit 16: Mittlere Reife, erster fester Freund
mit 19: zweites Kind	mit 19: Abitur, Work and Travel in Australien, dann Studium
mit 29: fünfte Schwangerschaft, schwere Komplikationen; Kind stirbt bei der Geburt.	mit 26: nach Studienabschluss Arbeit als Biologin
mit 35: Aufklärung und Zugang zu Verhütungsmitteln	mit 29: Heirat
mit 38: Geburt des vierten Enkels	mit 31: 1. Kind, Elternzeit
mit 64: Tod	mit 34: 2. Kind, Elternzeit
	mit 35: Teilzeitarbeit
	mit 37: Vollzeitarbeit
	mit 62: Geburt des ersten Enkels
	mit 83: Tod

Eden und Julia (Poster), Deutsche Stiftung Weltbevölkerung online, Hannover, 25.10.2016, verändert.

M2 Leben in zwei Welten

Eine solche verallgemeinernde Darstellung wird auch auf der folgenden Doppelseite „Eine Welt – gleiche Lebensbedingungen?“ fortgesetzt. Neben der Verwendung der überholten Begriffe „Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer“ fällt besonders die Quelle M2 ins Auge (ebd. S.120). Hier werden mit Eden aus Äthiopien und Julia aus Deutschland zwei Mädchen und deren Lebensweg vorgestellt. Diese Quelle ist auch in anderen, älteren Lehrwerken zu finden. Positiv zu erwähnen ist, dass für das deutsche Mädchen in diesem Fall ein neues Foto gewählt wurde, welches keine stereotype Darstellung als blondes und hellhäutiges Mädchen mehr enthält, wie es in vorangegangenen Büchern der Fall war. Trotzdem wurden bei der Darstellung des Lebensweges keine nennenswerten Änderungen vorgenommen und nur zwei Personen als Beispiel für ein ganzes Land gewählt.

Abbildung 20: Leben in zwei Welten (Fleischfresser et al. 2024, S.120).

Die Lebenswege der beiden Mädchen fokussieren vor allem die Unterschiede und stellen insbesondere das Leben von Eden mit Schulabbruch, erzwungener Ehe und frühem Tod als sehr negativ dar. Die Aufgabenstellung zielt auf den Vergleich der beiden Lebensläufe ab sowie auf die Reflexion mit Blick auf dargestellte demografische Daten. Auch wenn die Schüler*innen die Repräsentativität hinterfragen sollen, gibt das dazugehörige Material „Demografische Entwicklung nach Altersgruppen in Äthiopien und Deutschland (2023)“ kaum Anlass zur kritischen Reflexion oder zum Hinterfragen der erzeugten Bilder. Es bleibt ein stereotypes Bild der Lebenssituation in Äthiopien. Auch ein Perspektivwechsel oder eine Selbstreflexion mit Blick auf diese Lebensläufe erfolgt nicht.

Verstärkt wird diese Pauschalisierung zudem durch die Quelle M5 „Weltregionen im Vergleich (2022)“, welche den „Globalen Norden“ und den „Globalen Süden“ mit Kennzahlen wie Lebenserwartung, Durchschnittsalter und Kindersterblichkeit gegenüberstellt. Die Einordnung der Lebenssituationen der beiden Mädchen in diese Großregionen (Aufgabe 4)

führt zu einer erneuten Erzeugung oder Vertiefung bestehender Vorurteile zu (kulturellen) Lebenssituationen in anderen Regionen der Welt (ebd. S. 121).

Reflektieren		
Kriterium 1	Schüler*innen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Menschen herauszuarbeiten.	-
Kriterium 2	Sensibilisierung für andere Lebensrealitäten durch Perspektivwechsel (z.B. Lebensliniendiagramm, Rollenspiele)	--
Kriterium 3	(rassistische) Vorurteile und Stereotype werden kritisch hinterfragt	-
Kriterium 4	Aufgaben und Materialien regen zum kritischen Hinterfragen von Quellen und Meinungen an (Dekonstruktion von Machtstrukturen)	/
Kriterium 5	Aufgaben und Materialien regen zur Selbstreflexion an	-

Es lässt sich also feststellen, dass die Einstiegsseiten in das wichtige Thema „Leben in der einen Welt“ im Gegensatz zu den vorgestellten Kriterien viele Defizite, insbesondere in den Kompetenzbereichen „Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen“ sowie „Reflektieren“ aufweisen.

6.3.4 Best-Practice-Beispiele

Für eine möglichst umfassende Analyse der aktuellen Schulbuchmaterialien im Bereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens sollen neben den besonders ungeeigneten Umsetzungen auch besonders gelungene Ansätze vorgestellt werden. Wie auch in Kapitel 6.3.3 werden aktuelle Schulbücher (Erscheinungsjahr ab 2020) aller Bundesländer untersucht und im Folgenden zwei besonders geeignete Bände näher betrachtet. Dazu werden die besonders gelungenen Aspekte einzelner Doppelseiten herausgearbeitet und in Bezug zu ausgewählten Kompetenzen des vorgestellten Kriterienkatalogs gesetzt.

6.3.4.1 Terra 7/8 Erdkunde Gymnasium Baden-Württemberg

Das Schulbuch „Terra 7/8 Erdkunde Gymnasium Baden-Württemberg“ bietet mit der Doppelseite „Die afrikanische Familie gibt es nicht“ einen gelungenen Abschluss des Kapitels „Weltbevölkerung wohin?“ (Hoffmann et al. 2024, S. 152 f.). Bereits der Titel zeigt das Ziel der Doppelseite: die Darstellung der Vielfalt von Familien und deren Lebenssituationen auf dem Kontinent Afrika. Als Beispiele wurden dafür eine ländlich lebende Familie in Äthiopien, eine Massai-Familie in Kenia sowie eine städtische Familie in Ägypten gewählt.

Diese Auswahl unterscheidet sich damit deutlich von den im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Worst-Practice-Beispielen, welche den Kontinent Afrika als homogenen Beispielraum darstellen.

Die afrikanische Familie gibt es nicht

Menschen leben meist nicht alleine, sondern in Familien zusammen. Das können Großfamilien, aber auch kinderlose Ehepaare sein. Viele Einflüsse wirken ein, sodass sich auch die traditionellen Strukturen auflösen können.

<p>Wähle ein Beispiel aus, das dich besonders interessiert.</p> <p>A Ländlich lebende Familie in Äthiopien</p> <p>B Massai-Familie in Kenia</p> <p>C Städtische Familie in Kairo</p>	<p>1 Erkläre die Familienstruktur, indem du übergeordnete Kriterien entwickelst (z. B. Bildung, Stellung der Frau, Tradition).</p>	<p>2 Vergleiche die vorgestellte Familienstruktur mit typischen Familienstrukturen in Deutschland.</p>	<p>3 Ergebnissicherung:</p> <p>a) Vergleiche eure Ergebnisse.</p> <p>b) Erstellt eine Präsentation mit euren Ergebnissen.</p> <p>c) „Die afrikanische Familie gibt es nicht.“ Beurteilt diese Aussage.</p>
---	---	---	---

Abbildung 21: Einleitungstext und Aufgabe (Hoffmann et al. 2024, S.152).

Zudem werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, eine der Familien mit Familienstrukturen in Deutschland zu vergleichen (Aufgabe 2). Abschließend sollen die Lernenden Stellung zum Titel der Doppelseite nehmen, sodass der Begriff „die afrikanische Familie“ kritisch hinterfragt werden muss. So kann eine Reflexion bestehender Vorurteile und Pauschalisierungen erfolgen.

Für eine Vertiefung dieser Lernprozesse im Kontext transkulturellen Lernens wäre weiterhin eine Auswahl von Familien innerhalb eines Nationalstaats wünschenswert, da so auf Vielfalt innerhalb von Nationalstaaten aufmerksam gemacht werden kann (vgl. Kompetenzbereich „Grundlegendes Bewusstsein und Fachwissen“, Kriterium 2). Die hier gewählten Familien aus unterschiedlichen Staaten Afrikas könnten pauschale Bilder eben dieser Staaten und bei unzureichender Reflexion im Unterricht sogar eine pauschale Unterteilung in Nordafrika und Subsahara-Afrika suggerieren. Nichtsdestotrotz ist diese Doppelseite ein gelungener Ansatz, welcher als Beispiel für weitere Seiten zu den Themen „Bevölkerungswachstum“ oder „Disparitäten“ dienen kann.

6.3.4.2 Terra Geographie 7 Oberschule Sachsen

Ein weiteres gelungenes Beispiel stellt die Doppelseite „Mein Bild von Afrika“ aus dem Schulbuch „Terra Geographie 7 Oberschule Sachsen“ aus dem Jahr 2021 dar (Hein et al. 2021, S.6 f.). Diese Doppelseite bildet den Einstieg in das Kapitel „Afrika im Überblick“ und hat zum Ziel, ein differenziertes Bild des afrikanischen Kontinents zu erzeugen sowie bestehende stereotype Darstellungen und Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Dies wird bereits durch den Einleitungstext deutlich:

„Woran denkst du, wenn du an Afrika denkst: An arme Dörfer, fröhliche Kinder und große Tiere? An Großstädte, Menschen mit guten Jobs und moderne Autos? Lerne mehr darüber, was unsere Vorstellungen von Afrika beeinflusst“ (ebd., S.6).

Der weitere Text greift genau diese Problematik auf. So heißt es:

„Afrika ist ein sehr vielfältiger Kontinent mit ganz unterschiedlichen Ländern und Regionen. Die Bilder zeigen uns jedoch immer wieder einen sehr einseitigen Blick. Sie betonen vor allem die Unterschiede zwischen Afrika und Europa. (...) Die einseitigen Bilder beeinflussen auch unsere eigene Vorstellung. Wenn wir immer wieder die Unterschiede zwischen Menschen in Afrika und Deutschland sehen, dann fällt es uns schwerer, auch die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zu erkennen“ (ebd. S.6).

Hier wird bewusst auf kulturelle Vielfalt innerhalb des Kontinents Afrika aufmerksam gemacht. Zudem wird den Schüler*innen gezeigt, dass die mediale Darstellung von Afrika kritische hinterfragt werden muss. Zu diesem Zweck regt die Quelle T2 dazu an, das eigene Afrikabild zu hinterfragen. Neben der Auswahl und Analyse von Quellen werden die Schüler*innen auch darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur aus einer Perspektive berichtet werden sollte. Stattdessen sollte man fragen: „Gibt der Zeitungsartikel, der Film oder das Schulbuch den betroffenen Menschen die Möglichkeit selbst zu sprechen?“ (ebd. S.6). Hier sind neben der kritischen Reflexion von Medien Ansätze von Critical Whiteness sowie postkolonialer Theorie erkennbar, indem die Schüler*innen auf die Bedeutung vielfältiger, authentischer und nicht nur westlicher Quellen aufmerksam gemacht werden (vgl. Kompetenzbereiche „Recherchieren & Analysieren“ sowie „Reflektieren“). Interessanterweise wird sogar das Schulbuch als Medium explizit genannt.

Um diesem Anspruch selbst gerecht zu werden, wurde auf der Doppelseite die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda N. Adichie in der Quelle M6 als Expertin für das Gleichgewicht von Bildern gewählt.

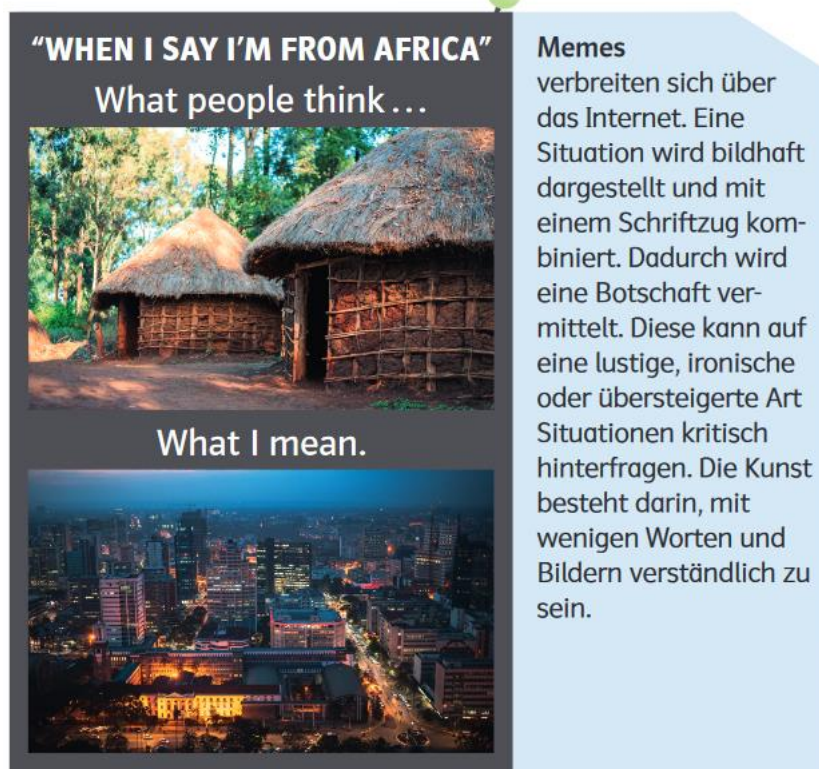


Abbildung 22: Meme eines Einwohners von Nairobi (Hein et al. 2021, S.7).

Zudem wird in Quelle M5 das Meme einer Person aus Nairobi in Kenia dargestellt, welches die (vorurteilsbehafteten) Bilder in den Köpfen der Menschen bei der Aussage „When I say I’m from Africa“ mit der Lebensrealität der Person gegenüberstellt (vgl. Abb. 22). Hier zeigt sich gleichzeitig der starke Fokus der Autor*innen auf der Erweiterung der Medienkompetenz der Schüler*innen, da diese durch die Auseinandersetzung mit Memes in ihrer Lebenswelt (soziale Medien) abgeholt und gleichzeitig im Umgang damit geschult werden. Besonders gelungen ist zudem die Aufgabe 4, welche die Lernenden dazu auffordert, ihr eigenes Afrikabild zu erweitern, indem sie in den sozialen Medien zu Hashtags wie „#africancities“ oder „#africanproducts“ recherchieren. Hier werden erneut sowohl der Kompetenzbereich „Recherchieren & Analysieren“, als auch der Kompetenzbereich „Reflektieren“ auf eine schüler*innen-orientierte Weise gefördert.

Mit Blick auf die Autor*innen des hier vorliegenden Buches lässt sich feststellen, dass eine der beteiligten Autorinnen, Dr. Birte Schröder, zum Thema rassismuskritische geographische Bildung forscht und demnach besonders für dieses Thema sensibilisiert ist (vgl. Literaturliste).

6.3.5 Zusammenfassung der Schulbuchanalyse

Nach der Analyse der Schulbücher, welche sich primär auf Angebote für Schleswig-Holsteins bezieht, fällt auf, dass noch viel Verbesserungspotential im Bereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens besteht.

Konkret für Schleswig-Holstein lassen sich in den Jahrgangsstufen 5 und 6 nur wenige Schulbuchseiten mit kulturellen Themen finden. Dies liegt natürlich zum einen an den Fachanforderungen der Jahrgangsstufen. Zum anderen wurde das Potential der vorhandenen Themen wie „Europa“ oder „Leben unter verschiedenen Naturbedingungen“ jedoch nicht ausreichend genutzt. Sowohl im *Diercke Geographie 1*, als auch im *Terra Geographie 1* wurden die Kriterien nahezu aller Kompetenzbereiche kaum oder gar nicht berücksichtigt. Lediglich der Kompetenzbereich *Reflektieren* kann im *Terra Geographie 1* als teilweise berücksichtigt angesehen werden.

Die beiden betrachteten Schulbücher der Jahrgangsstufen 7/8 schneiden insgesamt zwar besser ab, doch auch hier sind die Kriterien der meisten Kompetenzbereiche als nur teilweise bzw. oberflächlich berücksichtigt oder kaum berücksichtigt einzuordnen. Besonders viel Verbesserungspotential besteht in beiden Lehrwerken im Kompetenzbereich *Engagieren*. Positiv hervorzuheben ist hingegen die methodische Vielfalt des Kompetenzbereichs *Diskutieren* im Schulbuch *Diercke Geographie 2*.

Für alle untersuchten Schulbücher der Sekundarstufe I gilt, dass das transkulturelle und rassismuskritische Lernen kein Bestandteil der thematischen und didaktischen Ausrichtung zu sein scheint. Eine stärkere Integration kultureller Themen mit altersangemessenen und vielfältigen Aufgabenstellungen zur Förderung der fünf Kompetenzbereiche ist demnach für alle vier Schulbücher notwendig.

	Diercke 1	Terra 1	Diercke 2	Seydlitz 7/8
Kompetenz: Bewusstsein & Fachwissen	--	--	o/-	-
Kompetenz: Recherchieren & Analysieren	-	--	-	o
Kompetenz: Diskutieren	--	--	+	--
Kompetenz: Reflektieren	-	o	o	o
Kompetenz: Engagieren	-	--	--	--

Legende:

-- Kriterien nicht berücksichtigt - kaum berücksichtigt

○ teilweise oder oberflächlich berücksichtigt + berücksichtigt ++ umfassend berücksichtigt

Mit Blick auf die drei untersuchten Lehrwerke der Sekundarstufe II fällt auf, dass es große Unterschiede zwischen den Schulbüchern gibt. Dies liegt vor allem an der Konzeption der Bücher. Während das *Fundamente Geographie Oberstufe* sowie das *Terra Geographie Oberstufe* stark fachwissenschaftlich orientiert sind, verfügt das *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* über ein großes methodisches Repertoire. Durch die durchgehende Nutzung des subjektiven und individuellen Blickwinkels sowie eine Vielzahl an kreativen Lernprodukten auch aus dem Bereich des Perspektivwechsels erfüllt das *Diercke Geographie Oberstufe Schleswig-Holstein* die Kriterien von drei der vorgestellten fünf Kompetenzbereiche des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens. Auch die Kriterien der anderen beiden Bereiche können als teilweise berücksichtigt betrachtet werden. Die anderen beiden Lehrwerke weisen in allen fünf Kompetenzbereichen zumeist große Lücken auf. Während dies im *Terra Geographie Oberstufe* vor allem an den fehlenden kulturellen Themen liegt, sind im *Fundamente Geographie Oberstufe* einige Ansätze bei der Materialauswahl zu finden. Bei beiden Büchern sind es vor allem die Aufgabenstellungen, welche weder zum *Diskutieren* noch zum *Reflektieren* oder *Engagieren* anregen. Trotz der großen Unterschiede fehlen in allen drei Büchern die Konzepte des transkulturellen Lernens. Diese könnten und müssten durch mehr oder weniger Aufwand allerdings problemlos eingebettet werden.

	Fundamente	Diercke	Terra
Kompetenz: Bewusstsein & Fachwissen	o	+	--
Kompetenz: Recherchieren & Analysieren	-	o	o
Kompetenz: Diskutieren	--	+	--
Kompetenz: Reflektieren	--	+	--
Kompetenz: Engagieren	--	o	--

Legende:

-- Kriterien nicht berücksichtigt - kaum berücksichtigt

○ teilweise oder oberflächlich berücksichtigt + berücksichtigt ++ umfassend berücksichtigt

Darüber hinaus konnten bei der Schulbuchanalyse aktueller Lehrwerke aus allen Bundesländern einige positive Best Practice-Beispiel gefunden werden. Dies zeigt, dass es be-

reits Ansätze gibt, bestehende Konzepte zu überarbeiten und neue Richtungen einzuschlagen. Dies scheint bisher hauptsächlich mit Blick auf das Afrika-Bild der Fall zu sein. Allerdings gibt es genauso ungeeignete Doppelseiten und sogar ganze Kapitel, welche überholte Begriffe und Theorien verwenden und durch unreflektierte Darstellungen in Text und Bild Vorurteile erzeugen oder verstärken, statt diese zu hinterfragen und aufzulösen. Da es sich bei all diesen Beispielen um Erscheinungen der letzten 4 Jahre handelt, stellt sich die Frage, wieso es so große Diskrepanzen zwischen den einzelnen Lehrwerken gibt.

6.4 Expert*innen-Interview

Bei der Analyse der Geographie-Schulbücher konnten große Unterschiede in der inhaltlichen und grafischen Gestaltung festgestellt werden, sodass sich die Frage stellt, wie genau die Gestaltung eines Schulbuchs eigentlich abläuft. Um in Vorbereitung auf die weiteren Forschungsschritte einen ersten Einblick in das Prozedere zu erhalten, wurde ein Expert*innen-Interview mit einem Schulbuch-Moderierenden geplant und vorbereitet. Wie in der folgenden Übersicht zu erkennen ist, wurden in der Vorbereitung des Interviews zunächst Forschungsziele festgelegt und daraus abgeleitet Fragestellungen entwickelt, welche in Klammern hinter den Zielen aufgeführt sind:

- Aufschluss über den Ablauf der Schulbuchgestaltung in den verschiedenen Bundesländern
(Könntest Du mir beschreiben, wie der Prozess der Schulbucherstellung vom Startschuss des Verlages bis zur Veröffentlichung abläuft?
Inwiefern gibt es Unterschiede in den Bundesländern?)
- Aufschluss über die Auswahl und die Rolle der Autor*innen
(Wie werden die Autor*innen ausgewählt?
Inwiefern können die Autor*innen eigene inhaltliche Schwerpunkte einfließen lassen?)
- Aufschluss über bestehende Richtlinien seitens des Verlages bzw. die Bedeutung bestehender Rahmenpläne
(Welche inhaltlichen Vorgaben gibt es durch den Verlag?
Welche Rolle spielen die Bildungsstandards und die Fachanforderungen bei der Entstehung?)
- Aufschluss über die Bedeutung neuer geographischer Forschungen und Themen sowie eine mögliche Kooperation mit externen Partnern wie Hochschulen
(Auf welche Weise werden Schulbuchverlage auf neue Themen der Geographie aufmerksam?
Inwiefern arbeiten die Verlage mit z. B. Hochschulen/Forschung/Bildungsministerien zusammen?)

- Aufschluss über mögliche Kooperationen zwischen den Schulbuchverlagen mit Blick auf den Verband der Bildungsmedien
(Gibt es eine Kooperation zwischen Westermann und Klett – als führende Verlage im Schulfach Geographie?)

Das Expert*innen-Interview wurde am 3. November 2023 auf Wunsch der zu interviewenden Person in einer Schule durchgeführt. Auf Grund der sich überschneidenden Themen wurde dieses Interview für zwei Forschungsvorhaben der gleichen Arbeitsgruppe geplant und durchgeführt. Da es sich um ein Einzelinterview handelte, wurde auf die Anwesenheit beider Forschenden verzichtet. So konnte durch die Kombination aus einer interviewten und einer interviewenden Person eine angenehme Eins-zu-Eins-Gesprächssituation generiert werden.

Die interviewte Person (im Folgenden als Sprecher*in bezeichnet und als S abgekürzt) ist bereits seit circa 15 Jahren in der Schulbuchgestaltung des Westermann-Verlags tätig. Sie wurde selbst von Seiten des Verlags angesprochen. Laut ihrer Aussage ist das einer der Wege für Autor*innen, in die Schulbuchgestaltung einzusteigen. Darüber hinaus seien auch Initiativbewerbungen oder persönliche Empfehlungen möglich (Transkript 1, S.1, Z.13 ff.).

Die folgende Frage „Könntest Du mir beschreiben, wie der Prozess der Schulbucherstellung vom Startschuss des Verlages bis zur Veröffentlichung abläuft?“ sollte einen Einblick in den konkreten Ablauf der Schulbuchgestaltung geben. S nennt dazu zwei gängige Praxismodelle. Zum einen gibt es die tatsächliche Neu-Konzipierung und -gestaltung des Schulbuchs. Dieses verläuft in mehreren Etappen: Bei einer kompletten Neu-Konzipierung einer Schulbuch-Reihe entwickelt das Team zunächst „eine echt große Konzeption: Wie soll es aussehen? Was sind die Leitplanken? Die didaktischen Inszenierungen, die dahinterstecken? Und so weiter und so fort. Wie sollen die Seiten aussehen?“ (S.2, Z.31 ff.). Wenn eine solche Konzeption bereits besteht, werden auf Grundlage der bestehenden Rahmenpläne die Kapitel des Buches benannt und unter den Autor*innen aufgeteilt, welche dann in einer „Brainstorming-Phase“ Ideen für das jeweilige Kapitel sammeln und daraus einen roten Faden sowie ein konkretes Inhaltsverzeichnis entwickeln (S.2, Z.14ff.). Nach der Diskussion dieser ersten Vorschläge im Autor*innen-Team werden dann so genannte Konzeptionsentwürfe erstellt. „Da ist vieles drin, nur noch keine geschriebenen Texte, sondern da sind Materialien drin, Aufgaben, Leitfragen, dass man, Begriffe, dass man so eine ungefähre Vorstellung hat: Wie oder was könnte auf diesen Seiten vorkommen? Und dann kommen wir wieder zusammen, das sind natürlich jetzt schon so richtige Wochenendtagungen. Und dann wird Seite für Seite, Kapitel für Kapitel im Team besprochen und danach erst fängt man an, die Seiten wirklich richtig konkret mit Leben zu füllen,

also die Texte zu schreiben, auch noch mal die Materialien zu gucken“ (S.3, Z. 6 ff.). Nach mehreren Überarbeitungsphasen entsteht dann das fertige Buch.

Es gibt laut S aber noch eine weitere gängige Praxis, welche als „Übernahme“ bezeichnet wird (S.3, Z.13). Hierbei wird durch die zuständige Abteilung im Verlag eine Art Best-of aktueller Neuerscheinungen aus anderen Bundesländern erstellt, welche zwischen 70 und 80% des Buches ausmachen können (S.4, Z.12ff sowie S.6, Z.5 ff.).

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern begründet S vor allem mit dem Föderalismus und den damit verbundenen unterschiedlichen Lehrplänen und thematischen Schwerpunkten dieser Lehrpläne (S.8, Z.17 ff.). Darüber hinaus benennt er die wirtschaftlichen Interessen der Verlage, welche durch die Größe des Absatzmarktes der einzelnen Bundesländer und der damit verbundenen Verkaufszahlen bestimmt werden (S.8, Z.4 ff.). Mit Blick auf die bei der Schulbuchgestaltung zugrundeliegenden Vorgaben spielen wie bereits erwähnt die Rahmenpläne eine entscheidende Rolle. Dies liegt laut S zum einen daran, dass in einigen Bundesländern im Gegensatz zu Schleswig-Holstein die Schulbücher vor Veröffentlichung durch das Ministerium genehmigt werden müssen (S.6, Z.21f.). Zum anderen sei die Orientierung an den Rahmenplänen wichtig, da sonst die Gefahr bestünde, „dass Fachschaften das nicht annehmen, weil die sagen, das passt nicht zum Lehrplan“ (S.6, Z.24 f.).

Darüber hinaus gäbe es zwar Vorgaben durch den Verlag, diese seien allerdings eher formaler Art: „Ich hatte ja immer gedacht: „Da muss doch der Verlag irgendwie so Guidelines haben.“ Hat er auch: Was für einen Schrifttyp, wie sieht die Bildunterschrift aus? Also aber nichts didaktisches, sondern jedes Team macht das für sich“ (S.3, Z.30 ff.). Dies sei laut S verlagsübergreifender Standard: „Und das ist auch so tatsächlich auch bei anderen Verlagen, also was Geographie jedenfalls angeht, dass es irgendwie keine klaren Strukturen gibt, sondern jede und jeder macht, was er will“ (S.4, Z.15 ff.). Allerdings wird im Folgenden auf eine aktuelle Veröffentlichung des Klett-Verlags zur Konzeption der neuen Terra-Reihe verwiesen (vgl. <https://www.klett.de/lehrwerk/terra-gymnasium-ausgabe-ab-2024/konzeption?newsletter=mailing/terra/29752/konz>, Stand: 29.7.24). „Aber die scheinen das erste Mal tatsächlich so Guidelines für Geobücher zu haben“ (S.4, Z.24 f.).

Eine entscheidende Rolle bei der inhaltlichen Gestaltung haben laut S stattdessen die Autor*innen der jeweiligen Lehrwerke. „Aber es ist tatsächlich, also wir haben da im Prinzip Narrenfreiheit“ (S.5, Z.2f.). Dies sei zwar vom Erfahrungsgrad der jeweiligen Teams abhängig, aber dennoch haben alle Autor*innen die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen und neue inhaltliche Ideen einzubringen. Da es für die Verlage schwierig sei, „überhaupt so ein Team zu bekommen, also Lehrkräfte zu finden, die das nebenbei machen“, „müssen die auch ein bisschen vorsichtig sein, dass die, die dann schon mal gefunden haben, nicht verprellen“ (S.7, Z.16 ff.). Aus diesem Grund würden die Verlage oder durch

den Verlag beauftragte Lektorate noch einmal reflektiv über die Bücher schauen, der Schwerpunkt dabei, läge aber vor allem in der Passung von Inhalten und Rahmenplänen. Inhaltliche Impulse gäbe es nur durch beispielsweise Veröffentlichungen in den fachdidaktischen Zeitschriften des jeweiligen Verlags, konkrete Vorschläge oder Vorgaben zur Integration neuer Themen gäbe es nicht (S.6, Z.20 ff.).

In Bezug auf mögliche Kooperationen mit externen Partner*innen benennt S eine mögliche Kooperation zwischen den Bildungsmedienversionen als schwierig und wenig zielführend: „Ist glaube ich auch schwer möglich, weil: Wie soll man kooperieren? Man könnte höchstens Seiten austauschen und ich sag mal, wenn ich (...) gute Seiten, gute Ideen habe, warum soll ich die meinem größten Mitbewerber geben?“ (gekürzt nach S.10, Z.4 ff.). Auch eine Zusammenarbeit mit Hochschulen betrachtet S „im Sinne von Austausch“ (S.12, Z.7) als hilfreich, sieht aber die Hürde, dass beispielsweise Professor*innen „in einer anderen Denke unterwegs“ seien (S.12, Z.9). Daher wäre es interessant, „einen Input zu haben im Sinne von: „Na, das wären Themen, die ihr aufgreifen könntet usw.“ (...) Und genauso wäre es natürlich auch spannend, wenn (...) so ein Team, wenn es nicht so didaktisch sicher sich fühlt, auch sicherlich aus der zweiten Phase, also aus beiden Phasen, Input käme, als Modell“ (gekürzt nach S.12, Z. 10 ff.). Dies sei aber nicht bei allen Autor*innen-Teams notwendig und auch die „Inszenierung sollte man den Lehrkräften überlassen“ (S.12, Z.11).

6.5 Schlussfolgerungen aus Schulbuchanalyse und Expert*innen-Interview

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die untersuchten Schulbücher starke Diskrepanzen hinsichtlich der inhaltlichen Thematisierung kultureller Themen, aber auch der didaktischen und methodischen Gestaltung der Kapitel aufweisen. Neben einigen positiven Beispielen gibt es auch viele inhaltliche Lücken, veraltete methodische Ansätze sowie Schwachstellen in Auswahl und Ausgestaltung des Materials.

Mit Blick auf das Expert*innen-Interview wurde deutlich, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Auswahl der Themen bei der Schulbuchgestaltung maßgeblich von den beteiligten Autor*innen abhängig sind. Eine weitere wichtige Rolle kommt den zugrundeliegenden Rahmenplänen zu, welche die einzige verbindliche Vorgabe für die Autor*innen-Teams darstellen. Inhaltliche oder methodische Vorgaben durch die Verlage scheint es kaum zu geben. Auch der Einbezug aktueller geographischer Themen oder neuer fachwissenschaftlicher Strömungen scheint strukturell nicht verbindlich verankert zu sein. Kooperationen mit Hochschulen oder anderen externen Akteur*innen scheint es ebenfalls kaum zu geben.

Die didaktische und methodische Ausgestaltung hängt stark von der jeweiligen Konzeption der Lehrwerke ab. Inwieweit diese durch die Teams selbst, übergreifende Teams des Verlags sowie beteiligte Lektorate oder bei der Nutzung von Übernahme gar nicht ausgestaltet werden, ist vom jeweiligen Vorgehen abhängig. Dementsprechend gibt es auch keine einheitlichen Richtlinien hinsichtlich der Integration aktueller fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Entwicklungen.

Dies bietet erste Erklärungsansätze für die in der Schulbuch-Analyse festgestellten Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Lehrwerken.

7 Empirischer Teil - Vertiefung: Aktueller Stellenwert des Transkulturellen Lernens

Die Curriculums- und Schulbuch-Analyse sowie das erste Expert*innen-Interview haben einige Fragen aufgeworfen. Neben der Frage nach den Ursachen für die festgestellten Lücken in den Rahmenplänen sowie ausgewählten Lehrwerken stellt sich bei den hier vorgestellten, eher als neu einzuordnenden Konzepten die Frage nach der Bekanntheit und Akzeptanz dieser Konzepte.

7.1 Umfrage

Um ein möglichst übergreifendes Bild zu erhalten, wurde daher zunächst eine explorative, quantitativ-standardisierte Umfrage durchgeführt. Die Hauptzielgruppe waren Mitwirkende an der Schulbuchgestaltung. Darüber hinaus sollten aber auch die Kenntnisse und Einstellungen von Lehrer*innen evaluiert werden.

Da es sich bei den Mitwirkenden an der Schulbuchgestaltung um eine eher kleine Grundgesamtheit handelt (vgl. Kapitel 5.2) sowie nach vorheriger Recherche eine geringe Teilnahmebereitschaft von Lehrer*innen an Fortbildungsangeboten und Umfragen festgestellt werden konnte, wurde wie oben beschrieben ein gemeinsames Umfrage-Survey zweier Forschungsvorhaben der geographiedidaktischen Arbeitsgruppe der CAU Kiel erstellt.

7.1.1 Vorbereitung und Ablauf

Die Befragung gilt als Standardinstrument der empirischen Sozialforschung, für welche hier eine standardisierte, schriftliche Einzelbefragung über die Online-Plattform LimeSurvey der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel gewählt wurde, da dieser DSGVO-konform ist (Raithel 2008, S.65 f.). Das so genannte Deckblatt der Umfrage beinhaltete Informati-

onen über die Studien, das Forschungsziel sowie eine Kontaktperson für eventuelle Nachfragen. Zudem wurde auf die Freiwilligkeit der Studie sowie auf die vertrauliche Behandlung der Daten hingewiesen, welche in einer ausführlichen Datenschutzerklärung genauer ausgeführt wurde.

Der Survey besteht sowohl aus geschlossenen als auch offenen Fragen und wurde in sechs Fragegruppen eingeteilt. Die ersten vier Fragegruppen „Biographische Informationen“, „Berufliche Qualifikationen“, „(Neben-) Berufliche Tätigkeiten“ sowie „Fachwissenschaftliche und -didaktische Standards“ wurden gemeinsam erstellt und können daher für beide Forschungsvorhaben genutzt werden. Die daran anschließenden spezifischen Fragegruppen „Transkulturelles und rassismuskritisches Lernen“ und „Klimawandelbildung: Climate Literacy 2.0 im Geographieunterricht“ sind den jeweiligen Themen zugeordnet. Nach den einfach zu beantwortenden so genannten Eisbrecherfragen zu biografischen Informationen und beruflicher Qualifikation beziehungsweise Tätigkeit wurden in der dritten Fragegruppe im Sinne der Spannungskurve (vgl. Raithel 2008, S.75 f.) Fragen nach der allgemeinen Zielsetzung des Geographieunterrichts sowie bedeutsamen (neuen) Themen und Prinzipien der Gestaltung von Unterricht sowie Bildungsmedien gefragt. Zudem greift hier das Gestaltungsprinzip des Fragetrichters, wonach die Fragenanordnung vom Allgemeinen zum Besonderen verlaufen soll (ebd. S.76). Dementsprechend wurden die Fragegruppen zu den spezifischen Themen am Ende der Umfrage platziert. Um eine Antwortverzerrung durch Ermüdungseffekte bei einem der beiden Themenblöcke zu vermeiden, wurden diese beiden Fragegruppen in Hinblick auf die Reihenfolge randomisiert.

Insgesamt beinhaltet das Survey maximal 66 Items, welche allerdings nicht alle verpflichtend beantwortet werden mussten. Die Angabe biografischer Informationen (Fragegruppe 1) war ebenfalls eine freiwillige Angabe. Zudem waren einige Items im Sinne einer Filterung als Vertiefungsfragen nur für bestimmte Akteur*innen sichtbar, sodass die Anzahl der Items je nach beruflicher Qualifikation beziehungsweise beruflicher Tätigkeit variierte. Durch die Kombination zweier Forschungsvorhaben vergrößerte sich natürlich der Umfang des Fragebogens und damit verlängerte sich auch die Bearbeitungsdauer. Allerdings erschien es zielführender auf Grund der kleinen Grundgesamtheit sowie der bekannten geringeren Teilnahmebereitschaft, einen gemeinsamen Survey zu wählen, um so eine größere Stichprobe generieren zu können. Auch wenn sich im Rahmen universitärer Forschung gezeigt hat, dass Befragungen mit einer Dauer von 1 bis 1,5 Stunden von Befragten nicht als problematisch angesehen werden (vgl. Fowler 1993, zitiert nach Raithel 2008, S.77), wenn das behandelte Thema interessant für den Teilnehmenden ist, so wurde dennoch bei der Survey-Erstellung auf eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer von maximal

einer halben Stunde geachtet. Um zudem die subjektiv erlebte Bearbeitungsdauer zu verkürzen, wurde auf eine großzügige Gestaltung mit weniger Fragen pro Seite sowie die Sichtbarkeit der erfolgten Bearbeitung geachtet. Insgesamt wurde pro Seite eine Fragegruppe angezeigt, um im Sinne der Benutzerfreundlichkeit möglichst wenige Klicks auf den Weiter-Button erforderlich zu machen. Ein dritter Schritt zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft war die Bereitstellung von Incentives (z.B. geographische Bücher oder Wertgutscheine), für welche die Teilnehmenden sich im Anschluss an die Befragung registrieren konnten.

Bei der Frageformulierung gilt der Grundsatz, dass Fragen „kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional“ formuliert sein sollten (Raithel 2008, S.73). Aus diesem Grund wurde bei der Erstellung des Surveys auf einfache und konkrete Formulierungen, welche keine bestimmten Antworten provozieren, zurückgegriffen. Bei den geschlossenen Fragen wurde zwischen Einzelnennung und Mehrfachnennungen variiert. Neben dichotomen Ja-/Nein-Fragen wurde auch mit Ratingskalen gearbeitet. Um eine einfache Bearbeitung des Surveys durch die Teilnehmenden zu erreichen, wurde dabei nach Möglichkeit auf die Verwendung der gleichen Ratingskalen in allen Fragegruppen geachtet. Insbesondere bei den Bewertungsfragen wurde daher bei allen Multiple-Choice-Fragen auf die Antwortskalen „unwichtig/weniger wichtig/ wichtig/ sehr wichtig“ sowie „trifft nicht zu/ trifft eher nicht zu/ trifft überwiegend zu/ trifft voll zu“ zurückgegriffen. Wie zu erkennen ist, wurde eine Viererskala ohne Mitte gewählt, um so eine Positionierung der Teilnehmenden zu erreichen, da ungerade Skalen „eine Tendenz zur Mittelkategorie evozieren“ können (Raithel 2008, S.69). Darüber hinaus wurde auf eine abwechslungsreiche Fragengestaltung mit möglichst wenigen offenen Fragen geachtet, um so eine geringere Bearbeitungsdauer und eine erhöhte Motivation zu generieren.

Nach Erstellung des Surveys wurde zunächst im März 2024 eine Pilotierungsphase durchgeführt, um „das entwickelte Erhebungsinstrument vor der Hauptuntersuchung zu prüfen“ (ebd. S.63). Dies hatte zum Ziel, den Fragebogen auf seine Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verständlichkeit sowie mögliche Logik-Fehler zu überprüfen. Die zwölf Teilnehmer*innen waren Personen mit geographischem Wissen, welche allerdings nicht Teil der eigentlichen Stichprobe sein sollten, da die Grundgesamtheit ohnehin schon als klein einzuordnen war. Ein besonderer Schwerpunkt lag bei dem Pre-Test auf der Bearbeitungsdauer. Neben einigen kleineren sprachlichen Fehlern sowie Logikfehlern bei Vertiefungsfragen bestand der größte Teil der Rückmeldungen aus Informationen über eine deutlich längere Bearbeitungsdauer als angedacht. Aus diesem Grund wurde die Anzahl der Frage-Items nach der Pilotierungsphase von 80 auf 66 Items reduziert.

Parallel zur Pilotierungsphase erfolgte im Februar und März 2024 die Kontaktaufnahme mit den Bildungsmedienverlagen, um so eine Unterstützung bei der Verbreitung unserer Umfrage erhalten zu können. Beide Verlage stimmten einer Unterstützung zu, sei es in Form einer Weiterleitung über interne E-Mail-Verteiler oder die Publizierung des Umfrage-Links über die Homepage. Die Umfrage-Phase für die Mitwirkenden an der Schulbuchgestaltung startete am 19. März 2024 und war für eine Dauer von drei Monaten vorgesehen. In Bezug auf die Partizipation der Lehrer*innen musste zunächst ein Antrag an das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein gestellt werden, da jedes „wissenschaftliche Forschungsvorhaben in den Schulen (...) der Genehmigung des für Bildung zuständigen Ministeriums“ bedarf (Schulgesetz §32 (1)). Diese Genehmigung erhielten wir am 10. April 2024, sodass die Bearbeitungsphase für die Lehrer*innen etwas später startete. Auch hier wurde für die Verbreitung des Surveys mit verschiedenen Mitteln gearbeitet (vgl. Kapitel 5.2).

7.1.2 Auswertung der quantitativ-standardisierten Fragen

Wie bereits im Vorfeld angenommen konnte auf Grund der geringen Grundgesamtheit und der geringen Teilnahmebereitschaft nur eine kleine Stichprobe erreicht werden. Insgesamt konnten durch die Umfrage 69 Datensätze generiert werden. Bei der anschließenden Betrachtung wurde ein Datensatz als gültig angesehen, wenn mindestens der allgemeine Teil inklusive der Fragegruppe „Fachwissenschaftliche und -didaktische Standards“ vollständig beantwortet worden ist. Nach der Bereinigung der Daten entsprechend dieser Anforderung blieben 30 gültige Datensätze übrig. Demnach kann bei den Ergebnissen der quantitativen Umfrage nicht von einer schließenden Gültigkeit gesprochen werden. Aus diesem Grund wurde der Schwerpunkt bei der Auswertung auf qualitative Methoden gelegt, sodass die gewonnenen Ergebnisse zur deskriptiven Untermauerung der Forschung dienen.

Von den 30 gültigen Datensätzen handelt es sich um 15 männliche und zwölf weibliche Teilnehmende sowie weitere drei Personen ohne Angabe. Die Befragten sind zwischen 24 und 73 Jahre alt, wobei das Durchschnittsalter 41 Jahre beträgt. Mit Blick auf die weiteren biografischen Informationen wird deutlich, dass 19 der 30 Personen im Bundesland Schleswig-Holstein arbeiten, was für die räumliche Schwerpunktsetzung dieser Arbeit von Bedeutung ist. Zudem sind 28 Personen als Lehrkraft für das Fach Geographie tätig. Nur zwei der Befragten sind in der universitären Lehre tätig, wohingegen 13 Personen an der Entstehung von Schulbüchern mitwirken, fünf Personen davon (auch) spezifisch für das Bundesland Schleswig-Holstein. Von diesen 13 Personen arbeiten 11 als Lehrkraft.

Neben den biografischen Informationen sind sowohl für die zentralen Forschungsfragen als auch für die Vorbereitung der Fokusgruppen-Interviews die Fragegruppen „Fachwissenschaftliche und -didaktische Standards“ sowie „Transkulturelles und rassismuskritisches Lernen“ von Bedeutung.

In der ersten Fragegruppe wurde zunächst nach Grundlagen der Unterrichtsgestaltung gefragt, wobei eine Mehrfachauswahl möglich war (AU15).

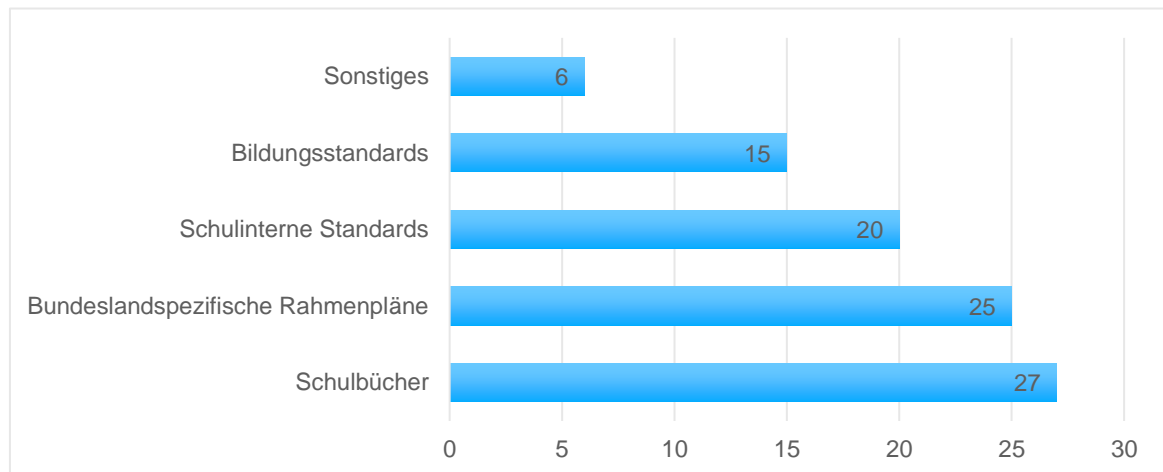


Abbildung 23: AU 15: Welche Grundlagen nutzen/nutzten Sie für die Erstellung Ihrer Unterrichtsinhalte? (eigene Darstellung)

Hier zeigt sich, dass noch vor den Rahmenplänen (bundeslandspezifisch, schulintern oder bundesübergreifend) die Schulbücher mit 27 Nennungen an erster Stelle stehen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Schulbuchstudien und bestätigt somit die Einschätzung des Schulbuchs als „heimliches Curriculum“ (Niehaus et al. 2015, S. 11). Neben den genannten Antwortoptionen nannten die Befragten unter Sonstiges Materialplattformen, Fachzeitschriften, Internetrecherche, Fachliteratur sowie die aktuelle Nachrichtenlage als Grundlagen ihrer Unterrichtsinhalte.

Bei der Frage nach den wichtigsten Themenfeldern des Faches Geographie zeigten sich wie zu erwarten die großen Schlagworte unserer Zeit wie beispielsweise „Nachhaltigkeit“ und „Klimawandel“ (AU16).



Abbildung 24: AU 16: Nennen Sie die für Sie wichtigsten Themenfelder des Faches Geographie. Begriffe mit mind. Zwei Nennungen. (Eigene Abbildung)

Dennoch gibt es auch einige Mehrfachnennungen, welche dem Themenbereich transkulturelles und rassismuskritisches Lernen zugeordnet werden können. Dazu gehören vor allem „Migration“ und „Kultur“. Aber auch Begriffe wie „Stadtgeographie“, „Disparitäten“ sowie „Handeln“ und „Gestaltungskompetenz“ enthalten Komponenten aus diesen Konzepten.

Auch bei den „neuen“ geographischen Themen lassen sich einige Anknüpfungspunkte erkennen. Hier wurden für die Auswertung nur die Nennungen berücksichtigt, welche das jeweilige „neue“ Thema als sehr wichtig eingestuft haben.

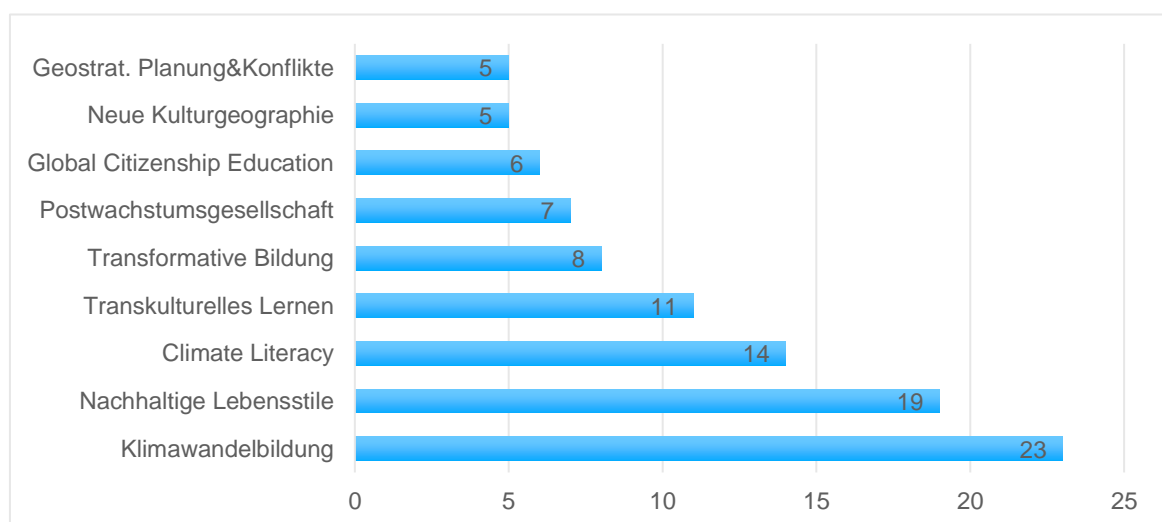


Abbildung 25: AU18: Wie wichtig finden Sie die folgenden „neuen“ geographischen bzw. geographiedidaktischen Themen für die Gestaltung von Bildungsmedien? (eigene Abbildung)

Das transkulturelle Lernen wurde von elf der Befragten als sehr wichtig eingestuft, womit es den vierten Platz einnimmt. Die transformative Bildung, welche in die hier vorgestellten Modelle und Konzepte einfließt, liegt mit acht Nennungen knapp dahinter. Interessanterweise ist die Neue Kulturgeographie, welche als Grundlage all dieser Neuerungen im Bereich des kulturellen Lernens betrachtet werden kann, mit nur fünf Nennungen auf dem letzten Platz. Dies könnte darauf hindeuten, dass den Befragten die inhaltlichen Zusammenhänge und Hintergründe nicht bewusst sind. Dennoch scheint die Bedeutung des Konzepts des transkulturellen Lernens für ein Großteil der Befragten unumstritten zu sein, denn nur zwei Personen ordnen das Konzept als unwichtig ein, während weitere 16 Befragte das transkulturelle Lernen als wichtig bezeichnen (AU18, SQ002).

Als letztes Item des allgemeinen fachlichen Teils wurden die Prinzipien und Ansätze bei der Gestaltung von Bildungsmedien betrachtet (AU20), wobei verschiedene bekannte und neuere Ansätze als Auswahlmöglichkeiten angeboten wurden. Auch hier wurden für die Auswertung zunächst die Nennungen abgebildet, welche die jeweiligen Prinzipien als sehr wichtig eingestuft haben.

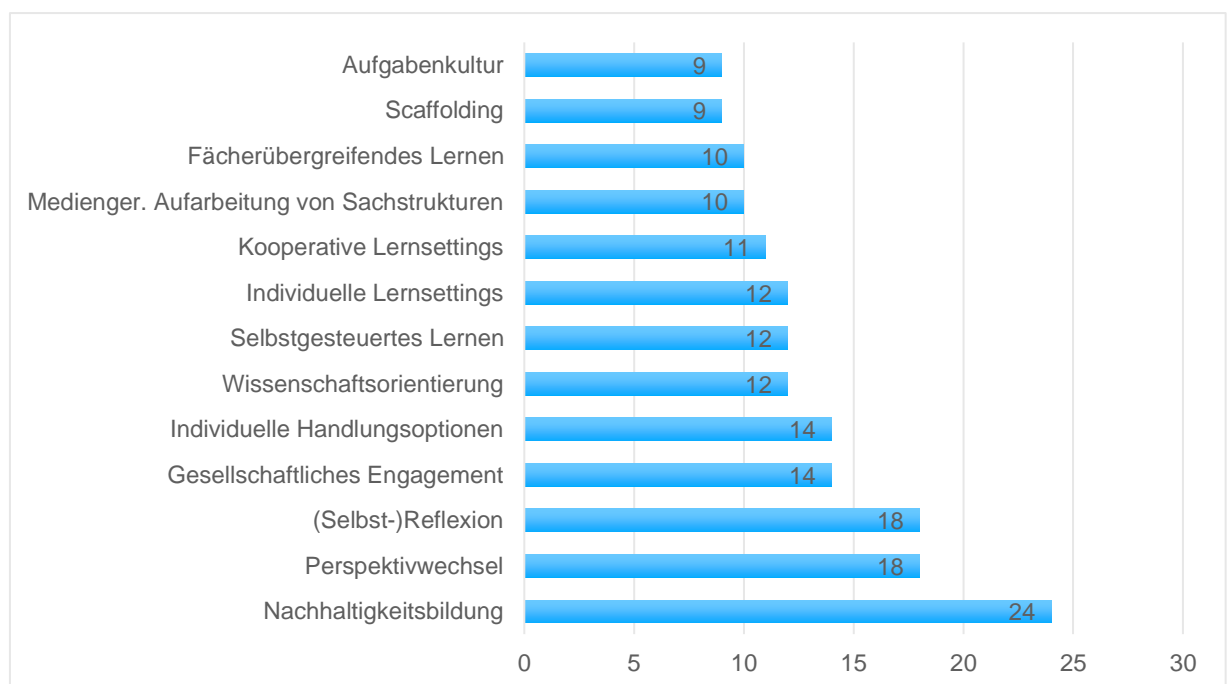


Abbildung 26: AU20: Welche Ansätze und Prinzipien sollten Ihrer Meinung nach allgemein bei der Gestaltung von Bildungsmedien besonders berücksichtigt werden? (eigene Abbildung)

Mit jeweils 18 Nennungen stehen dabei der Perspektivwechsel sowie die (Selbst-) Reflexion, welche zentrale Bestandteile der transkulturellen und rassismuskritischen Lernens sind, auf Platz zwei der wichtigsten Ansätze. Direkt dahinter folgen das gesellschaftliche Engagement sowie die individuellen Handlungsoptionen mit jeweils 14 Nennungen. Von

diesen vier Ansätzen wird lediglich das Konzept der individuellen Handlungsoptionen zweimal als unwichtig eingeordnet. Alle anderen Befragten stufen die genannten Prinzipien als wichtig oder sehr wichtig ein. Dies zeigt deutlich die fachliche Relevanz der, dem transkulturellen und rassismuskritischen Lernen inhärenten, Prinzipien und stärkt somit die Relevanz einer (stärkeren) Implementierung in der Gestaltung von Bildungsmedien.

Die zweite relevante Fragegruppe ist der spezifische Bereich zum transkulturellen und rassismuskritischen Lernen. Die hier zu berücksichtigende Stichprobe beinhaltet nur noch 25 Datensätze, da sechs Befragte diese Items nicht mehr beziehungsweise nicht mehr vollständig ausgefüllt haben.

Als erstes wurden die Teilnehmenden nach einer kurzen Definition des Begriffs „Kultur“ gefragt. Die Antworten, welche in freier Textform gegeben wurden, wurden anschließend zusammengefasst und verschlagwortet. Die wichtigsten Schlagworte sind in der folgenden Wortwolke dargestellt, wobei die Größe der Worte die Häufigkeit der Nennungen symbolisiert:



Abbildung 27: TT1: Aus dem Bauch heraus, was bedeutet Kultur für Sie? (eigene Abbildung)

Neben der allgemeinen Formulierung „Lebensweisen“ tauchen interessanterweise Begriffe wie „Gemeinschaft“ und „Gruppe“ mit jeweils vier Nennungen am häufigsten auf. Dies deutet auf einen traditionellen Kulturbegriff hin, welche eine Kultur mit einer geschlossenen und homogenen Gruppe gleichsetzt. Betrachtet man die Antworten genauer, so bestätigt sich dieser Eindruck. So beschreiben beispielsweise ID38 Kultur als „grundlegende, gemeinsame Werte und Gewohnheiten einer Gesellschaft“ und ID33 als „tradierte Handlungsweisen von Menschen in einem geographischen Raum“. Darüber hinaus steht

bei mehreren Befragten der gestalterische Aspekt von Kultur(en) im Zentrum. Dies bezieht sich häufig auf den Unterschied Natur/ Kultur sowie die „geschaffene Welt der geistigen Güter und materiellen Produkte“, wie sie in der Abgrenzung von Naturraum und Kulturraum im Geographieunterricht häufig verwendet wird (ID 24). Dabei ist in 13 der Definitionsversuche zu erkennen, dass Kultur für die Befragten sichtbar ist, für weitere sechs Personen sind Kulturen zudem an eine „definierten Region“ oder einen „geographischen Raum“ gebunden (ID66; ID33). Neben den eher traditionellen Ansätzen finden sich aber auch einige modernere Definitionsversuche, die sich in Begriffen wie „Vielfalt“ oder „Individualität“ zeigen.

Um das zugrundeliegende Kulturverständnis näher zu untersuchen wurden im folgenden Item mehrere Ansätze sowohl des traditionellen Kulturbegriffs (historisch gewachsen, von der Familie abhängig, vom Wohnort abhängig, verortbar, statisch und unveränderbar, sichtbar), als auch des modernen Kulturbegriffs (von individuellen Erfahrungen und Erlebnissen abhängig, veränderbar und flexibel) angeboten, wobei eine Mehrfach-Antwort möglich war. Auch hier zeigen sich zunächst die Ansätze des traditionellen Kulturbegriffs stark vertreten. So bezeichnen 23 der Befragten die Aussage „Die Kultur eines Menschen ist von der Familie abhängig“ als überwiegend zutreffend oder voll zutreffend. 22 Personen definieren die Kultur eines Menschen als „historisch gewachsen“ und weitere 16 Personen als „sichtbar“. Zehn Personen stimmen der Aussage zu, dass die Kultur „vom Wohnort abhängig ist“ und acht Personen sehen Kultur als „verortbar (wie z.B. im Konzept der Kulturerdteile)“ an. Für drei der Befragten sind Kulturen zudem „statisch und unveränderbar“.

Dem gegenüber stehen die Aussagen, welche dem modernen Kulturbegriff entstammen. Auch hier gibt es zum Teil große Zustimmung, da 23 der Befragten die Kultur eines Menschen als „von individuellen Erfahrungen und Erlebnisse abhängig“ sowie als „veränderbar und flexibel“ definieren. Aus diesen Antworten lässt sich ableiten, dass die meisten der Befragten nicht klar einem der beiden Kulturbegriffe zuzuordnen sind. Wie auch in Item TT1 zu erkennen ist, setzt sich ihr Kulturverständnis aus verschiedenen Konzepten zusammen. Auch wenn die Teilnehmenden eine grundsätzliche Individualität und Veränderbarkeit erkennen, scheint dennoch das historisch gewachsene Kulturverständnis, welches an familiäre beziehungsweise Kulturgruppen-spezifische Werte, Normen und Traditionen orientiert ist, in den Köpfen verankert zu sein. Auch der räumliche Bezug ist dabei teilweise von Bedeutung.

Neben dem zugrundeliegenden Kulturverständnis sollte im Sinne der Forschungsfragen die Bedeutung der verschiedenen Konzepte des kulturellen Lernens für den Geographieunterricht abgefragt werden. Die Beschäftigung mit Kulturen ist dabei für die Mehrheit der Befragten ein zentraler Bestandteil des Geographieunterrichts.

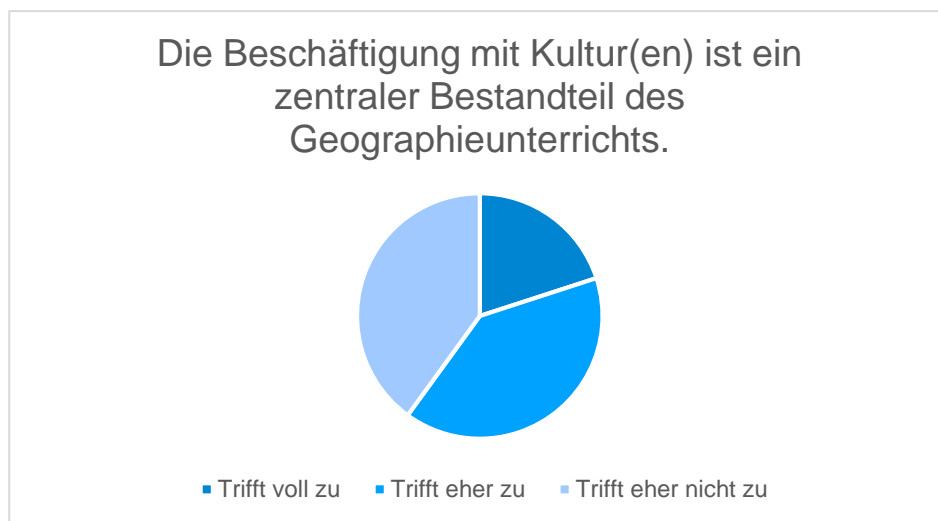


Abbildung 28: TS1: Bitte ordnen Sie die folgenden Aussagen hinsichtlich Ihrer Relevanz ein. (eigene Abbildung)

Dennoch stimmen zehn der Befragten dieser Aussage eher nicht zu, sodass hier von einem gemischten Bild gesprochen werden muss. Die Bedeutung des Themas „Kultur“ für das Fach Geographie scheint nicht so klar und eindeutig zu sein, wie es mit Blick auf die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung vorausgesetzt worden ist. Dennoch werden von den Befragten alle Konzepte des kulturellen Lernens mit 21 bis 25 Zustimmungen überwiegend als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingestuft. Dabei fällt auf, dass es nur wenig Unterschied zwischen den einzelnen Konzepten gibt.

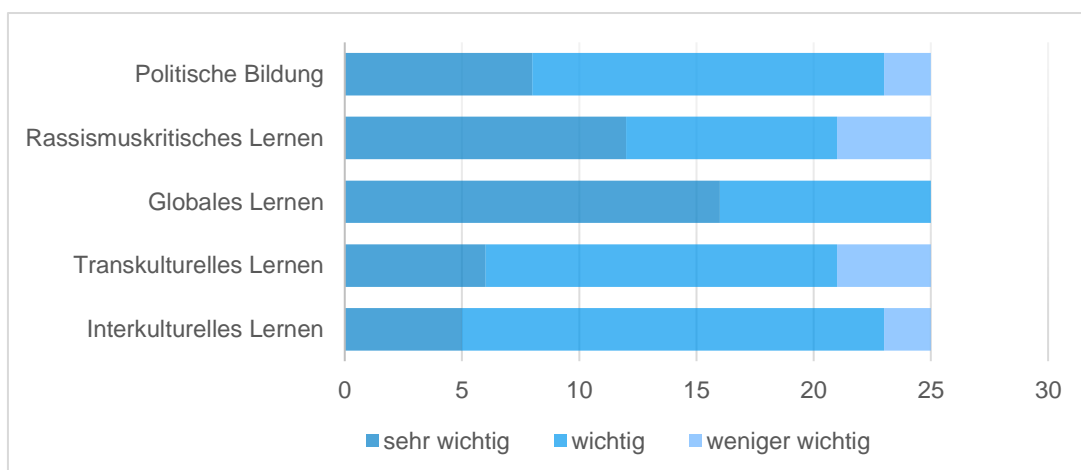


Abbildung 29: TS2: Bitte ordnen Sie die folgenden Konzepte hinsichtlich der für Sie geltenden Relevanz für den Geographieunterricht ein. (eigene Abbildung)

Einigkeit herrscht bei dem Konzept des „globalen Lernens“, welche über eine lange geographiedidaktische Tradition verfügt, welches von allen Befragten als „wichtig“ oder „sehr

wichtig“ eingeschätzt wird. Hier zeigen sich auch mit 16 Nennungen die meisten Einschätzungen als „sehr wichtig“. Die neueren Konzepte des rassismuskritischen und transkulturellen Lernens werden von jeweils vier Personen als „weniger wichtig“ eingeschätzt, wobei das rassismuskritische Lernen von 12 Personen als „sehr wichtig“ eingeordnet wird, wohingegen das transkulturelle Lernen mit nur sechs Nennungen in dieser Kategorie deutlich unbedeutender zu sein scheint. Zusammenfassend lässt sich hier zwar eine leichte Tendenz feststellen, allerdings sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten, insbesondere zwischen dem interkulturellen Lernen (5 – 18 – 2) sowie dem transkulturellen Lernen (6 – 15 – 4) als eher gering zu bezeichnen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit den Befragten die Unterschiede zwischen den Konzepten überhaupt bewusst sind.

Die geringe Bedeutung des transkulturellen Lernens für die befragten Lehrkräfte zeigt sich auch in den weiteren Items. So geben lediglich neun Personen an, dass sie das Konzept der Transkulturalität für Inhalte aus dem Themenbereich Kultur nutzen (TL2). Gründe dafür sind die fehlende Zeit (drei Nennungen), zu wenig vorhandenes Wissen der Lehrpersonen (fünf Nennungen) und das Fehlen des Konzepts im Lehrplan (eine Nennung) beziehungsweise in Bildungsmaterialien (eine Nennung) (TL4). Des Weiteren geben zwei der Befragten an, das Konzept als nicht geeignet zu empfinden. So schreibt ID31: „In jedes Gebiet der Erde lässt sich eine bestimmte Kultur verorten“ und ID7 führt weiter aus:

„Das Konzept der Transkulturalität empfinde ich als zu weitreichend. Die Frage, inwiefern ich es "nutze" ist für mich unklar. Ich diskutiere mit Schüler*innen über verschiedene Ansätze und sicherlich kommt dabei auf das Thema Transkulturalität als ein Ansatz vor. "Nutzen" assoziiere ich mit "annehmen" und danach handeln. Multikulturalität und Interkulturalität sind mir vertraut und Ansätze, die ich mit Alltagserleben hier und auf Reisen gut verknüpfen kann. Die Hypothese der Vertreter der Transkulturalität (sic.), dass es keine kulturellen Grenzen gibt und alle Kulturen sich miteinander vermischen, entspricht nicht meinem Verständnis. Möglicherweise fehlt es mir hier an aktualisiertem Faktenwissen und überzeugenden Grundlagen.“

Während die erst genannten Gründe eher praktischer und organisatorischer Natur sind, zeigen sich in den beiden letzten Antworten eindeutig eine fehlende Akzeptanz sowie das Fehlen von aktuellem und notwendigem Wissen, um das Konzept der Transkulturalität in den Unterricht zu implementieren. Hieraus lässt sich die Bedeutung der Rahmenpläne (Zeitfaktor sowie Verbindlichkeit von Themen) sowie von Bildungsmedien (Integration der Themen, Bereitstellung von Zusatzmaterialien) ableiten, welche zu einer Beschäftigung

der Lehrkräfte mit dem Thema und einer daraus folgenden größeren Bereitschaft zur Einbettung des Konzepts beitragen könnten.

Abschließend wurden die Teilnehmenden nach weiteren (inhaltlichen) Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Bildungsmedien zum Themenbereich Kultur gefragt. Hier wurden folgende Wünsche genannt:

- „In höheren Jahrgängen: explizite Thematisierung des Kulturbegriffs und verschiedener Ansätze, um Orientierungshilfen anbieten zu können. (Metaebene)“ (ID7)
- „Bei Behandlung eines Gebietes deren Kultur stärker hervorheben“ (ID31)
- „Ich würde mir allgemein einfach mehr Beispiele in Deutschland wünschen, anhand derer man kulturelle Vielfalt als etwas positives (sic.) am Wohnort hervorhebt.“ (ID32)
- „Authentische Materialien mit nachvollziehbaren und objektiven Perspektiven“ (ID48)
- „Rassismuskritische Behandlung von (Neo-)Kolonialismus Berücksichtigen weiterer marginalisierter Gruppen. Diverse Darstellung von Menschen und ihren Lebensstilen“ (ID10)
- „Gerade auch bei dem Thema Transkulturalität schöne "Basis-Informationen" um das Konzept einzuführen. Ich habe noch nichts Passendes gefunden, was in die Thematik passend einführt.“ (ID32)

Die hier genannten Wünsche und Anregungen zeigen die aus Sicht der Befragten vorherrschenden Defizite in den aktuellen Bildungsmedien. Der Fokus liegt dabei vor allem auf den Inhalten, wobei auch die Auswahl der Materialien eine entscheidende Rolle spielt. Begriffe wie „kulturelle Vielfalt“, „diverse Darstellung von Menschen und Lebensformen“ sowie „nachvollziehbare Perspektiven“ greifen dabei wichtige Ansätze aus dem entwickelten Kriterienkatalog (vgl. 6.2.2) auf. Auch grundlegende Konzepte wie „Neo-Kolonialismus“ oder verschiedene Kulturbegriffe sollten laut der Befragten in die Gestaltung von Bildungsmedien einfließen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Rahmenpläne als auch Bildungsmedien (insbesondere Schulbücher) für die befragten Lehrkräfte entscheidend für die Unterrichtsplanung sind. Sie bestimmen nicht nur über die Auswahl der Themen für den gesamten Geographieunterricht, sondern auch durch beispielweise das Materialangebot über die konkrete inhaltliche Ausgestaltung einzelner Lernlinien. Zudem geben insbesondere die Rahmenpläne den Ausschlag bei der zeitlichen Gestaltung und der damit einhergehenden Relevanz einzelner Themen und Konzepte. Das Fehlen des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens sowie der darin enthaltenen Themen und Konzepte in

eben diesen Rahmenplänen und Bildungsmedien führt scheinbar zu einer geringeren Relevanz dieser Ansätze für den aktuellen Geographieunterricht der befragten Lehrkräfte. Dies zeigt sich auch in den genannten Anregungen. Zudem scheinen die „neuen“ Ansätze kulturellen Lernens noch nicht ausreichend in den Köpfen der Teilnehmenden verankert zu sein. So scheinen fehlendes Wissen und die teilweise fehlende Akzeptanz in Kombination mit dem Fehlen der Konzepte in Rahmenplänen und Bildungsmedien für die geringe Relevanz des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens verantwortlich zu sein. Eine Integration der Konzepte in die Rahmenpläne sowie eine Bereitstellung geeigneter Materialien durch die Bildungsmedienvorlage würde nach diesen Erkenntnissen zu einer weiteren Verbreitung der Modelle und Konzepte beitragen.

7.2 Fokusgruppen-Interviews

Im letzten Schritt des Forschungsdesigns sollen die gewonnenen Erkenntnisse aus den vorherigen Schritten mit Schlüsselpersonen der geographischen Bildungslandschaft evaluiert werden. Des Weiteren soll über die Umsetzung der erarbeiteten Konzepte sowie deren Chancen und Risiken diskutiert werden. Um eine solche Diskussion zu erreichen, wurde die Methode der Fokusgruppen-Interviews für den abschließenden Teil der Forschung gewählt.

Fokusgruppen-Interviews sind eine Methode der empirischen Sozialforschung, welche häufig im Rahmen von Mixed Methods-Designs beispielsweise zur Evaluierung bestimmter Maßnahmen eingesetzt wird. „Eine Fokusgruppe ist ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird“ (Schulz 2012, S.9). Sie können sowohl explorativ als auch – wie in diesem Fall – zur Interpretation von quantitativ gewonnenen Erkenntnissen sowie zur Reflexion von Forschungsergebnissen genutzt werden. Der Einsatz von Fokusgruppen zur Evaluation ist dabei relativ neu (ebd. S.11).

Vorteile gegenüber Einzel-Interviews sind, dass es „wertvolle gruppenspezifische Effekte gibt, die das Engagement und die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer positiv beeinflussen“ (ebd. 2012, S.13). Dies kann zum Beispiel die Stimulation neuer Ideen durch spontane Äußerungen anderer Teilnehmer*innen sein oder eine gesteigerte Leistungsfähigkeit durch kollektive Wissensbestände innerhalb der Gruppe. Da es sich um ein möglichst natürliches Gespräch handeln soll, können durch die Gruppen-Interaktion zudem die Moderator*innen-Aktivität reduziert und so genannte Moderatoren-Effekte somit minimiert werden. Der Grundgedanke ist also, dass es bei Fokusgruppen-Interviews wertvolle gruppenspezifische Effekte gibt, die das Engagement in der Diskussion sowie die generelle Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer*innen positiv beeinflussen (ebd. 2012, S.12 f.).

Nach Durchführung des Sampling-Verfahrens für die Fokusgruppen (vgl. Kapitel 5.2) wurde in Vorbereitung auf die Interviews ein Leitfaden für die Diskussionen erstellt. Zentrale Ziele waren dabei das Teilen und die Evaluation bisheriger Erkenntnisse aus Umfrage, Schulbuch- bzw. Curriculumsanalyse und Expert*innen-Interview sowie die Vorstellung und gemeinsame Reflexion der entstandenen Modelle, Kompetenzen und Kriterien hinsichtlich der möglichen Umsetzbarkeit.

Das Erkenntnisinteresse lag vor allem auf den grundlegenden Positionen der Bildungsakteur*innen zu den Konzepten des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens - Sei es in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsmedien bzw. Rahmenplänen oder auf die grundsätzliche Notwendigkeit einer Implementierung. Gleichzeitig sollten Ursachen für die festgestellten Defizite herausgearbeitet werden.

Die Dauer eines Fokusgruppen-Interviews ist generell an die Belastbarkeit der Teilnehmenden anzupassen und flexibel zu gestalten. In den meisten Fällen dauern Fokusgruppen zwischen 30 Minuten und drei Stunden (Bär et al. 2020, S.217).

Alle Fokusgruppen-Interviews waren auf eine Dauer von zwei Stunden angesetzt, wobei für jedes Unterthema ein Zeitrahmen von 60 Minuten vorgesehen war.

Das erste Fokusgruppen-Interview wurde mit schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen geführt, Interview zwei und drei mit Vertreter*innen der Schulbuchverlage. Aus diesem Grund wurden die gewählten Impulse der jeweiligen Teilnehmendengruppe angepasst. Zudem wurde das erste Interview in Präsenz geführt, während die anderen beiden in Form einer Videokonferenz stattgefunden haben. Dies lag zum einen an den individuellen Wünschen der Interviewten, als auch an der räumlichen Distanz, welche bei den Akteur*innen der Bildungsmedienverlage deutlich höher war als bei den Akteur*innen der Schleswig-Holsteinischen Bildungslandschaft. Durch diese unterschiedlichen Formate gab es Unterschiede in der Ausgestaltung der Interviews.

Für die Vorbereitung und die damit verbundene Durchführung der Interviews war vor allem die Rolle der Moderatorinnen von großer Bedeutung. Auf Grund der Kombination zweier Forschungsvorhaben waren bei den Interview-Terminen jeweils zwei Moderatorinnen anwesend, welche jedoch nur für ihr jeweiliges Thema zuständig waren. So war jeweils nur eine Moderatorin zurzeit aktiv an dem Gespräch beteiligt. Generell wird eine Fokusgruppen-Diskussion durch die Moderatorin strukturiert und geleitet, wozu „im Gesprächsverlauf verschiedene Stimuli wie Zeitungsausschnitte, Karikaturen, Bildmaterial etc. eingesetzt werden, um die Teilnehmenden zu aktivieren“ (Fitzpatrick & Mayer 2022, S.706). Die verwendeten Impulse werden in den folgenden Unterkapiteln genauer beschrieben.

Darüber hinaus wurde sich an den reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack (2014) sowie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014)

orientiert. Dazu gehören eine zurückhaltende Moderator*innenrolle, welche bewusst auf eine Teilnehmendenrolle verzichtet, damit sich die Diskutierenden aufeinander und nicht auf die Moderatorin beziehen. Zudem wurde bewusst wenig in den Gesprächsverlauf eingegriffen, um so einen natürlichen Gesprächsverlauf zwischen den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Die eingebrachten Impulse und Fragen dienten dem Interesse an der Erschließung sowie der Diskussion über die Themen und wurden daher demonstrativ vage gewählt. Detailreiche Darstellungen können zusätzlich den Zugang zum Thema erleichtern (Przyborski & Riegler 2020, S.402). Da es sich bei den hier durchgeführten Fokusgruppen-Interviews um eine eher neue Variante mit Schwerpunkt auf der Evaluation neuer Konzepte handelt, war bei den durchgeführten Diskussionen ein theoretischer Input inklusive Erläuterung der neuen Konzepte notwendig. Darüber hinaus wurden weitere Impulse offen und ohne nähere Erläuterung gewählt.

7.2.1 Interview mit schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen

Das erste Fokusgruppen-Interview fand am 4. Juli 2024 auf Wunsch der interviewten Personen an einer Kieler Schule statt. Als Einstieg in das Thema wurde ein Impuls in Form eines A3-Ausdrucks präsentiert, welcher eine Auswahl an Schlagzeilen, Aussagen sowie Diagrammen zeigt.

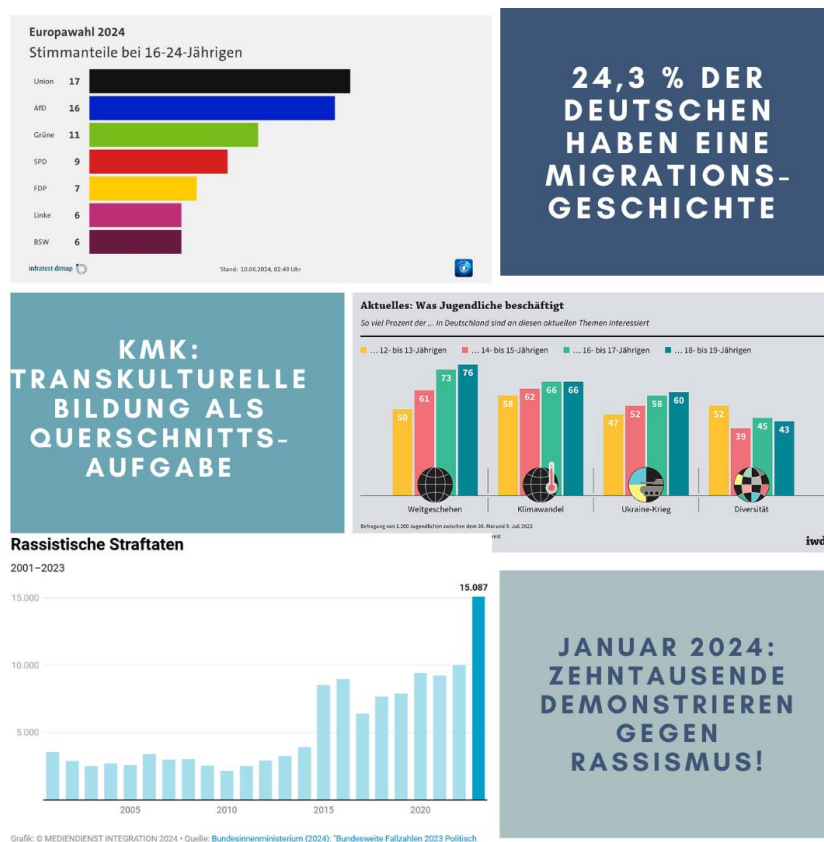


Abbildung 30: Einstiegsimpuls – Aktuelle Schlagzeilen und Diagramme (eigene Darstellung)

Die Diagramme zeigen zum einen die Ergebnisse der Europawahl in der Wählergruppe der 16-24jährigen, welche eine deutliche Tendenz zum rechten Rand mit der Alternative für Deutschland auf Platz zwei zeigen (Ostermann 2024, o.S.). Das zweite Diagramm zeigt das Ergebnis einer Befragung des Informationsdienstes des Instituts der deutschen Wirtschaft unter Jugendlichen mit der Fragestellung „Was Jugendliche beschäftigt“ (iwd 2024 o.J. o.S.). Hier zeigt sich, dass Diversität unter den vier erst genannten Themen ist, bei den 12-13-jährigen sogar auf Platz drei. Auf dem letzten Diagramm ist die Zunahme der rassistischen Straftaten von 2001 bis 2023 dargestellt (Bundesinnenministerium 2024, S.11). Umrahmt werden diese Diagramme mit den Aussagen „24,3% der Deutschen haben eine Migrationsgeschichte“, „KMK: Transkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe“ sowie „Januar 2024: Zehntausende demonstrieren gegen Rassismus“. Die Auswahl dieser Diagramme und Aussagen soll die aktuelle gesellschaftliche Relevanz der Themen Rassismus und kulturelle Vielfalt verdeutlichen sowie insbesondere den Bezug zu Jugendlichen und damit der Zielgruppe eines transkulturellen und rassismuskritischen (Geographie-)Unterrichts herstellen. Verbunden mit diesem visuellen Impuls wurde die Frage gestellt: „Mit Blick auf die hier dargestellten Entwicklungen und Ereignisse in der letzten Zeit, welche Bedeutung hat eurer Meinung nach das transkulturelle und rassismuskritische Lernen im Fach Geographie?“

Dieser sehr offene Impuls sollte zum einen zu einer Diskussion über die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen mit Blick auf Rassismus und Diversität anregen und zum anderen den Bogen zur Relevanz dieser Themen für den Geographieunterricht schlagen. Interessant ist dabei die Frage, ob die beiden Akteur*innen die implizierte Notwendigkeit der Integration des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens erkennen und teilen und welche fachliche Bedeutung sie in den Konzepten und Themen sehen.

Anschließend an diese allgemeine Hinführung zum Thema sollte die Diskussion zum inhaltlichen Schwerpunkt dieser ersten Fokusgruppe gelenkt werden, indem die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein als Kern des Gesprächs benannt wurden. Dazu wurde ein kurzer Einblick in die vorangegangene Curriculumsanalyse als Impuls gewählt: „In den Fachanforderungen wird als Ziel des Geographieunterrichts „die Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens“ genannt wie z.B.:

1. Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen oder
3. Gleichstellung und Diversität: Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt

Dennoch wird ein veralteter „interkultureller“ Kulturbegriff im Sinne von Kulturen als homogene, häufig nationalstaatlich definierte Gruppen zugrunde gelegt. Es fallen Begriffe wie

„Kulturerdteile“, „Entwicklungsländer“ und „3. Welt“, Begriffe wie „Rassismus“, „Diskriminierung“ oder die Integration verschiedener Kulturbegriffe fehlen dagegen.“

Hier wurden zum einen die bestehenden Anknüpfungspunkte als positiver Ansatz aufgezeigt und diese den bestehenden Defiziten und notwendigen Änderungen und Ergänzungen gegenübergestellt. Durch diesen Kontrast sollte die Diskussion über eine mögliche Erneuerung beziehungsweise Überarbeitung angestoßen sowie ein Einblick in Ursachen dieser festgestellten Mängel gewonnen werden.

Nachdem der erste Teil des Fokusgruppen-Interviews Einstellungen und Meinungen aufzeigen sollte und darüber hinaus eine erste Ursachenforschung betrieben wurde, stellt der zweite Teil die in dieser Dissertation erstellten Konzepte und Kompetenzen in den Mittelpunkt. Daher wurden in den folgenden zwei Impulsen zunächst das Modell des transkulturellen Lernens (vgl. Abb. 10) sowie im Folgenden eine grafische Darstellung der neuen Kompetenzbereiche inklusive einiger ausformulierter Beispielkompetenzen (vgl. Abb. 31) als bildliche Impulse vorgelegt und erläutert.

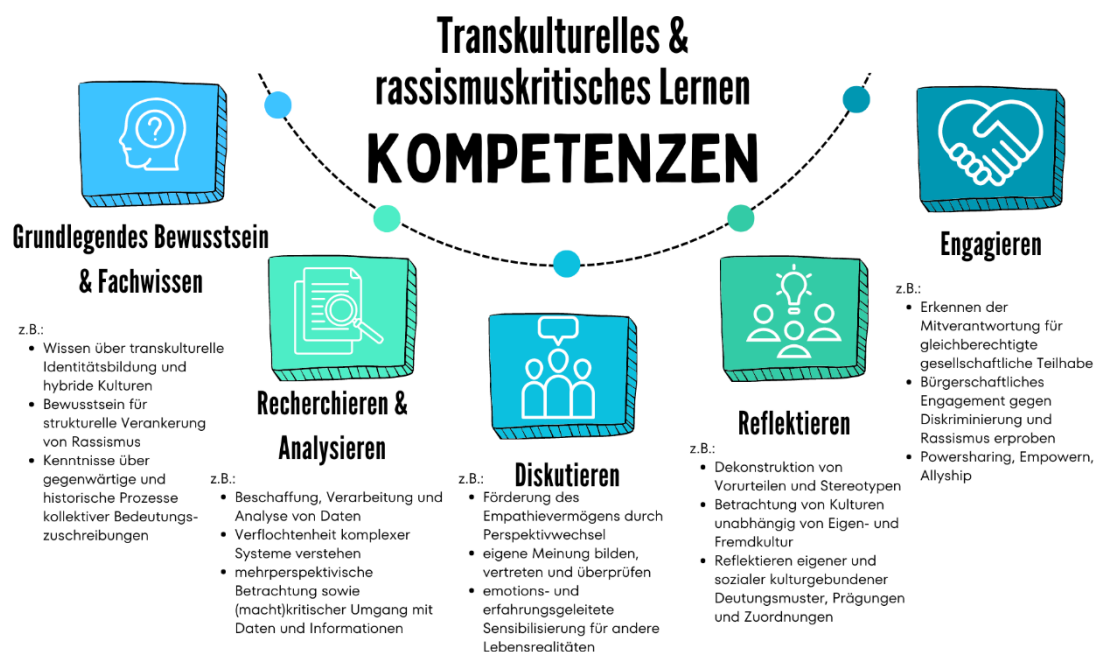


Abbildung 31: Impuls 3 - Kompetenzmodell transkulturelles und rassismuskritisches Lernen (eigene Abbildung)

Daran anschließend wurde die Frage „Inwiefern lässt sich so ein Modell/ lassen sich die neuen Kompetenzen eurer Meinung nach für den Geographieunterricht nutzen? Welche Chancen und Herausforderungen sehr ihr dabei?“ gestellt, welche die Evaluation der vorgestellten Konzepte anregen sollte.

7.2.2 Interview mit Vertretern von Bildungsmedienv Verlag 1

Das zweite Fokusgruppen-Interview fand am 16.7.2024 als Videokonferenz über das System BigBlueButton statt. Die Fokusgruppe bestand aus drei Mitwirkenden an der Gestaltung von Geographie-Schulbüchern eines der zwei großen Bildungsmedienv verlage für das Fach Geographie.

Auch hier dauerte das gesamte Interview zwei Stunden, wovon allerdings in der ersten Viertelstunde ein Einblick in unsere Umfrageergebnisse gegeben wurde. Dabei wurden keine weiteren Impulse gestellt, weshalb auch noch keine Diskussion im eigentlichen Sinn der Fokusgruppe stattgefunden hat. Die eigentliche Diskussion zum hier gewählten Themenfeld dauerte circa 47 Minuten.

Auf Grund der vorangegangenen Einführung über die Umfrageergebnisse wurde in diesem Interview auf einen weiteren visuellen Input zum Einstieg verzichtet. Stattdessen wurde als erster Impuls die Frage nach der Bedeutung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens gestellt und gefragt, ob und wo die Teilnehmenden Anknüpfungspunkte für das Fach Geographie sehen.

Im Gegensatz zum ersten Fokusgruppen-Interview wurden im Anschluss die neu entwickelten Konzepte (Modell und Kompetenzraster) vorgestellt, um daran anknüpfend einen kurzen Einblick in den Ist-Zustand der aktuellen Bildungsmediengestaltung für das Fach Geographie zu geben. Grundlage hierfür war die vorangegangene Schulbuchanalyse der schleswig-holsteinischen Lehrwerke (vgl. Kapitel 6.3).

Transkulturelles und rassismuskritisches Lernen: Aktuelle Herausforderungen

In der Sekundarstufe I:

- Kaum kulturelle Themen
- Kulturen werden häufig durch Stereotype und exotische Darstellungen präsentiert
- Nur wenig Anlass zu Perspektivwechsel und Begegnungen

In der Sekundarstufe II:

- Kultur eher im Sinne des Interkulturellen Lernens
- Themen stark fachwissenschaftlich
- Wenig Anlass zur (Selbst-)Reflexion
- Handlung meist nur im Kontext Klimawandel/BNE

„Gerade auch bei dem Thema Transkulturalität schöne ‘Basis-Informationen’, um das Konzept einzuführen. Ich habe noch nichts Passendes gefunden, was in die Thematik einführt.“

Abbildung 32: Präsentationsfolie - Auszug aus der Schulbuch-Analyse (eigene Darstellung)

Hier wurde sich bewusst für eine kurze und eindeutig formulierte Übersicht – unterteilt in Sekundarstufe I und II - entschieden, welche die größten Defizite aufzeigt, ohne zu sehr ins Detail zu gehen. Ergänzt wurde die Zusammenfassung durch ein Zitat aus der vorangegangenen Umfrage. Da es für die Teilnehmenden wichtig war, die zugrundeliegenden Konzepte zu kennen, um die festgestellten Defizite nachvollziehen zu können, war hier die umgekehrte Reihenfolge im Vergleich zum ersten Interview notwendig.

Um im Anschluss einen genaueren Einblick in die bei der Analyse genutzten Kriterien zu geben, wurde ein weiterer visueller Impuls genutzt, welcher die Kriterien noch einmal anschaulich darstellt (vgl. Abb. 33).

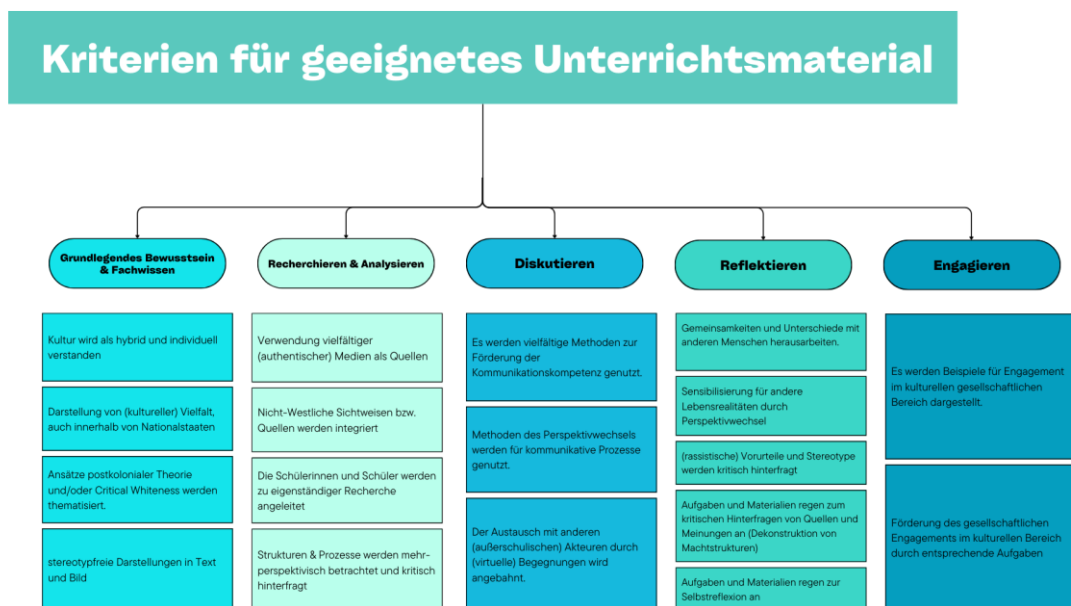


Abbildung 33: Darstellung der zugrundeliegenden Kriterien (eigene Darstellung)

Abschließend wurden dann die Wünsche der Lehrer*innen und Mitwirkenden an der Schulbuchgestaltung aus der vorangegangenen Umfrage präsentiert.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Sprechanteil der Moderatorin in diesem zweiten Fokusgruppen-Interview deutlich höher war als in dem ersten. Dies lag vor allem an der Zusammenarbeit mit den Schulbuchverlagen, welche ihre Beteiligung an den Fokusgruppen-Interviews mit dem Interesse an unseren Forschungsergebnissen begründet haben. Daher wurde bei der Vorbereitung der Interviews mit den Bildungsmedienversionen versucht, ein Gleichgewicht zu finden aus der Präsentation der Ergebnisse und Impulsen, welche unseren Forschungszielen dienen.

Eine weitere Besonderheit bei diesem zweiten Interview war, dass die Teilnehmenden einer Aufzeichnung des Gesprächs nicht zugestimmt haben. Aus diesem Grund konnte

die Dokumentation nur in Form einer Mitschrift sowie einer anschließenden Ergänzung dieser Mitschrift durch das Gedankenprotokoll der beiden Moderatorinnen erfolgen.

7.2.3 Interview mit Vertretern von Bildungsmedienversion 2

Das dritte und letzte Fokusgruppen-Interview fand am 16.9.2024 als Videokonferenz über das System Zoom statt. Die Fokusgruppe bestand aus vier Mitwirkenden an der Gestaltung von Geographie-Schulbüchern des zweiten großen Bildungsmedienversion für das Fach Geographie. Eine der interviewten Personen konnte auf Grund eines Arzttermins erst später zu der Videokonferenz hinzustoßen und nahm daher nur am letzten Part des Interviews teil (vgl. Transkript 4).

Das gesamte Interview dauerte circa zwei Stunden, wovon auch hier in der ersten Viertelstunde ein Einblick in unsere Umfrageergebnisse gegeben wurde, welcher ohne Impulse und somit ohne Diskussion im eigentlichen Sinn der Fokusgruppe stattgefunden hat. Die Diskussion zum hier gewählten Themenfeld „Transkulturelles und rassismuskritisches Lehren und Lernen“ dauerte circa 45 Minuten und war sowohl im Aufbau und Ablauf als auch in der Auswahl der Impulse entsprechend dem zweiten Fokusgruppen-Interview gestaltet. Es lässt sich jedoch feststellen, dass bei diesem Interview mit Bildungsmedienversion 2 mehr Rückfragen zu den vorgestellten Konzepten gestellt wurden als in den vorangegangenen Interviews. Zudem ließ sich ein deutliches Interesse an konkreten Handlungsvorschlägen von Seiten der Interviewten feststellen, welche zu einer höheren Involviertheit und damit einem höheren Redeanteil der Interviewerin im Gesprächsverlauf führte. Das Interview wurde aufgezeichnet und im Anschluss mit MaxQDA transkribiert.

7.3 Ergebnisse

Nach Durchführung aller Teile der empirischen Forschung, der Transkription sowie Codierung der Transkripte sollen nun die gewonnenen Ergebnisse ausgewertet werden. Im Sinne der Mixed Methods-Forschung werden dabei sowohl die qualitativen Fokusgruppen-Interviews, als auch Teile – insbesondere die offenen Fragen – der quantitativ-standardisierten Umfrage in die abschließende Auswertung einbezogen.

Inhaltlich strebt die Auswertung eine gewisse Verbindlichkeit der Ergebnisse an. Ihre Deutungen sollen zum einen für außenstehende Personen nachvollziehbar sein und zum anderen auch inhaltlich plausibel und überzeugend sein. Hierfür orientiert sich die Analyse klar am übergeordneten Erkenntnisinteresse und an den spezifischen Forschungsfragen dieser Arbeit und ist zudem eng mit den theoretischen sowie konzeptionellen Ausführungen verknüpft.

7.3.1 Aktueller Stellenwert des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens (TRL)

Mit Blick auf das zugrundeliegende Forschungsinteresse dieser Arbeit stellt sich zunächst die Frage nach dem aktuellen Stellenwert der hier entwickelten Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens. Wie in der Durchführung der Fokusgruppen-Interviews erfolgt die Auswertung zunächst mit Blick auf das aktuelle Zeitgeschehen sowie die allgemeine gesellschaftliche Relevanz des Themas, bevor im Folgenden näher auf die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Hintergründe eingegangen wird.

7.3.1.1 Aktuelles Zeitgeschehen und (gesellschaftliche) Relevanz

„Die Welt ist bunter!“ (Transkript 3, S.1, Z.28)

Bei der Frage nach der Bedeutung der Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens zeigen sich zwei Pole.

Auf der einen Seite steht der gesellschaftliche Wandel hin zu einer vielfältigen Gesellschaft. Im Fokusgruppen-Interview mit den Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein beschreiben sowohl SH1, als auch SH2 Situationen aus der Schulpraxis, welche die Diversität unserer Gesellschaft beschreiben:

„Meine Frau ist an einer Grundschule in [...]. (...) An dem Standort, die Grundschule hat zwei Standorte, an dem Standort sind sehr viele im Migrations- äh, also Kinder mit Migrationshintergrund, erste, zweite, dritte Generation, frisch Hinzugekommene usw.“ (T2, S.15, Z.6 ff.)

„Wir machen ganz spannende Erfahrungen hier als Schule, gerade seit einem halben Jahr noch-mal, weil wir, ja jetzt operativ seit einem Vierteljahr, die Außenstelle in [...] betreiben. Das ist eine Landesunterkunft für Geflüchtete, die kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland dahin kommen. Und wir beschulen da etwa 50 Kinder im Schnitt. Die kommen von – von überall stimmt natürlich überhaupt nicht, sondern sie kommen aus Subsahara Afrika, sie kommen aus dem arabischen Raum, sie kommen aus dem Bereich Afghanistan, Iran, Irak, Türkei.“ (T2, S.16, Z.12 ff.)

Hier zeigt sich zum einen die gesellschaftliche Realität an Schulen in Schleswig-Holstein, welche die Relevanz einer transkulturellen und rassismuskritischen Bildung untermauert. Zum anderen bieten sich dadurch bereits viele Anknüpfungspunkte für die hier vorgestellten Konzepte, denn Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, „zu merken: „Das sind

genauso Menschen wie ich, das sind genauso Kinder wie ich, die haben genauso Interessen, die haben Spielsachen. (...) Ganz unterschiedliche Dinge, mit denen sie spielen.““ (T2, S.16, Z.29 ff.).

Auch für die Bildungsmedienververlage stellt sich die Frage: „Oder betrachten wir Diversität, Vielfalt und Unterschiedlichkeit als den Normalfall?“ (T3, S.1, Z.24 f.). Durch die zunehmende Bedeutung des Themas hat sich laut BM1S1 auch Bildungsmedienververlag 1 verstärkt mit dem transkulturellen und rassismuskritischen Lernen auseinandergesetzt:

„Das beschäftigt uns tatsächlich auch in den letzten Jahren sehr. Wir haben uns das auch zu einer Aufgabe gemacht, dass in unseren Schulbüchern mit zu verankern“ (T3, S.1, Z.6 f.).

Man habe „an den Sichtweisen gearbeitet“ (T3, S.1, Z. 22) und daraus neue Konzepte für die Gestaltung von Schulbüchern erarbeitet. So sagt S2 beispielsweise: „Unser Ansatz ist eher, Vielfältigkeit als Normalfall darzustellen und nicht Andersartigkeiten zu betonen“ (T3, S.6, Z.23f.). Dies deckt sich auch mit den Anregungen der Lehrkräfte aus der vorhergehenden Umfrage, welche sich bei der Gestaltung von Bildungsmedien wünschen, dass „man kulturelle Vielfalt als etwas Positives am Wohnort hervorhebt“ (U, TL5, ID32). Auch Bildungsmedienververlag 2 hat Strategien im Kontext des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens entwickelt:

„Also es ist natürlich schon so, dass wir Klischees, Klischeebilder nicht fördern wollen und da auch aktiv immer gegenarbeiten, am Ende natürlich auch mit der Bildauswahl und was auch immer dazugehört“ (T4, S.2, Z.4 ff.).

Auf der anderen Seite stehen gesellschaftliche Veränderungen wie „wachsende Fremdenfeindlichkeit und zunehmenden Nationalismus“, welche Anfang 2024 in den Medien eine Debatte über eine „Angst vor Rechtsruck“ ausgelöst hat (Zichert & Putzbach 2024, o.S.).

Auch im schulischen Kontext kommen diese Entwicklungen zum Tragen, so beispielsweise durch „Schüler, die vielleicht aus einem demokratiefernere Haushalt kommen“ (T3, S.6, Z.31 f.). So stellt sich für Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein daraus abgeleitet die Frage:

„Was ist denn, wenn unsere Schüler nicht umfassend gebildet sind? Dann fallen sie auf die Narrative von hier, der blauen Partei zum Beispiel, rein. Ist ja auch schön einfach. Das ist ja genau das Wesen von extremistischen Parteien oder, ich sag mal, ideologisch stark aufgeladenen Parteien, gleich welcher Farbe, dass die einfache Antworten anbieten.“ (T2, S.3, Z.25 ff.)

Aus den Wahlerfolgen solcher Parteien leitet SH1 im Folgenden wichtige Implikationen für den Geographieunterricht ab:

„Ich habe mit Kollegen gesprochen – von anderen Schularten – da haben die Schüler die Wahlplakate gesehen: „Ja wieso? Da steht doch, der Ausländer nimmt einen Arbeitsplatz weg und dann stimmt das doch“. Und das geht nicht. Wir müssen wirklich dahin kommen in Zeiten von Medienhäppchen, die die Schülerinnen und Schüler haben, dass sie in der Lage sind, eine Sache aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen und zu durchdringen.“ (T2, S.4, Z.2 ff.)

Beide Seiten der hier dargestellten gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen deutlich, dass die interviewten Personen sich dieser Tatsache bewusst sind und daraus eine Relevanz für den Bildungskontext ableiten können.

7.3.1.2 Der neue Kulturbegriff & die Relevanz von Rassismus

„Denn wenn ich an das Menschenbild denke, was ich in Schule erreichen möchte, dann hat dieses Menschenbild nicht diese Kategorie männlich oder weiblich. Dieses Menschenbild hat nicht die Kategorie schwarz, weiß, gelb, rot.“ (Transkript 2, S.15, Z.25 ff.)

Neben der festgestellten grundlegenden Relevanz der Konzepte stellt sich die Frage, welches fachwissenschaftliche Verständnis diesen Positionen zugrunde liegt. Handelt es sich um tradierte und überholte Vorstellungen von Kultur oder wird Kultur im Sinne der Transkulturalität betrachtet? Welche Rolle spielt Rassismus für die Teilnehmenden in der Gesellschaft?

Während sich in der vorangegangenen Umfrage ein eher gemischtes Bild zeigte (vgl. 7.1.2), zeigt sich bei den Fokusgruppen mit Blick auf diese Fragestellungen, dass zunächst ein grundlegendes Bewusstsein für den fachwissenschaftlichen Diskurs und den daraus folgenden Wandel in den Konzepten von Kultur und Rassismus vorhanden ist. So stellt BM1S1 fest, dass das Thema rassismuskritisches Lernen „früher in Schulbüchern von uns oder von anderen Verlagen aus heutiger Sicht gar nicht oder nicht ausreichend behandelt wurde“ (T3, S.1, Z.9 ff.). Auch wenn im Kontakt mit Autor*innen-Teams häufig die Auffassung vertreten wurde, dass man „das schon immer“ integriert hätte, müsse man mit heutigem Wissen sagen: „Nein, das haben wir auch geglaubt. Aber wir haben dazugelernt und merken, es war vielleicht doch nicht so bunt, wie wir es uns vorgenommen hatten“ (T3, S.1, Z.29 ff.).

Auch SH2 bezeichnet die Thematisierung von transkulturellem Lernen als „eine Selbstverständlichkeit, dass wir uns damit befassen. Das geben die Fachanforderungen ja eigentlich auch her“ (T2, S.9, Z.11 f.). Auch wenn BM2S2 den veralteten Begriff „interkulturell“ verwendet, um die Selbstverständlichkeit der Integration der vorgestellten Konzepte darzustellen, so sind sich BM2S2 und BM2S3 einig, man sei in Bezug auf die Darstellung von Stereotypen sehr „strikt, dass wir solche Sachen eigentlich tunlichst vermeiden“ (T4, S.9, Z.15).

Trotz der grundlegenden Übereinstimmung in Bezug auf die Selbstverständlichkeit der neuen Konzepte zeigt sich insgesamt ein Unterschied zwischen den Bildungsakteur*innen aus Schleswig-Holstein und den Vertreter*innen der Bildungsmedienvorlage. Während das Credo des Verlags bei „Vielfältigkeit als Normalfall“ stehen bleibt (T3, S.6, Z.23), scheint den schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen die Vielfalt des Diskurses deutlich bewusster zu sein. Daraus ergeben sich Fragen nach der Abgrenzung der Begrifflichkeiten, aber auch nach beteiligten Akteur*innen und deren Rolle bei der Definition sowie Betrachtung der Konzepte:

- „Was ist Transkulturalität und wie bedeutsam ist sie eigentlich? Was sind die Grenzen? Und was sagt die überwiegende Mehrheit der Menschen zu so einem Gedanken?“ (T2, S.6, Z.19 ff.)
- „Was wollen wir mit transkultureller Bildung? Wollen wir dieses, dieses Menschsein betrachten? Dann müssen wir den Menschen auch in seiner Gesellschaft, in seinen gesellschaftlichen Zwängen betrachten.“ (T2, S.9, Z.8 ff.)
- „Was ist denn Kultur überhaupt?“ Was bedeutet denn überhaupt Transkulturelles Lernen? Was ist Rassismus? Wer hat welches Interesse daran, bestimmte Dinge vielleicht auch als Rassismus zu labeln? Auch darüber muss man reden.“ (T2, S.5, Z.29 ff.)
- „Ist Rassismus weiß bei uns? Ist Rassismus zwischen migrantischen Gruppen, wenn wir die jetzt mal so bezeichnen würden, damit erfasst? Wie verhält es sich da? Wie sind Vorbehalte zwischen ethnischen Minderheiten oder wenn wir mal so bezeichnen wollen? Und was bedeutet es überhaupt?“ (T2, S.6, Z.2 ff.)

Die hier festgestellten, sehr reflektierenden Positionen von SH1 und SH2 zeigen zum einen, dass sich beide mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs sowie den inhärenten Konzepten beschäftigt zu haben scheinen. Zum anderen könnte sich durch eine interessierte Grundhaltung gleichzeitig ein Fenster zum Dialog mit weiteren bildungspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Akteur*innen öffnen, um Antworten auf diese Fragen zu erhalten

und einen Konsens für die mögliche Implementierung der Konzepte in den Fachanforderungen zu erlangen. Beiden Akteur*innen scheint es dabei wichtig zu sein, die neuen Konzepte in ihrer gesamten Vielschichtigkeit zu betrachten und dabei möglichst viele Akteur*innengruppen einzubeziehen. Gleichzeitig steht die Frage nach der Zielorientierung im Zentrum der Überlegungen. Dies zeigt sich auch in weiteren Aussagen zu geförderten Kompetenzen des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens wie „sich eine Meinung zu bilden, Dinge wirklich zu verstehen und zu hinterfragen“ (T2, S.3, Z.31). Diese Demokratiestärkung steht für SH1 genauso im Zentrum eines transkulturellen und rassismuskritischen Geographieunterrichts wie die Abkehr von einem Menschenbild, welches Menschen in Kategorien einteilt:

„Wenn wir jetzt über Geographieunterricht in Schleswig-Holstein ja dann hier reden, möchte ich unsere Schüler dahin bringen, zu sagen: „Es ist – gar nicht erst auf die Idee zu bringen – es ist einfach kein Kriterium, welche Hautfarbe jemand hat. Das ist kein Kriterium für Freundschaft, es ist kein Kriterium für Leistung, es ist kein Kriterium für Sozialkompetenz. Es ist einfach egal.“ (T2, S.16f., Z.33 ff.)

Diese, dem transkulturellen Ansatz inhärente, Abkehr von statischen, in sich homogenen Kulturgruppen zeigt sich auch in der, für beide zentralen, Betrachtung des „Bild Mensch“ (T2, S.15, Z.29). So stellt SH2 fest: „Der Mensch, ich glaube, der Mensch als Mensch, der müsste betrachtet werden, nicht der Mensch in seinem, sagen wir mal, gesellschaftlichen Kontext, sondern der Mensch in seinem Menschsein.“ (T2, S.9, Z.3 ff.). Auch SH1 fragt in diesem Kontext: „Und was macht einen Menschen aus? Und sein Äußeres ist es nicht. Also zumindest nach meiner Vorstellung und Wahrnehmung nicht.“ (T2, S.15, Z.29 ff.). Stattdessen konstatiert SH1, dass der Begriff „kulturelle Hintergründe“ besagt, „dass es Definitionen von Kultur gibt. Spannend, also finde ich gut. Aber muss man bestimmten überlegen: Ja, was sind denn kulturelle Hintergründe? Was macht denn meine Kultur aus? Das ist ja auch schon ein Prozess.“ (T2, S.8, Z.30 ff.).

Hier zeigt sich deutlich die Abkehr von einem Ansatz des interkulturellen Lernens mit seiner zugrundeliegenden, gegebenen, nationalstaatlichen Kulturinterpretation und eine mehr transkulturelle Betrachtungsweise im Sinne einer Loslösung von inselartigen Gruppen und hin zu einer radikalen Individualität im Sinne von Welsch. So wird in diesem Zuge auch die Formulierung „ich und andere, wir und andere“, wie sie aktuell in den Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein genutzt wird, kritisch betrachtet. Stattdessen „müsste man (das) anders formulieren in einem, in einer nächsten Version der Fachanforderung, wie wir auf der Erde leben, so zum Beispiel nicht die Unterschiede deutlich machen, sondern die Gemeinsamkeiten“ (T2, S.9, Z.13 ff.). Hier wird erneut deutlich, dass

die beiden Bildungsakteur*innen ein Interesse daran haben, die Fachanforderungen mit Blick auf neue Konzepte zu überarbeiten. Ein Einbezug transkultureller und rassismuskritischer Ansätze scheint für beide denkbar zu sein.

7.3.1.3 Von Postkolonialer Theorie bis Critical Whiteness

„Wir reden hier in unserer intellektuellen Blase.“

Die Welt funktioniert aber anders.“ (Transkript 2, S.9, Z.1f.)

Während im vorherigen Kapitel die Grundzüge der Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens untersucht wurden, zeigen sich in den Fokusgruppen-Interviews darüber hinaus Hinweise auf tiefergehende Theorien und Ansätze.

Interessanterweise benennen sowohl die schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen als auch die Vertreter*innen der Bildungsmediaverlage die herkömmliche Sichtweise auf die Welt - sei es in Form von Quellen in Bildungsmedien oder in Form von Meinungen in der Diskussion über fachwissenschaftliche und – didaktische Themen - als problematisch. So wird an mehreren Stellen auf die in der Theorie der Critical Whiteness vertretenen Problematik westlicher beziehungsweise eurozentrischer Perspektiven aufmerksam gemacht, wie z.B.:

- „Also erzählen wir aus einer weißen, westlichen, männlichen Sicht heraus und bewerten wir entsprechend Phänomene und Kulturen in der Welt? Oder betrachten wir Diversität, Vielfalt und Unterschiedlichkeit als den Normalfall?“ (T3, S.1, Z.22 ff.)
- „Wir machen es uns manchmal zu einfach, wenn wir hier plakative Begriffe in die Welt werfen und Modelle generieren, die (...) letzten Endes auch eine Form von Wohlstandsproblematik sind.“ (T2, S.8, Z.3 ff.)

SH2 betrachtet dieses Konzept allerdings auch aus einer kritischen Perspektive: „Man muss auch aufpassen in der Diskussion (...) in unserer Blase, dass (...) wenn wir jetzt sagen: „Ja, alter weißer Mann“ (T2, S.14, Z.20 f.). Denn „durch eine Überbetonung von Alter Weißer Mann oder solchen ganzen Phrasen, die in dieser – sagen wir mal – feministischen Diskussionsweise jetzt en vogue sind,“ könne es passieren, so SH2 weiter, „dass man nicht diese Menschen zu Unrecht dann auch mal niedermacht, in seiner Arroganz“ (T2, S.14, Z.28 ff.). Auch SH1 sieht die Gefahr einer Kategorienbildung im umgekehrten Sinne, indem er SH2 zustimmt: „Du hast gerade den Alten Weißer Mann benannt. Das könnte ja implizieren die Junge Schwarze Frau ist gut, alter Weißer Mann ist böse. So. Und wo hängen wir denn da schon wieder?“ (T2, S.15, Z.22 f.).

Trotz aller Vorsicht vertreten jedoch beide die Meinung, dass man sich im laufenden Diskurs immer bewusst sein sollte, dass „Menschen, die ganz anders sozialisiert worden sind, ganz andere Schwerpunkte für ihr Leben (...) haben“ (T2, S.7, Z.1 f.) und, „dass andere Länder, andere Nationen vollkommen andere Denkmuster haben als wir“ (T2, S.7, Z.18 f.). Der hier verwendete nationalstaatliche Bezug wird zwei Sätze später durch die Erklärung „Ich glaube, ich kann nur verstehen, dass ich ticke, wie ich ticke als Individuum, wenn ich mal eine ganz andere Perspektive eingenommen habe“ relativiert (T2, S.7, Z.22 f.). Für die beiden schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen ist also eine Perspektiven-erweiterung mit einer Loslösung einer rein westlichen Perspektive bei der Implementierung transkultureller und rassismuskritischer Themen von großer Bedeutung.

Darüber hinaus ist es für beide auch wichtig, den didaktischen Diskurs und die Diskussion gesellschaftlicher Kontroversen nicht nur aus einer „intellektuelle Blase“ der „Akademiker in Europa“ zu führen (T2, S.6, Z.28). Gerade die Diskussion über ein friedliches Zusammenleben sei laut SH2 illusorisch und daher kritisch zu betrachten:

„Also wir können ja natürlich in unserem in unserer Akademikerblase, linksgrün versifft, wie wir Geographen gerne mal sind, uns erträumen (...), dass alle friedlich miteinander sind und alle sich lieb haben. (...) Die Welt funktioniert außerhalb unseres kleinen Zipfels, auf dem wir leben, im großen Eurasien (..) funktioniert die Welt nach dem Recht des Stärkeren“ (T2, S.6, Z.14 f.).

Auch SH1 bestätigt: „Wir sind ja als Menschen, die sich mit Bildung beschäftigen, in einem bestimmten sozialen Milieu unterwegs. (..) Als Menschen, die sich mit nachhaltiger Bildung beschäftigen, noch mal umso mehr. Wir finden uns alle nett.“ (T2, S.6, Z.32 ff.). Mit Blick auf den Bildungsbereich stellt SH2 deshalb die Frage: „Müssen wir die Kinder nicht auch vorbereiten auf diese Welt, nicht nur auf unsere kleine westeuropäische Blase? Intellektuelle Blase, die dann die Akademiker in Europa, die sind ja noch mal weniger, und lassen sie unvorbereitet darauf los, dass außerhalb unseres Kontinents der Stärkere gewinnt und nicht der Laberfritze.“ (T2, S.6, Z.27 ff.). Bei aller Wichtigkeit der individuellen Betrachtung von Menschen sieht auch SH1 die Bedeutung der gesellschaftlichen Hintergründe eines Individuums und fordert daher für den transkulturellen und rassismuskritischen Unterricht:

„Gleichzeitig dürfen wir aber nicht den Schülern nicht verschweigen, dass diese individuell netten Individuen, menschlichen Individuen aber in ihrem gesellschaftlichen Kontext regional gesellschaftlichen Kontext stehen, der sie wiederum zu anderen Handlungen zwingt, bewegt als die, die er alleine machen würde. (...) Aber auch dass gesellschaftliche Prägungen, Überprägungen zu ganz anderen Konfrontationen oder zu Konfrontationen führen. Zwangsweise zu Konfrontation führen.

Ich glaube, wir sollten nicht die, sagen wir mal die Didaktiker-Romantik vertreten, dass sich alle lieb haben.“ (T2, S.10, Z.19 ff.)

Eine weitere Herausforderung ist aus Sicht der Bildungsmedienverlage die fehlende Vielfalt in den Autor*innen-Teams. So stellt BM2S2 fest:

Ihr müsst einfach nur unsere Runde hier angucken und dann seht ihr das Problem, das auch bei den Schulbüchern oder bei den Teams besteht. Was fällt euch auf? Sehr viele Blondies. Ich habe in meinen ganzen Teams bisher zwei Leute, würde ich sagen gehabt. (...) Aber das sind zwei aus 50 oder so. (...) Ja, ist nicht so, dass der Verlag Leute mit solchen Hintergründen wie auch immer ausschließen würde, aber sie kommen nicht zu uns. Also da fehlt noch die Verbindung.“ (T4, S.15, Z.6 ff.)

Zusammenfassend zeigt sich hier neben der bereits erwähnten Bedeutung der Critical Whiteness, dass auch der Diskurs über das transkulturelle und rassismuskritische Lernen aus einer homogenen, elitären und eher westlichen Sichtweise heraus geführt wird. Dies deckt sich mit der bestehenden Kritik am Konzept der Transkulturalität (vgl. Kapitel 2.2.5), zeigt aber gleichzeitig, dass gerade Multiperspektivität und Perspektivwechsel auch im laufenden Diskurs von großer Bedeutung sind.

Eine ähnliche Diskussion zeigt sich im Fokusgruppen-Interview 1 mit Blick auf das Thema des (Post-)Kolonialismus, denn auch „dieser Bereich wird aus meiner Sicht (...) zu wenig differenziert betrachtet“, so SH1 (T2, S.1, Z.15 f.). Postkoloniale Themen wie „Entwicklung, eurozentrische Perspektive auf Entwicklung, Unterentwicklung“ sowie „Entwicklungszusammenarbeit“ seien geographisch hoch relevant (T2, S.1, Z.21 f.). Im Folgenden kommen weitere Themenkomplexe zur Sprache, welche der Postkolonialen Theorie zuzuordnen sind:

- „Auf der Kolonialzeit beruht ja auch letztlich der Wohlstand, den wir hier erwirtschaften konnten. Denn auf der Ausbeutung basiert ja die Entwicklung, die wir machen konnten, weil wir – also der sogenannte globale Norden –, sich eben bedient hat und Ausbeutung betrieben hat und dadurch dann natürlich sich bessere Ressourcen hatte, um sich schneller fortzuentwickeln. Dennoch sind diese anderen Faktoren außerhalb (...) der kolonialen Strukturen, die von Großbritannien, Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Deutschland etabliert wurden, sind da andere Faktoren im Spiel, die du genannt hast – China, Russland (...), solche Sachen, die (...) eigentlich auch als kolonial bezeichnet werden können.“ (T2, S.2, Z.23 ff.)

- „Die Grenzziehung entlang von Längengraden kann irgendwie keinen Sinn machen unter Auslassung von ethnischen Gegebenheiten, wie sie waren.“ (T2, S.2, Z. 1f.)

Auch geographische Themen, die in den aktuellen Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein enthalten und aus einem postkolonialen Blickwinkel kritisch zu betrachten sind, werden als überholt herausgestellt:

„Und auch dieses Modell Globaler Norden und Globaler Süden hat aus meiner Sicht – Ich will jetzt nicht sagen ausgedient. Vielleicht hat es sich nie wirklich angedient, weil es auch etwas impliziert: Alles auf der Nordhalbkugel ist gut, alles auf der Südhalbkugel ist schlecht aus unserer Sicht. Dann sehen wir Australien und Neuseeland – Passt alles schon wieder überhaupt gar nicht mehr in dieses System rein“ (T2, S.2, Z.4 ff.).

Doch bei aller Bedeutung postkolonialer Ansätze ist für SH1 auch hier eine differenzierte und umfassende Betrachtung geographische Prozesse notwendig, denn laut ihm „kommen wir ja gerade in der aktuellen politischen Diskussion sehr schnell in die Situation, dass es heißt: „Ja, das ist alles auf die Kolonialzeit zurückzuführen.“ Und diese Antwort greift aus meiner Sicht deutlich zu kurz, weil sie ganz viele Dinge außen vorlässt, mit denen wir uns in der Geographie auch fachwissenschaftlich beschäftigen müssen“ (T2, S.1, Z.22 ff.).

Es lässt sich also festhalten, dass insbesondere die schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen über vertiefende Kenntnisse zu Grundlagen des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens verfügen. Zudem betrachten sie die Konzepte aus einem differenzierten und teilweise auch kritischen Blickwinkel, was eine Integration der Konzepte in die Rahmenpläne einerseits erschweren könnte, andererseits aber auch zu einer vertieften Auseinandersetzung und damit fachlich fundierten Implementierung führen kann.

7.3.2 Von Stärken und Chancen: Gegenwärtige und zukünftige Verankerung

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist die bestehende Verankerung der Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in Bildungsmedien und Rahmenplänen – hier insbesondere in der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein – zu evaluieren. Neben den bereits durchgeführten Analysen wurden in den Fokusgruppen-Interviews ebenfalls Anknüpfungspunkte aus fachlicher Perspektive sowie bestehende Konzepte sowie deren Überarbeitung im Sinne der oben genannten Ansätze herausgefiltert.

7.3.2.1 Methodische und fachdidaktische Ansätze

„Dennoch würde ich sagen, dass wir schon seit langem in unserem Fach gut dabei sind, in Richtung des transkulturellen Lernens zu arbeiten.“ (Transkript 2, S.4, Z 13f.)

Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Hinführung dieser Arbeit konnte die Bedeutung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens für das Fach Geographie zweifellos aufzeigen. In Bezug auf die Umsetzung dieser Konzepte im Geographieunterricht zeigen sich in den Fokusgruppen-Interviews viele Ansatzpunkte, welche sowohl methodischer, als auch didaktischer Natur sind.

Eine erste Übereinstimmung zwischen dem von mir entwickelten Modell sowie den dazu gehörenden Kompetenzbereichen und den bestehenden didaktischen Konzepten der Geographie sieht SH2 in den so genannten TTG-Methoden aus dem aktuellen Methodenkanon des Faches. Diese Methoden, welche ursprünglich aus Großbritannien stammen und im deutschsprachigen Raum von Schuler et al. (2017) unter dem Titel „Denken lernen mit Geographie“ veröffentlicht wurden, haben zum Ziel, Schüler*innen „zum selbstständigen problemlösenden Denken“ anzuregen (Schuler et al. 2017, S. 4). Die herausfordernden und lösungsoffenen Aufgaben verwenden meist „authentische Kontexte aus der realen Welt“ und regen damit zur kritischen Reflexion und zum Perspektivwechsel an (ebd. S.5). Hier erkennt SH2 erste, bereits etablierte Anknüpfungspunkte, zum Beispiel durch die Methode des Lebensliniendiagramms:

„Wir haben ja diese TTG-Methoden – Thinking through Geographie – zum Beispiel, wir sprachen vorhin drüber, so was wie das Lebenslinien-Diagramm. Das sind ja Methoden aus der Sozialforschung, wo wir uns bemühen, aus der Abstraktheit solcher Darstellungen heraus die Kinder in Schule dazu zu bringen, nachzuvollziehen, wie es anderen Menschen in besonderen Situationen geht.“ (T2, S.4, Z.13 ff.).

Auch BM2S1 sagt:

„Ich habe sofort an die Methode Lebensliniendiagramm gedacht, an dieser Stelle sozusagen, die im Prinzip eine ganze Reihe der Punkte ja abdeckt. Also, wenn wir über Lebensliniendiagramme sprechen, findet ja letzten Endes auch immer ein Austausch über Kulturen hinweg statt. Also in der Diskussion.“ (T4, S.5, Z.9 ff.).

Darüber hinaus gäbe es laut SH2 noch weitere Methoden, „die wir ja schon seit vielen, vielen Jahren im Unterricht einsetzen. Und insofern, glaube ich, sind wir auf einem guten Wege in unserem Fach“ (T2, S.4, Z.20 ff.). Ebenfalls gut für die Umsetzung transkultureller und rassismuskritischer Lernkonzepte geeignet, sind laut SH2 die Raumkonzepte, welche

ebenfalls als „Werkzeuge, die wir auch in Geographie eigentlich schon relativ lange etabliert haben“, bezeichnet werden (T2, S.9, Z.21 ff.). Auch BM1S2 stellt für die Umsetzung der Konzepte in Bildungsmedien fest: „Ich sehe dazu eine Methodenseite vor mir und das Thema Aufgaben-Apparate, mit dem wir bestimmte Lernfortschritte lenken können“ (T3, S.2, Z.28 f.). Hier sieht er beispielsweise die Möglichkeit, durch entsprechende Aufgabenstellungen die Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern (T3, S.7, Z.17 ff.). BM2S2 könnte sich sogar vorstellen, das vorgestellte Drehtür-Modell in Form einer Schwerpunktseite in Schulbücher zu integrieren: „Es könnte ja genauso quasi auf einer Art Projektseite eine Aufgaben-Schrittfolge sein“ (T4, S.4, Z.4).

Neben dem methodischen Ansatz spielt für die interviewten Bildungsmedienvetreter*innen auch die mediale Steuerung in der Schulbuchgestaltung eine Rolle für die Integration der Konzepte. So sagt BM1S1, dass man von Verlagsseite seit einigen Jahren versuche „verstärkt multiperspektivisch auf Themen zu schauen und auch Quellen außerhalb Europas zu Wort kommen zu lassen“ (T3, S.1, Z.16 f.). Zudem würde man sich seit einiger Zeit den „Luxus gönnen, einzelne Seiten als Schwerpunkte herauszugreifen, die erst mal so nicht im Lehrplan vorgeschrieben sind“ (T3, S.7, Z.30 f.). Als Beispiel nennt BM1S1 hier eine Doppelseite mit dem Titel „Mein Bild von Afrika“, welche „eine Dekonstruktion der eigenen Wahrnehmung des Kontinents mit einem sehr schönen Meme als Quelle“ zum Ziel hat, wobei Stereotype mit der tatsächlichen Wirklichkeit gegenübergestellt werden (T3, S.7, Z.34 f.).

Auch bei Bildungsmedienv Verlag 2 spielt die Auswahl der Medien eine Rolle. So achte man bei der Auswahl fiktiver Personen darauf, „dass sie nicht alle Paul und Peter und Emma und Nele heißen“, sondern mehr Vielfalt vertreten ist (T4, S.2, Z.18 f.). BM2S1 beschreibt dazu den aktuellen Entstehungsprozess seines Kapitels zum Kontinent Indien folgendermaßen:

„Man versucht dann schon eine Vielfalt darzustellen, dass eben nicht nur die Armen usw., sondern dass verschiedene Bevölkerungsschichten, verschiedene Stadien angesprochen werden.“ (T4, S.10, Z.32 ff.).

Mit Blick auf die Methode des Perspektivwechsels stellt BM2S1 fest, dass es bereits Ansätze dazu gäbe, es aber sicherlich etwas sei, „was man ja grundsätzlich für Räume häufiger unterbringen könnte“ (T4, S.9, Z.25). Darüber hinaus ist die Person der Meinung, dass dies auch bereits in den Schulen und insbesondere bei der Unterrichtsgestaltung zu erkennen sei:

„Ich glaube, für manch einen ist es auch einfach alter Wein in neuen Schläuchen sozusagen. (...) Der sagt naja, also Perspektivwechsel bediene ich ja, ich gehe

auch irgendwie auf Meinungsvielfalt. Stereotypen versuche ich zu vermeiden. (...) Aber ich glaube, (...) in der Wirklichkeit ist da durchaus eine Sensibilität für da. (...) Aber ich glaube, es findet an vielen Stellen statt. Vielleicht nicht ganz so konsequent, wie es sein könnte, aber grundsätzlich habe ich nicht das Gefühl, dass Ge-
ounterricht da in eine Richtung dogmatisch ist.“ (T4, S.14, Z.25 ff.)

Bei all diesen Äußerungen wird schnell deutlich, dass für die interviewten Akteur*innen viele Übereinstimmungen zwischen der geographischen Unterrichtspraxis sowie der Schulbuchgestaltung und den hier vorgestellten Konzepten erkennbar sind. Sowohl in Bezug auf didaktische Konzepte (TTG-Ansatz, Basiskonzept „Raumkonzepte“) als auch spezifische Methoden (Lebenslinien-Diagramm, Methoden-Seiten, Perspektivwechsel) gibt es viele bereits bestehende Ansätze, die dem transkulturellen und rassismuskritischen Lernen dienlich sein können. Allerdings, so SH2, müsse man „dem vielleicht auch noch mehr Raum ermöglichen“ (T2, S.4, Z.23). Auch BM2S3 sieht in den Projekten der letzten Zeit: „Das könnte wahrscheinlich mehr sein, aber Ansätze sind da meines Erachtens auf jeden Fall zu sehen“ (T4, S.9, Z.19 f.).

7.3.2.2 Begegnungen schaffen: Schulübergreifende Programme und außerschulische Lernorte

„Ich glaube, ich kann nur verstehen, dass ich ticke, wie ich ticke als Individuum, wenn ich mal eine ganz andere Perspektive eingenommen habe.“ (Transkript 2, S.7, Z.17 f.)

Ein besonderes Augenmerk des transkulturellen und rassismuskritischen Lehrens und Lernens liegt vor allem im Fach Geographie auf Begegnungen mit anderen Individuen, sei es in realen Situationen oder digital (vgl. Kapitel 4.1). Auch für die schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen liegt hier ein Fokus der Konzepte, denn nur so ließen sich Vorurteile auflösen:

„Das ist etwas, was für mich elementar ist. Wir können das in Schule natürlich nicht immer diese – wir müssen also die unmittelbare Begegnung, wir müssen didaktische Rekonstruktion vielleicht gehen. Aber unterwegs zu sein, Menschen zu treffen aus anderen Kulturen, nenne ich es jetzt dann eben doch mal, aus anderen Nationen und zu merken: „Das sind genauso Menschen wie ich, das sind genauso Kinder wie ich, die haben genauso Interessen, die haben Spielsachen. (..) Ganz unterschiedliche Dinge, mit denen sie spielen.“ Und das finde ich total gut.“ (T2, S.16, Z.25 ff.).

„Und ich bin wirklich davon überzeugt, dass die Begegnung über Exkursionen, über Studienreisen, über Menschen, mit denen man zusammenkommt, und das Erleben das Beste, der beste Weg ist, viel besser als irgendwas immer nur theoretisch gestalten zu können. Wir müssen Menschen zusammenbringen.“ (T2, S.16, Z.34 ff.)

Um diese Begegnungen zu erreichen, gibt es verschiedene Programme, welche auch die schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen im Fokusgruppen-Interview als interessante Optionen benennen. Neben dem Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (T2, S.15, Z.9 f.) benennt SH1 die verschiedenen Möglichkeiten von Europaschulen wie zum Beispiel „Kinder und Jugendlichen in die Welt schicken“ (T2, S.16, Z. 32 f.) als förderlich für das Schaffen und Erleben von Begegnungen, gerade auch im digitalen Bereich:

„Es gibt ja jetzt mit den digitalen Medien sehr einfache Möglichkeiten über eTwinning, jetzt ist eTwinning sehr an Erasmus, Europa gekoppelt, vom Sprachgefühl her. Aber man kann es ja genauso auf andere Kontinente übertragen, in den Austausch zu kommen.“ (T2, S.8, Z.26 ff.).

Neben den digitalen Angeboten bietet das Fach Geographie viele Potentiale für Begegnungen, beispielsweise mit den verbindlichen fachbezogenen „Exkursionen und Studienreisen“ (T2, S.16, Z. 34 f.) sowie der Themenvielfalt, welche den Kontakt zu anderen Individuen bereits durch die Thematik und eine entsprechende didaktische Inszenierung möglich macht. Diese Bedeutung von Begegnungen wird auch aus Sicht der Bildungsakteur*innen als große Stärke des Faches Geographie gesehen sowie als Potential für eine zukünftige stärkere Implementierung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens.

7.3.2.3 Die Rolle der Vorgaben und Richtlinien

„Da sind bestimmt auch ein paar Häppchen drin, die wir mit in die Fachanforderungen nehmen könnten.“ (Transkript 2, S.15, Z.4 f.).

Um den hier vorgestellten Konzepten wie oben genannt mehr Raum zu ermöglichen, spielen laut der interviewten Personen die offiziellen Vorgaben und Richtlinien wie beispielsweise die Rahmenpläne der Länder eine entscheidende Rolle.

So spricht SH2 mit Blick auf die schleswig-holsteinischen Fachanforderungen davon, „dass es durchaus mal wieder sein muss, dass die Fachanforderungen zumindest überarbeitet werden“ (T2, S.5, Z.7 f.). Für ihn ist dabei vor allem eine größere Flexibilität von

Bedeutung, um die Fachanforderungen offener zu gestalten, „ohne wieder so sehr, sehr einengend zu werden“ (T2, S.5, Z.8 f.). Diese vorgeschlagene Öffnung wird von BM1S3 allerdings eher kritisch betrachtet, denn bereits jetzt stünden in vielen Rahmenplänen Formulierungen wie „1/4 der Unterrichtszeit kann für sonst was genutzt werden, das steht überall drin, ist aber total egal“ (T3, S.7, Z.15 f.). Hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen der idealtypischen Vorstellung und der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis.

In Hinsicht auf eine mögliche Implementierung von transkulturellem und rassismuskritischem Lernen sieht SH2 dennoch das Ziel, „diese wichtigen Konzepte herauszustellen in den Fachanforderungen“ (T2, S.5, Z.26). Auch die vorgestellten Kompetenzbereiche könnten seiner Meinung nach in Teilen in mögliche neue Fachforderungen einfließen (T2, S.15, Z.4 f.). Bei einer solchen Überarbeitung müssten folgende Punkte beachtet werden:

- „Wir lassen die Flexibilität bezüglich der Kompetenzorientierung mit den Standards, die wahlweise gewählt werden können, um einen Unterrichtsgegenstand so oder so zu inszenieren.“ (T2, S.5, Z.14 ff.)
- „Lösen von diesen tradierten Inhaltssachen, die ja eigentlich auch immer das Gleiche sind: Disparitäten Slum hier, Favela da, Gated Community dort.“ (T2, S.5, Z.16 ff.)
- „Mit neuen Begriffen, neuen Konzepten aus der Geographie und aus der Sozialforschung – dass man die als sogenanntes geographisches Schwarzbrot vorschreibt. Die sind in dieser oder jener Doppeljahrgangsstufe zu behandeln – Dieses geographische Modell, diese geographische Theorie, dieser kulturelle Begriff.“ (T2, S.5, Z.20 ff.).

Auch für die Vertreter*innen der Bildungsmedienvorlage sind die Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer bei der Gestaltung ihrer Schulbücher „erst mal relevant“ (T3, S.7, Z.8). Laut BM2S2 sind sogar in allen Rahmenplänen Ansätze des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens enthalten, denn „es gibt überall einen klaren Fokus auf Demokratiebildung und sowas“ (T4, S.1, Z.23 f.). Auch in Bundesländern, die eine ministerielle Genehmigung der Schulbücher erwarten, gäbe es eine positive Grundhaltung. Als gutes Beispiel dafür benennt BM2S3 das Bundesland Bayern:

„Tatsächlich sind die in Bayern aber auch sehr bei ihren Prüfungen darauf bedacht, (...) dass sie solche Sachen bemängeln. Zum Beispiel, dass nicht genügend Vielfalt im Buch ist oder dass es immer nur die weiße Frau mit dem Einkaufswagen ist oder sowas. Also da gucken die in Bayern tatsächlich drauf. Also da gab es schon einige Gutachten zurück, wo es dann hieß: Nee, also das ist hier uns nicht vielfältig genug. Also so geht das nicht.“ (T4, S.8, Z.16 ff.)

Neben den übergeordneten Rahmenplänen gibt es aber auch aus Verlagssicht gewisse Anknüpfungspunkte für die Integration der vorgestellten Konzepte in verlagsinterne Richtlinien. So sagt BM1S1 mit Blick auf die vorgestellten Kriterien für die Schulbuchgestaltung:

„Wir haben für unsere Autorinnen und Autoren teilweise Handreichungen für unterschiedliche Themenbereiche, die besonders sensibel sind. Da geben wir Checklisten und Punkte mit, die sagen, das ist wichtig, dass das beachtet wird. Das haben wir nicht speziell zu dem Thema transkulturelles Lernen, aber wir haben es zum Beispiel zum Thema Umgang mit Kolonialismus, Postkolonialismus, Umgang mit Afrika-Bildern. Einige dieser Punkte haben wir da auch integriert. Im Prinzip ist Ihr Kriterienkatalog, ist so etwas, was wir Autoren und Autoren als Handreichung mitgeben würden zu spezifischen Themen.“ (T3, S.6, Z.9 ff.).

So sei es ihnen beispielsweise für ihre Richtlinien wichtig, so BM1S1 mit Blick auf die vorgestellten Konzepte, „neben allen Unterschieden zwischen Räumen und Kulturen auch eben Gemeinsamkeiten darzustellen“ (T3, S.3, Z.1 f.). Und auch Bildungsmedienv Verlag 2 hat eine Art „rassismuskritischen Leitfaden“ für die Autor*innen. Dieser enthält „ganz einfache Dinge, bei der Auswahl der Schülernamen, dass man eben da auch versucht, eine gewisse Vielfalt zu berücksichtigen“ (T4, S.2, Z.14 f.).

Insgesamt lässt sich bei allen Teilnehmenden eine positive Grundeinstellung zu den präsentierten Konzepten und deren Implementierung in Vorgaben und Richtlinien feststellen. Alle Beteiligten konnten Anknüpfungspunkte für ihren Bereich, sei es die Gestaltung von Bildungsmedien oder die Überarbeitung der Rahmenpläne, erkennen.

7.3.3 Von Schwächen und Risiken: Herausforderungen bei der Umsetzung der Konzepte

Neben allen fachlichen und didaktischen Anknüpfungspunkten ist die Implementierung neuer Konzepte immer auch mit Herausforderungen verbunden. Sowohl in der Bildungsmedienlandschaft als auch bei der Gestaltung von Rahmenplänen gibt es bestimmte Maximen, welche bei einer möglichen Umsetzung hinderlich sein könnten. Welche Schwächen die vorgestellten Konzepte aus Sicht der Akteur*innen aufweisen und welche Risiken eine Implementierung mit sich bringen könnte, soll im Folgenden näher analysiert werden.

7.3.3.1 Die Frage nach der fachlichen Zugehörigkeit und die Rolle der Rahmenpläne

„Das ist ganz zentral, was in diesen Anforderungen steht.“ (Transkript 3, S.7, Z.14 f.)

Auch wenn im vorangegangenen Kapitel viele Bezüge zu didaktischen und methodischen Ansätzen des Faches Geographie festgestellt wurden, stellt sich für die Vertreter*innen der Bildungsmedienverlage die Frage nach der thematischen Zugehörigkeit. Dies liegt laut BM1S3 vor allem an der fehlenden Benennung der entsprechenden Themen und Kompetenzen in den bestehenden Rahmenplänen:

„Es gibt Fachanforderungen, Rahmenpläne, Lehrpläne, Kernlehrpläne in den unterschiedlichen Bundesländern und die sind erst mal relevant. Und wenn da ein Thema nicht steht, dann können wir das Thema trotzdem aufgreifen, aber uns ist natürlich dann der Raum beschränkt, weil erst einmal alles behandelt werden muss, was vorgegeben ist.“ (T3, S.7, Z.7 ff.)

Dies bestätigt BM2S2:

„In Bundesländern wie Schleswig-Holstein ist es jetzt nicht ganz so, also die Heilige Schrift, die man unbedingt beachten muss, weil das Ministerium ja keine Prüfung durchführt. Und in anderen Bundesländern ist es aber so. Aber trotz allem wird sich daran orientiert. Und wenn das so nicht darin steht explizit, dann ist es natürlich den Teams überlassen auf die einzelnen Punkte noch zusätzlich einzugehen. Aber der Kern ist das, was im Lehrplan steht. Also wenn das von vornherein schon nicht gegeben ist durch die Ministerien, wird es das eben auch schwer haben, so ein Thema reinzufinden. Und auch wenn es da keine konkreten Kompetenzen gibt.“ (T4, S. 7, Z.20 ff.)

Gerade mit Blick auf die Sekundarstufe I sei es demnach schwierig, transkulturelle und rassismuskritische Ansätze in die Gestaltung der Schulbücher einzubeziehen, „weil (...) die Themen das so nicht unmittelbar vorgeben“ (T3, S.1, Z.20 f.) und auch für die Sekundarstufe II stünden durch eine Fokussierung auf das Abitur andere Themen im Zentrum (T3, S.7, Z. 10 ff.). Dies lässt sich durch die Aussagen der vorab befragten Lehrkräfte unterstützen, denn auch diese benennen „wenig Relevanz in den Lehrplänen“ als Grund für die fehlende Integration in den Unterricht (U, TL4, ID73).

Doch auch unabhängig von Rahmenplänen gäbe es laut Bildungsmedienvertreter*innen interne Diskussionen über die Zugehörigkeit transkultureller und rassismuskritischer Ansätze zum Fach Geographie. So berichtet BM1S3 von Diskussionen mit Autor*innen-Teams:

„Wir diskutieren auch häufig darüber, wenn es um Themen wie Migration oder Ähnliches geht: Ist das jetzt Geographie? Wo ist der Raumbezug? Wie repräsentiert sich das im Raum? Ist das wirklich noch unser Ding? Ist das nicht hier eher Politik? Da muss man als Fach aufpassen.“ (T3, S.7, Z.23 ff.).

Als Beispiel nennt er im Folgenden den Themenkomplex Europa, welcher vor einigen Jahren in einer Jahrgangsstufe parallel in mehreren Fächern verankert gewesen sei, was schlussendlich zu Frustration bei Schüler*innen und Lehrer*innen geführt habe (T3, S.7, Z.26 ff.).

Auch bei weiteren Themen und Kompetenzen der vorgestellten Konzepte sehen die Interviewten Querverbindungen zu anderen Fächern. Als Beispiel nennt BM1S2 das Engagement im gesellschaftlichen, kulturellen Bereich, welches er eher dem Politikunterricht zuordnen würde. Auch laut BM2S1 würde es eher „in WiPo reinpassen“ (T4, S.6, Z.19. BM1S2 stellt dazu weiter fest: „Ich müsste jetzt lange überlegen, ob mir ein Beispiel aus dem Geographieunterricht einfiele. Ich wüsste auch gar nicht, ob ich es da verorten wollen würde, weil ich auch weiß, dass es woanders Platz bekommt“ (T3, S.6, Z.18 ff.). BM2S2 kennt Kompetenzen des gesellschaftlichen Engagements „hauptsächlich aus den Gesellschaftslehre-Büchern“ und stellt daher die These auf, „dass es eigentlich keine geographischen Kernkompetenzen sind, sondern das sind die gesellschaftlichen Fächer“ (T4, S.5, Z.24; T4, S.6, Z.7 f.).

Auch das Konzept des Rassismus und die damit verbundenen Themen und Kompetenzen ließen sich laut BM1S1 „in anderen Fächern, also gerade Geschichte und Politik verorten“ (T3, S.1, Z.21 f.). Die Wünsche der Lehrer*innen aus der vorangegangenen Umfrage klingen für BM1S2 nach einer „Werbung für das Fach Gesellschaftslehre“ (T3, S.8, Z.27), sodass auch hier der geographische Bezug nicht offensichtlich erkannt wird. Die Notwendigkeit einer Implementierung im Schulfach Geographie scheint demnach für die Bildungsmedienakteur*innen nicht so offensichtlich zu sein, wie es für die Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein der Fall ist (vgl. Kapitel 7.3.2.3). Auch für die zuvor befragten Lehrer*innen ist die Beschäftigung mit Kultur(en) nicht zwangsläufig ein zentraler Bestandteil der Geographieunterrichts (vgl. Kapitel 7.1.2).

Hier zeigt sich erneut deutlich, dass Rahmenpläne eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Bildungsmedien einnehmen. Auch wenn dies im vorherigen Kapitel im Sinne einer Chance herausgestellt wurde, wird dennoch die große Verantwortung offensichtlich, welche bei den Gestaltenden der Rahmenpläne der jeweiligen Bundesländer liegt.

7.3.3.2 Von Begrifflichkeiten und Schubladen: Mögliche inhaltliche Schwierigkeiten der Konzepte

„Diese Vorurteile sind immer so schön einfach. Die sind einprägsam, sie sind bildstark, sie sind bedeutungsstark, (...) sie sind handlungsleitend.“ (Transkript 2, S.13, Z.9 ff.)

Ein weiteres Ziel der durchgeführten Fokusgruppen-Interviews war die Evaluation der entwickelten Konzepte, auch auf inhaltlicher Basis. Dazu benennen die Teilnehmenden verschiedene Schwächen und Risiken, welche sich in verschiedene Subcodes einteilen lassen.

Zunächst wird der „defizitorientierte Begriff“ (T2, S.12, Z.9) rassismuskritisches Lernen von Seiten der schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen als diskussionswürdig betrachtet. Für SH1 stellen sich die Fragen:

- „Wäre es möglich, einen positiven Begriff zu finden? Also müssen wir rassismuskritisch sein oder können wir Völker-verbindend sein?“ (T2, S.12, Z.12 f.)
- „Wollen wir eigentlich einen Begriff weitertragen, der negativ konnotiert ist oder wollen wir uns nicht lieber ein Leitbild nehmen, einen positiv konnotierten Begriff?“ (T2, S.12, Z.17 ff.)

Im Gespräch stellt SH2 allerdings fest, dass der von SH1 gewünschte völkerverbindende Ansatz im Begriff „transkulturell“ enthalten sei (T2, S.12, Z.15).

Abgesehen von der Benennung der Konzepte betrachtet SH1 den Begriff „Empowern“ als schwierig. In diesem Zuge müsse man sich fragen, wen man denn genau „empowert“ (T2, S.13, Z.24 ff.). Hier sei es besonders wichtig, beteiligte Akteur*innen kritisch zu hinterfragen, denn „nicht alles, was gegen Rassismus ist, ist automatisch auch gut“ (T2, S.14, Z.19).

Neben den kritisierten Begrifflichkeiten sind die meisten aufgezeigten Schwächen mehr inhaltlicher Natur und beziehen sich auf die konkrete (unterrichtliche) Umsetzung. So sehen alle Beteiligten eine große Herausforderung in der Benennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie der damit verbundenen Reflexion über Stereotype und Vorurteile. So benennt BM1S2 das Herausarbeiten von Unterschieden als „diskutierenswerten Punkt, weil der auch sehr stark nach hinten losgehen kann und von einer geeigneten Lehrkraft abhängt“ (T3, S.6, Z.22 ff.) Gerade mit Blick auf den engen unterrichtlichen Zeitrahmen „fängt man doch wieder an, auf Stereotype oder auf einzelne Themen wie Religionen zurückzugreifen, sodass wir eher Schaden anrichten, als dass wir Nutzen stiften“ (T3, S.6,

Z.26 ff.). SH1 bezieht sich in diesem Kontext auf die Antisemitismusbearbeitung und fragt sich ebenfalls:

„Ja, perpetuieren wir diese Vorurteile nicht dadurch, dass wir sie benennen? Weil das natürlich ja dann auch. Also schaffen wir es, von diesem reinen Benennen von Vorurteilen, Stereotypen wegzukommen und wirklich etwas zu verankern, was stabiler ist und nachhaltiger im Kopf auch drin bleibt als diese Vorurteile“ (T2, S.13 Z.6 ff.).

In dieser Diskussion zeigt sich eine Kritik, die insbesondere auf überholte Konzepte und Modelle des kulturellen Lernens wie das interkulturelle Lernen oder das Kulturerdteilemodell zutrifft (vgl. Kapitel 2.2). Die hier vorgestellten Konzepte gehen bewusst einen Schritt weiter, indem sie zwar – wie beim transkulturellen und rassismuskritischen Lernen üblich – Unterschiede und damit häufig einhergehende Stereotype aufzeigen, im nächsten Schritt dann aber diese Kategorien nutzen, um (Selbst-)Reflexionsprozesse anzuregen. Des Weiteren liegt ein Schwerpunkt auf der Betonung von Gemeinsamkeiten. Diese beiden Punkte sind offenbar auch für die interviewten Bildungsakteur*innen von großer Bedeutung.

Weitere Schwierigkeiten sieht BM1S1 beim Prinzip des Perspektivwechsels. So müsse man aufpassen, „dass man Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht in eine unangenehme Position bringt“ (T3, S.8, Z.6 f.) und dass man „nicht suggeriert, man könne einfache und schnelle Lösungen finden für Entwicklungsprobleme in anderen Kulturkreisen“ (T3, S.8, Z.10 ff.). Beide Punkte zeigen die Bedeutung der Lehrer*innen-Rolle sowie deren Sensibilisierung durch Aus- und Weiterbildung und geeignete Materialien.

7.3.3.3 Interne Faktoren: Die Voraussetzungen in Schule und Verlagen

*„Aber da muss der Lehrer dann aufpassen und es muss in der Ausbildung so gearbeitet werden, dass die Kollegen in der Lage sind, dem auch fachliche Substanz beizufügen.“
(Transkript 2, S.4, Z.25 f.)*

Neben allen strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen sind es vor allem die internen Faktoren, welche bei der Durchführung der Fokusgruppen-Interviews besonders interessant waren. Denn nur die hier interviewten Akteur*innen können einen Einblick in interne Besonderheiten und daraus resultierende Anforderungen an neue Konzepte bieten.

Bereits in Kapitel 7.3.3.1 wurde mit Blick auf die Frage nach einer fachlichen Zugehörigkeit von Diskussionen mit Autor*innen-Teams berichtet. Diese Akteur*innen spielen bei der

Schulbuchgestaltung eine wichtige Rolle, da sie für die tatsächliche Umsetzung von (neuen) Themen und Konzepten verantwortlich sind. Wie es bereits im vorangegangenen Experten-Interview deutlich wurde, haben insbesondere erfahrene Autor*innen viel Spielraum bei der Entscheidung über zu integrierende Themen sowie viel kreativen Freiraum bei der Gestaltung von Texten, Medien und Aufgabenstellungen (vgl. Kapitel 6.4). Dies bestätigt BM2S3:

„Da ist es aber tatsächlich, muss ich sagen, wahrscheinlich immer teamabhängig. Und wie sehr die Teams dann auch auf sowas drängen, weil man vielleicht da jemanden hat, dem das besonders wichtig ist.“ (T4, S.8, Z.3 ff.).

Daher sei laut BM2S3 häufig schwierig, neue Konzepte in die Schulbuchgestaltung zu integrieren:

„Also ich glaube (...) die Teams, (...) die sind halt in ihrem, wie sie schon immer unterrichtet haben. Wir haben tatsächlich auch relativ viele ältere Autorinnen und Autoren, muss man dazu sagen. Und da muss man tatsächlich immer wieder mal darauf hinweisen, bestimmte Sachen zu beachten.“ (T4, S.1, Z.32 ff.).

Dies könne manchmal zu Schwierigkeiten führen, denn „manchmal sind die Teams tatsächlich sehr fordernd und sagen: „Ja, aber wir wollen ja doch mal den Schülern zeigen, wie die woanders aussehen!“, wo wir dann immer schon gegen sprechen“ (T4, S.9, Z.16 ff.).

BM2S2 benennt in diesem Alterskontext aber auch ein positives Beispiel:

„Je jünger die Teams sind, also wie zum Beispiel in Schleswig-Holstein, desto präsenter ist das eigentlich bei den Leuten und desto präsenter ist es vielleicht auch im Schulbuch.“ (T4, S.2, Z.9 f.).

Diese Aussagen zeigen deutlich die Bedeutung der einzelnen Autor*innen bei der Gestaltung von Bildungsmedien und macht deutlich, dass deren individuellen Interessen und Positionen großen Einfluss auf die Integration neuer Ansätze und Konzepte haben.

Eine ebenso wichtige Rolle spielen für die interviewten Personen die internen Voraussetzungen an den Schulen. Damit nehmen die Lehrenden, aber auch die Schüler*innen weitere wichtige Akteur*innen-Positionen ein. Für BM1S2 hängt die Umsetzbarkeit von komplexen (neuen) Konzepten wie dem transkulturellen und rassismuskritischen Lernen vor allem „von einer geeigneten Lehrkraft“ ab (T3, S.6, Z.22 f.). Auch SH2 stellt in diesem Zusammenhang die Frage: „Und wie könnte man dies didaktisch konzeptionieren, damit es leicht wird für Kollegen, das im Unterricht umzusetzen, auch auf eigene Themen?“ (T2,

S.9, Z.30 ff.) Diese Einschätzung lässt sich durch die Erkenntnisse der vorangegangenen Umfrage unterstützen, denn hier wurde bereits deutlich, dass nicht alle befragten Lehrkräfte über das notwendige Wissen verfügen (vgl. Kapitel 7.1.2). Dies könnte laut BM2S3 beispielsweise am Alter liegen:

„Man kann sich ja jetzt den Durchschnitt, das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Deutschland angucken. Es gibt viele wirklich relativ ältere und also ja, wenn die das nicht mehr einführen müssen, dann kann ich mir vorstellen, dass sie sich damit einfach nicht auseinandersetzen.“ (T4, S.14, Z.21 ff.).

Zudem fehle es laut BM2S2 gerade bei älteren Kolleg*innen und Autor*innen an der entsprechenden Ausbildung im Studium:

„Weil. (...) ich und ich denke auch die anderen quasi noch zu alt sind, um das im Studium oder so, so stark wie ihr dann vielleicht mitbekommen zu haben. (...) Also ich, ich kann nur für mich sprechen, bin da eben einfach nicht geschult in dem Thema. Das heißt, da fällt mir schon der Blick darauf schwerer als euch natürlich. Da bräuchte es eine Art Fortbildung.“ (T4, S.14, Z.11 ff.).

Aus diesem Grund sei es wichtig, so BM2S1, Lehrer*innen bei der Integration der neuen Ansätze zu unterstützen:

„Was helfen könnte, wenn man jetzt überlegt, wie kann ich das in den Schulalltag integrieren, sind dann tatsächlich, fällt mir ein, Veröffentlichungen in Praxis Geo oder mal eine Schulbuchseite. Eine Methode dazu, das wäre das, um das den Kollegen näher zu bringen.“ (T4, S.14, Z.33 ff.)

SH2 schlägt zusätzlich vor, die neuen Konzepte „irgendwie didaktisch konzeptionell“ zu fassen und dies „dann möglichst einfach machen“, um so die Umsetzung für die Lehrenden zu erleichtern (T2, S.9, Z.17 f.). Zudem seien laut BM2S4 für viele Kolleg*innen die rechtlichen Komponenten ein Unsicherheitsfaktor: „Was darf ich in dem Bereich, was darf ich nicht?“ (T4, S.15, Z.31) Daher seien „in dem Bereich auch Fortbildungen hilfreich, eben auch auf der rechtlichen Ebene“ (T4, S.15, Z.32 f.).

Ein weiteres Problem sei neben fehlendem Fachwissen und rechtlichen Unsicherheiten laut BM1S2, dass viele Lehrer*innen vor allem die Abschlüsse im Blick hätten. Aus diesem Grund seien sie häufig „pragmatisch und alles, was dem nicht dient, wird halt schnell mal zur Seite gelassen“ (T3, S.7, Z.13 f.). Dies begründet BM1S2 damit, dass „gute Lehrkräfte (...) das Beste für ihre Schülerinnen und Schüler“ wollen (T3, S.7, Z.12).

Neben den Lehrer*innen sind deshalb auch die Schüler*innen und ihre Bedürfnisse von großer Relevanz bei einer möglichen Implementierung der Konzepte, denn auch für die Schüler*innen geht es um einen guten Abschluss, am Gymnasium um ein gutes Abitur (T3, S.7, Z.11 f.). Zudem sei gerade in der jungen Generation ein Einstellungswandel erkennen, der auf die zahlreichen Krisen der letzten Jahre zurückzuführen ist. Wissenschaftlich ist dieses Phänomen auch als Multikrise bekannt, deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und insbesondere die Kinder und Jugendlichen vielfach erforscht wird (z.B. Berger 2024, Damberger & Hübner 2024). Die Konsequenz daraus ist, laut SH1:

„Wir haben hier junge Menschen, die in einem nicht unerheblich zu einem nicht unerheblichen Anteil sich mehr Herzchen und rosa Einhörner wünschen, weil die Welt zu komplex ist für sie. Nicht intellektuell zu komplex, sondern emotional zu komplex.“ (T2, S.11, Z.10 ff.)

Dies müsse man bei der Thematisierung von komplexen und teilweise auch unschönen Themen wie Rassismus berücksichtigen, indem man diese entsprechend für Schüler*innen didaktisch aufbereitet, „ohne in eine persönliche Betroffenheit zu kommen. Jetzt kann man diese Betroffenheit auch als, auch in diesem Kontext hier, (...) als Methode einsetzen. Aber wenn die so weit geht, dass man zu einer Blockade kommt, auch schon wieder schwierig“ (T2, S.11, Z.18 ff.). Für die Implementierung des transkulturellen und rassistiskritischen Lernens in Rahmenpläne und Bildungsmedien bedeutet dies eine verstärkte Schüler*innenorientierung, eine besondere Berücksichtigung psychologischer Hintergründe bei der didaktischen Inszenierung sowie eine besondere Sensibilisierung bei der Auswahl von Themen und Medien. Zudem müssen auch die Lehrenden im Blick behalten werden, was zum einen eine konkrete und verständliche didaktisch-konzeptionelle Zielsetzung in den Rahmenplänen erfordert. Zum anderen müssen auch Bildungsmedienververlage ihre Zielgruppe (in diesem Fall die Lehrer*innen) und deren Voraussetzungen im Blick behalten, was eine bewusste Auswahl von Themen, aber auch die Bereitstellung unterstützender Materialien nach sich zieht. Dies zeigte sich auch bereits in der vorangegangenen Umfrage, bei welcher als Wünsche an die Bildungsmediengestaltung „fächerübergreifende Ansätze und Basisinformationen zum Thema Transkulturalität und auch zum Thema Rassismus“ sowie „Orientierungshilfen“ formuliert wurden (U, TL6, ID32; TL5, ID7).

Für die Bildungsmedienververlage gibt es allerdings noch einen weiteren internen Faktor, der bei der Gestaltung neuer Schulbücher eine Rolle spielt und das sind „wirtschaftliche Erwägungen“ (T3, S.5, Z.12). Bereits S berichtete im vorangegangenen Expert*innen-Interview von den verschiedenen Modi der Schulbuchgestaltung, wobei eine der Herangehensweisen mit dem „Stichwort *Übernahme*“ betitelt wurde, welche vor allem bei kleinen

Bundesländern genutzt wird (T1, S.4, Z.13 f.). Diese Vorgehensweise bestätigt BM1S2 und begründet sie folgendermaßen:

„Zum anderen ist Schleswig-Holstein für uns ein sehr kleiner Markt. Das ist wirklich ein Problem im Bildungsföderalismus. Große Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg haben immer die heiße Ware bekommen und dann schauen wir, wo man die nicht mehr ganz so heiße Ware weiterverwerten kann. Irgendwann relativ weit hinten kommen dann auch Bundesländer wie Schleswig-Holstein und dafür können die schleswig-holsteinischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler nichts. Leider zwingen einen wirtschaftliche Erwägungen dazu.“ (T3, S.5, Z.6 ff.)

Dies bedeutet folglich, dass für kleine Bundesländer nur selten der Aufwand einer Neukonzeption und Neuerstellung von Lehrwerken betrieben wird. Zwar besteht die Möglichkeit, gute Themen und dementsprechend gute Seiten aus anderen Bundesländern mit Neuerscheinungen „weiterzuverwerten“, dennoch fehlt damit die Möglichkeit eigene, bundeslandspezifische Impulse zu setzen. Dies erschwert die Integration neuer Konzepte und Themen, sofern sie nicht bundeslandübergreifend etabliert sind. Gleichzeitig legt das erneut den Fokus auf die Rahmenpläne der jeweiligen Bundesländer, da diese Vorgaben die Grundlage für neue Schulbücher sind.

7.3.3.4 Die unterrichtlichen Voraussetzungen

„Das Thema Kultur ist schwierig zu fassen. Vor allem aufgrund eines engen Zeitplans. In diesem kurzen Raum fängt man doch wieder an auf Stereotype oder auf einzelne Themen wie Religionen zurückzugreifen, sodass wir eher Schaden anrichten, als dass wir Nutzen stiften.“ (Transkript 3, S.6, Z.25 ff.)

Auch wenn im vorherigen Kapitel bereits über schulische Gegebenheiten mit Blick auf die betroffenen Akteur*innen gesprochen wurde, sollen an dieser Stelle die Rahmenbedingungen des Geographieunterrichts näher betrachtet werden.

Das wichtigste Hindernis aus Sicht aller Bildungsakteur*innen ist der vorhandene Zeitmangel. Dieser wurde bereits in der Umfrage dreimal als Grund für die fehlende Thematisierung der Transkulturalität genannt (U, TL4). Neben der bereits erwähnten Leistungsorientierung und Fokussierung von Schüler*innen und Lehrer*innen auf Leistungskontrollen sowie vor allem die Abschlüsse wird in den Fokusgruppen-Interviews als Hauptgrund der durch die Kontingenzstundentafel gesetzte Zeitrahmen genannt. Für BM1S2 ist dies „ein ganz wichtiger Punkt, wenn man da irgendwie über das Thema Zeit diskutiert und wie viel

in diesem jetzigen Korsett Schule passieren kann“ (T3, S.6, Z.33 ff.). Insbesondere das Thema Kultur sei aus Gründen des engen Zeitrahmens schwer zu fassen (T3, S.6, Z.25 f.). Auch BM1S3 betont: „Gerade solche Aufgabenstellungen, die ins Reflektierende gehen, bedeuten, wenn man sie ernst nimmt, einen erheblichen Zeitaufwand.“ (T3, S.7, Z.18 f.) Hier sieht er erneut die Rahmenpläne in der Verantwortung, denn der (zeitlich) beschränkte Raum der Schulbücher wird zunächst mit den dort gesetzten, verbindlichen Themen gefüllt (T3, S.7, Z.7 ff.).

Auch die schleswig-holsteinischen Bildungsakteur*innen sehen sich bei der Überarbeitung der Fachanforderungen und der Auswahl zu integrierender Konzepte und Themen der Zeitproblematik gegenüber. So stellt SH2 unter der Betrachtung der Geographie als „Zwei-Stunden-Fach“ außerhalb des Profils fest, man könne froh sein, „wenn wir (...) mehr als den HDI schaffen“ (T2, S.3, Z. 3f.). Die hier genannte Zweistündigkeit beziehe sich, so ergänzt SH1 im Folgenden, vor allem auf die Oberstufe. Darüber hinaus zeigen sich für ihn noch weitere Probleme der Rahmenbedingungen:

„Wir sind ein Fach, was nicht durchgängig unterrichtet wird von Klasse 5 bis 10. Wir wissen nicht genau, wen wir eigentlich in der Oberstufe wie lange sehen. Gerade mit der neuen Oberstufenverordnung, wo man munter an- und abwählen kann in dem Bereich der Gesellschafts- und Naturwissenschaften.“ (T2, S.3, Z.10 ff.).

Dies zeigt die schwierige zeitliche Planbarkeit des Geographieunterrichts, was auch bei der Überarbeitung der Fachanforderungen eine Rolle spielt:

„Das heißt, wir müssen die Fachanforderungen aus meiner Sicht bei der Überarbeitung so gestalten, dass wir ausreichend Raum lassen. Also nicht erschlagen mit Themen, sondern Raum lassen für eine wirklich differenzierte Betrachtung einzelner Probleme. Denn an einem Exempel vertieft zu arbeiten, sagen: „Was bedeutet das wirklich aus verschiedenen Perspektiven?“, ist aus meiner Sicht wesentlich gewinnbringender, als von einem Thema zum nächsten zu jagen und nirgendwo in die Tiefe zu gehen.“ (T2, S.3, Z.13 ff.)

Auch wenn dieser Ansatz für ein transkulturelles und rassismuskritisches Lernen förderlich ist, stellt sich dennoch die Frage, welche Themen bei einer Überarbeitung „hintenüberfallen“. Diese Frage stellt sich für BM2S2 auch für die Schulbuchgestaltung, denn „man muss ja auf so viele Dinge achten. Es geht ja in erster Linie erstmal um die reinen Inhalte, um fachliche Richtigkeit. Dann geht es um didaktische Ansätze und und und. Es türmt sich so ein bisschen auf und das ist dann ein Aspekt unter vielen, der dann ja jetzt nicht den größten Stellenwert hat. Nicht unbedingt einen kleinen, aber eben auch nicht den größten.“ (T4, S.2, Z.20 ff.).

Um die in dieser Arbeit entwickelten Konzepte gewinnbringend in die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein oder Schulbücher zu integrieren, müsste allen Beteiligten die hohe Relevanz einer solchen Implementierung bewusst sein.

7.4 Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die festgestellte Notwendigkeit einer Implementierung von transkulturellem und rassismuskritischem Lernen in den Geographieunterricht durch Berücksichtigung dieser Konzepte in Bildungsmedien und Rahmenplänen. Daraus abgeleitet stellten sich folgende Fragen:

- In wieweit werden die Konzepte bereits in den Unterrichtsalltag bzw. die (zukünftige) Gestaltung von Bildungsmedien und Rahmenplänen integriert?
- Welche Bedeutung messen Lehrer*innen sowie an Bildungsmedien Mitwirkende den Konzepten bei?
- Welche Ursachen gibt es für die festgestellten Defizite im Bereich der Bildungsmedien sowie Rahmenpläne in Bezug auf das transkulturelle und rassismuskritische Lernen?
- Welche Bedarfe gibt es von Seiten der Lehrer*innen, aber auch der Autor*innen?
- In wieweit sind das Modell sowie die Kompetenzraster für transkulturelles und rassismuskritisches Lernen umsetzbar?

Diese Fragen konnten im Rahmen der Forschung beantwortet werden und sollen nun mit Blick auf die durchgeführte Forschung diskutiert werden.

7.4.1 Aktuelle und zukünftige Relevanz

Die Relevanz des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens für den Geographieunterricht ist aus fachwissenschaftlicher Sicht unumstritten. Allerdings zeigte sich bereits mit Blick auf die geringe Anzahl geographiedidaktischer Forschungen zu diesem Thema, dass die theoretische Bedeutung noch nicht in der konkreten Umsetzung angekommen ist. Die hier vorliegende Forschungsarbeit konnte diesen Eindruck bestätigen. Auch wenn es sowohl in den Rahmenplänen als auch den Aussagen der Bildungsakteur*innen und Lehrer*innen Einigkeit über die gesellschaftliche Relevanz sowie die damit verbundene Bedeutung kulturellen Lernens gibt, sind die Begrifflichkeiten und die zugrundeliegenden Kulturverständnisse oft veraltet oder mit Blick auf die Neuerungen wenig präzise. Vertiefte inhaltliche Kenntnisse über beispielsweise Critical Whiteness oder Postkoloniale Theorie konnten nur bei den Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein sowie vereinzelten Lehrkräften festgestellt werden. Die anderen befragten Personen erkennen zwar

einen grundlegenden gesellschaftlichen und zum Teil auch didaktischen Wandel, dies beschränkt sich aber auf Teilbereiche des Faches Geographie wie beispielsweise die Darstellung des Kontinents Afrika oder die Auswahl von (fiktiven) Personen für Lerngeschichten. Zudem ist das Thema Kultur in vielen Bereichen implizit enthalten, steht aber nur selten im inhaltlichen Fokus der Bildungsmediengestaltung. Dies konnten die Schulbuchanalyse sowie die Auswertung der qualitativen Interviews deutlich machen.

Hinzu kommt, dass die Zuordnung des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens zum Schulfach Geographie umstritten ist. Zumindest die Vertreter*innen der Bildungsmedienverlage sehen keine klare Zugehörigkeit zum Fach Geographie, sondern eher die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie Wirtschaft/Politik, Geschichte oder Gesellschaftslehre in der Verantwortung. Dies liegt mit Sicherheit auch an der fehlenden Implementierung von Themen wie Diskriminierung oder Rassismus in den Rahmenplänen des Faches, welche die fachliche Zugehörigkeit deutlich machen würde.

Darüber hinaus wurde im Rahmen der geführten Interviews deutlich, dass nicht in den Rahmenplänen verankerte Themen nur dann in die Gestaltung von Bildungsmedien Einzug finden, wenn beteiligte Autor*innen oder Redakteur*innen ein Interesse daran haben. Es ist also von individuellen Kenntnissen und Neigungen einzelner Personen abhängig, ob neue Forschungsgebiete der Geographie oder neue gesellschaftlich relevante Themen mit geographischem Bezug in die Schulbücher integriert werden. Da es sich bei der Gruppe der Schulbuchautor*innen um eine relativ kleine Gruppe handelt, die zudem sehr beständig ist, gibt es hier also nur wenig Anknüpfungspunkte für neue Konzepte. Die inhaltlichen Vorgaben von Verlagsseite beschränken sich meist auf die Vorgaben der Rahmenpläne sowie vereinzelte Handreichungen zu speziellen fachlichen und didaktischen Themenbereichen.

7.4.2 Ursachen für die festgestellten Defizite und daraus abgeleitete Bedarfe der Beteiligten

Die individuellen Ursachen für das in der Schulbuchanalyse festgestellte Fehlen neuer kultureller Ansätze wurden bereits thematisiert. Darüber hinaus konnten weitere Ursachen festgestellt werden:

- **Zeitliche Gründe:** Die Konzeption des Faches Geographie als zweistündiges und nicht durchgängiges Fach erschwert die Implementierung von Themen, die nicht laut Rahmenplänen verpflichtend sind.
- **Fehlendes Wissen:** Sowohl den Autor*innen als auch den Lehrer*innen fehlt es laut eigener Aussage häufig an entsprechendem Know-How (fachlich, rechtlich,

didaktisch), um die Konzepte des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens adäquat in Bildungsmedien und Unterricht umsetzen zu können.

- **Fehlende Notwendigkeit:** Neben einer grundsätzlichen Neigung zur Fortführung bestehender, etablierter Themen und Konzepte sehen viele Akteur*innen keine Notwendigkeit, die neuen Ansätze des kulturellen Lernens zu integrieren. Gründe dafür können persönlicher Natur sein, sind häufig aber auch mit fehlender curriculärer Einbettung begründet.

In der Folge lassen sich verschiedene Bedarfe erkennen, welche durch unterschiedliche Maßnahmen aufgegriffen werden könnten:

- **Überarbeitung der Rahmenpläne:** Zentrale Stellschraube bei der Implementierung neuer Themen und Konzepte sind die jeweiligen Rahmenpläne der Bundesländer. Diese können durch explizite Benennung wichtiger Ansätze oder die Einführung entsprechender Inhalte und Kompetenzen den Fokus auf eben diese neuen Konzepte legen. Gleichzeitig ist die generelle Konzeption des Unterrichts mit Blick auf beispielsweise den Zeitmangel von entscheidender Bedeutung.
- **Erweiterung der Aus- und Weiterbildung:** Auch wenn in der aktuellen Ausbildung im universitären Bereich neue Konzepte der Geographie und der Geographiedidaktik vermittelt werden, müsste dies auch in der zweiten Phase der Ausbildung etabliert werden. Zudem müssen auch ältere Kolleg*innen die Möglichkeit für entsprechende Fort- und Weiterbildung erhalten. Gleiches gilt für die Autor*innen und weitere Mitwirkende an der Schulbuchgestaltung.
- **Stärkere Kooperation mit Hochschulen:** Um eine ständige Weiterentwicklung fachlicher und didaktischer Inhalte zu gewährleisten, könnte eine verstärkte Kooperation von Verlagen und Hochschulen hilfreich sein.

7.4.3 Mögliche Umsetzung der entwickelten Modelle und Kompetenzraster

Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Konzepte wurden insgesamt positiv betrachtet. Sowohl die Vertreter*innen der Bildungsmedienverlage als auch die Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein konnten zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Fach Geographie erkennen. Dabei wurden vor allem die Prinzipien Perspektivwechsel sowie (Selbst-)Reflexion als bedeutsam und dem Fach inhärent betont. Dies deckt sich mit der Einschätzung der Lehrkräfte in der vorangegangenen Umfrage, welche diese Prinzipien der Unterrichtsgestaltung ebenfalls als besonders relevant eingeschätzt haben. Während

insbesondere Methoden des Perspektivwechsels durch beispielsweise TTG-Ansätze wie das Lebensliniendiagramm bereits in die Unterrichtsgestaltung sowie die Gestaltung von Schulbüchern Einzug gefunden haben, ist dies bei der Betonung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden laut Aussage der Bildungsmedienvorteiler*innen noch nicht immer der Fall. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Schulbuchanalyse.

Der strittigste Punkt der vorgestellten Modelle und Kompetenzraster ist nach Auswertung aller Interviews der Kompetenzbereich „Engagieren“, welcher von den Vertreter*innen der Bildungsmedienvorteiler eher dem Fach Wirtschaft/ Politik bzw. Gesellschaftslehre zugeordnet wird. Auch die Bildungsakteur*innen des Landes Schleswig-Holstein sehen hier auch aus inhaltlicher Sicht noch Diskussionsbedarf. Dies ist insbesondere deshalb interessant, da die Handlungskompetenz im Geographieunterricht in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus genommen wurde. Dies scheint aber – wie bereits in den vorangegangenen Analysen festgestellt – vor allem im Bereich BNE und dort speziell Klimawandelbildung der Fall zu sein. Auf Grund der festgestellten Positionen der Bildungsakteur*innen könnte eine Erweiterung der Handlungskompetenz um eine gesellschaftliche und kulturbezogene Komponente im Sinne des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens allerdings schwierig sein.

8 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Deutschland sind das Thema Kultur und die damit verbundenen Meinungen und Positionen präsenter denn je. Die wichtige Rolle der schulischen Bildung ist dabei unumstritten. Das Fach Geographie mit seiner langen Tradition der Beschäftigung mit Kultur(en) kann und muss dabei seinen Beitrag zur transkulturellen und rassismuskritischen Bildung der Schüler*innen leisten. Dabei ist es wichtig, dass die genannten neuen Ansätze des kulturellen Lernens Einzug in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kanon finden. In unserer zunehmend heterogenen Gesellschaft ist ein traditioneller Kulturbegriff, der homogene kulturelle, häufig nationalstaatliche Gruppen als Ausgangspunkt des kulturellen Lernens definiert, nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen muss der Blick auf die individuelle Identität jedes Einzelnen gelegt werden, um der gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen. Die vorliegende Arbeit konnte diese Notwendigkeit der Integration des transkulturellen Ansatzes in die Geographiedidaktik deutlich machen sowie deren Erweiterung um Elemente des rassismuskritischen Lernens begründet darstellen. Die entwickelten Modelle und Raster sollen eine Grundlage für die zukünftige Integration der neuen Konzepte in den Geographieunterricht bilden und die konkrete Implementierung in Rahmenpläne, Bildungsmedien und Unterricht erleichtern.

Im Zuge dieser Arbeit konnten die Potentiale der Geographie im Bereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens aufgezeigt werden. Gleichzeitig wurden aber auch viele Defizite in der konkreten Umsetzung in Rahmenplänen und Bildungsmedien und deren zugrundeliegenden Ursachen aufgedeckt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele dieser Ursachen struktureller Natur sind, sei es auf bildungspolitischer Ebene oder verlagsintern. Hier sind die Bildungsakteur*innen der Länder und der Verlage in der Pflicht, die Weichen für eine Integration der Konzepte zu stellen. Im Rahmen der Fokusgruppen-Interviews konnte dafür ein grundlegendes Interesse der Schlüsselpersonen festgestellt werden. Ob und wie eine zukünftige Weiterentwicklung fachlicher Strukturen und konzeptioneller Ansätze der Bildungsmedienversionen erfolgen wird, bleibt abzuwarten. Um hier eine fachliche Aktualität – auch mit Blick auf zukünftige wissenschaftliche Entwicklungen – zu gewährleisten, wäre eine kontinuierliche Kooperation mit Hochschule und weiteren Forschungseinrichtungen im Sinne von Fort- und Weiterbildung Prozessbegleitung und fachlicher Beratung von großer Bedeutung.

Ein besonders entscheidender Punkt ist in diesem Kontext die Bedeutung der individuellen Akteur*innen auf Redaktions- und Autor*innenebene bei der Gestaltung von Bildungsmedien. Im Verlauf der Forschung wurde immer deutlicher, dass die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Schulbücher und Fachzeitschriften vom individuellen Interesse und Engagement der Beteiligten abhängt. Auch wenn uns an vielen Stellen großes Interesse mit spannenden Gedankenanstößen entgegengebracht wurden, gab es auch mehrere Situationen, in denen insbesondere Kooperationen mit Hochschulen oder durch fachwissenschaftliche Forschung entwickelte Leitfäden kritisch betrachtet oder sogar abgelehnt wurden. Die Analyse der Schulbücher sowie die Auswertung der Interviews konnten deutlich zeigen, dass die thematische Schwerpunktsetzung und deren didaktische Umsetzung somit sehr selektiv stattfindet. Im Bereich des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens konnten nur wenig Ansätze erkannt werden.

Hier wäre eine vertiefende Forschung interessant, welche sich mit den thematischen Schwerpunkten der Schulbuchautor*innen beschäftigt, um so Potentiale und Bedarfe herauszufinden. Auch wenn dies im Rahmen der quantitativ-standardisierten Umfrage möglich gewesen wäre, konnten hier durch die geringe Teilnahmebereitschaft und somit geringe Stichprobe leider keine repräsentativen Aussagen getätigt werden. Dazu wäre eine umfangreichere Umfrage mit stärkerer Beteiligung der Verlage von Nöten. Ob so eine Forschung gewünscht ist, bleibt nach unseren Erfahrungen fraglich, da sich die Verlage in einem Spannungsfeld zwischen curricularen Vorgaben, wirtschaftlichen Gründen und den

Interessen der Autor*innen bewegen. Da es insgesamt nur wenige Lehrer*innen gibt, die nebenberuflich als Autor*innen tätig sind oder Interesse an einer solchen Tätigkeit haben und zudem durch eben diese nebenberufliche Tätigkeit nur wenig Zeit und Interesse an Fortbildungen von Seiten der Autor*innen besteht, möchte man die wenigen engagierten Personen von Verlagsseite aus nicht „verprellen“.

Dies macht gleichzeitig die wichtige Rolle der bildungspolitischen Akteur*innen deutlich, denn durch eine Implementierung neuer Konzepte in die verbindlichen Rahmenpläne der Länder kann im Sinne eines Top-Down-Prozesses die Integration des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens in Bildungsmedien verpflichtend erfolgen. Gleichzeitig sind auf struktureller Ebene verschiedene Maßnahmen von Nöten, um die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu verbessern. Der eben erwähnte Zeitmangel der Lehrer*innen und die damit einhergehende geringe Teilnahmebereitschaft an Fortbildungen erschwert die Etablierung der neuen Konzepte durch fehlende Kenntnisse. Durch einen strukturellen Wandel im Bereich der Fortbildungen durch beispielsweise freie Stundenkontingente und daran gekoppelte verpflichtende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte könnte ein möglicher Bottom-up-Prozess initiiert werden, bei welchem das Interesse der Lehrkräfte an den Neuerungen des kulturellen Lernens zu einer Integration der Konzepte und Inhalte in die Bildungsmedien führen könnte. Auch hier wäre eine vertiefende Forschung zu den Effekten solcher Konzepte interessant.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das transkulturelle und rassismuskritische Lernen durch eine alternative Vorstellung von Kultur und Raum Vorurteilen und Rassismus entgegenwirken oder diese bereits im Vorfeld verhindern kann. Das Fach Geographie kann durch die Integration dieser Bildungskonzepte einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

9 Anhang

Anhang 1: Umfrage: Evaluation von Bildungsmedien hinsichtlich Transkulturellem Lernen und Climate Literacy 2.0

Umfragen CAU Kiel - Ansicht BiMi: Evaluation von Bildungsmedien hinsichtlich Transkulturellem Lernen und Climate Literacy 2.0

28.03.24, 06:49

Ansicht BiMi: Evaluation von Bildungsmedien hinsichtlich Transkulturellem Lernen und Climate Literacy 2.0

Liebe Schulbuchautor:innen, liebe Lehrkräfte,

herzlich Willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an dieser Umfrage!

Sowohl der Klimawandel als auch das Zusammenleben verschiedener Kulturen prägen das 21. Jahrhundert mit einer globalen Reichweite. Auch in den kommenden Jahrzehnten wird sich dieser Zustand nicht ändern. Deshalb müssen junge Generationen entsprechende Kompetenzen erwerben, um einerseits eine sozialökologische Transformation in Hinblick auf den Klimawandel umsetzen und andererseits ein friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen sicherstellen zu können. Besonders die Geographie nimmt sich mit ihrer Multiperspektivität in Raum und Zeit beiden Themen an. Aus diesem Grund haben wir es uns zum Anliegen gemacht, die Verankerung der Konzepte der **Transkulturalität** sowie der **Climate Literacy** im Geographieunterricht zu erforschen. Diese beiden Forschungsvorhaben sind Bestandteil unserer Promotionsprojekte in der Geographiedidaktik.

Mit dieser Umfrage soll zunächst der aktuelle Zustand der geographischen Schulbildung analysiert werden. Da Bildungsmedien wie Schulbücher, fachdidaktische Zeitschriften, Atlanten etc. einen zentralen Bestandteil der Konzeption von Lehr-/Lernangeboten ausmachen, möchten wir primär aktuelle Bildungsmedien in Hinblick auf den quantitativen sowie qualitativen Einbezug o. g. Themen evaluieren. Die Umfrage richtet sich also sowohl an Autor:innen von geographischen Bildungsmedien als auch an Lehrkräfte des Faches Geographie.

Wir würden uns daher sehr freuen, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen würden, um unsere Umfrage auszufüllen. Da wir ausgewählte Ergebnisse der Umfrage mit einigen Verlagen besprechen werden, ist es auch eine Chance, aktiv an der Umgestaltung von Bildungsmedien mitzuwirken. Ihre Angaben bleiben dabei selbstverständlich anonym und es werden keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen.

<https://www.umfragen.uni-kiel.de/index.php/admin/printablesurvey/sa/index/surveyid/843113>

Seite 1 von 47

Leiten Sie die Umfrage auch gern an Ihr Kollegium oder befreundete Lehrkräfte bzw. Schulbuchautor:innen weiter. Vielen Dank für Ihre Unterstützung, auch von Prof. Dr. Wilfried Hoppe!

Bei Rückfragen bzw. Interesse an unserer Forschung erreichen Sie uns unter aktas@geographie.uni-kiel.de (<mailto:aktas@geographie.uni-kiel.de>) und franke@geographie.uni-kiel.de (<mailto:franke@geographie.uni-kiel.de>).

Viele Grüße aus Kiel

Tina Aktas und Jana Franke

In dieser Umfrage sind 67 Fragen enthalten.

Biographische Informationen

Bitte geben Sie zunächst einige biographischen Informationen an. Diese Angaben sind freiwillig, helfen uns jedoch, Ihre Antworten in der Gesamtdarstellung aller teilnehmenden Personen einzuordnen. Anhand dieser Angaben werden **keine Rückschlüsse auf Sie als Person** gezogen, **Ihre Antworten bleiben anonym**.

Ich fühle mich zu folgendem Geschlecht zugehörig:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Männlich
- ☐ Weiblich
- ☐ Divers
- ☐ Keine Angabe

Mein Alter in Jahren ist:

❗ In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Ich lebe in folgendem Bundesland.

❗ Wenn Sie 'Ich wohne nicht in Deutschland, sondern im folgenden Land:' auswählen, spezifizieren Sie bitte Ihre Auswahl im entsprechenden Textfeld.

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hamburg
- ☐ Hessen
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen
- ☐ Keine Angabe
- ☐ Ich wohne nicht in Deutschland, sondern im folgenden Land:

Falls Sie mehrere Wohnsitze haben, geben sie das Bundesland an, in dem Sie überwiegend wohnen.

Ich arbeite in folgendem Bundesland.

❗ Wenn Sie 'Ich arbeite nicht in Deutschland, sondern im folgenden Land:' auswählen, spezifizieren Sie bitte Ihre Auswahl im entsprechenden Textfeld.

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hamburg
- ☐ Hessen
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen
- ☐ Keine Angabe
- ☐ Ich arbeite nicht in Deutschland, sondern im folgenden Land:

Falls Sie in mehreren Bundesländern arbeiten, geben Sie bitte das Bundesland an, in dem Sie überwiegend arbeiten.

Berufliche Qualifikationen

Ich habe ein Geographiestudium abgeschlossen. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
☐ Nein

Ich habe ein Geographiestudium auf Lehramt abgeschlossen. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '5 [AU5]' (Ich habe ein Geographiestudium abgeschlossen.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
☐ Nein

Ich bin aktuell als Lehrkraft für das Schulfach Geographie tätig. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
☐ Nein

Bitte geben Sie in Jahren an, wie lange Sie bereits als Geographielehrkraft tätig sind. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Ja' bei Frage '7 [AU6]' (Ich bin aktuell als Lehrkraft für das Schulfach Geographie tätig.)

❗ In diesem Feld darf nur ein ganzzahliger Wert eingetragen werden.
Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte geben Sie ganze Zahlen an und runden ggf. auf.

Beispiel:

Wenn Sie ein halbes Jahr im Schuldienst tätig sind, geben Sie bitte 1 ein.

Wenn Sie nicht (mehr) als Lehrkraft tätig sind: Bitte geben Sie an, wie lange Sie als Lehrkraft im Schulfach Geographie tätig waren. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Nein' bei Frage '7 [AU6]' (Ich bin aktuell als Lehrkraft für das Schulfach Geographie tätig.)

❗ In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte geben Sie Ihre Jahre im Beruf möglichst genau an, rechnen Sie ggf. nach.

Geben Sie ganze Zahlen an und runden ggf. auf.

Beispiel:

Wenn Sie ein halbes Jahr im Schuldienst tätig sind, geben Sie bitte 1 ein.

Wenn Sie keine Erfahrung haben, geben Sie bitte 0 an.

Ich bin in der universitären Lehre im Bereich der Geographie tätig. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
☐ Nein

Ich bin in folgenden geographischen Bereichen in der universitären Lehre tätig. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '10 [AU8]' (Ich bin in der universitären Lehre im Bereich der Geographie tätig.)

❗ Die Summe muss gleich 100 sein.

❗ Jede Antwort muss zwischen 0 und 100 sein

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Fachwissenschaftliche
Lehre (physisch- als auch
humangeographisch)
Fachdidaktische Lehre

Bitte geben Sie Ihren Schwerpunkt in der universitären Lehre in Prozent an. Der Gesamtwert muss genau 100% sein.

(Neben-)Berufliche Tätigkeit

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Ich wirke an der Entstehung von Schulbüchern mit.
- ☐ Ich arbeite an der Entstehung geographiedidaktischer Zeitschriften mit (z. B. Praxis Geographie, Geographie heute).
- ☐ Ich wirke an der Entstehung anderer Bildungsmedien mit.
- ☐ Ich wirke nicht an der Entstehung von Bildungsmedien mit.

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Ja	Nein
Ich wirke an Schulbüchern mit, die spezifisch für Schleswig-Holstein konzipiert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an Schulbüchern mit, die bundeslandübergreifend konzipiert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an Schulbüchern für andere Bundesländer mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an Schulbüchern für die Sekundarstufe I mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an Schulbüchern für die Sekundarstufe II mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, an wie vielen Geographie-Schulbüchern Sie bereits als Autor:in mitgewirkt haben. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

❗ In diesem Feld darf nur ein ganzzahliger Wert eingetragen werden.
Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geben Sie bitte die genaue Anzahl an. Sollten Sie diese nicht wissen, können Sie auch einen geschätzten Wert angeben.

Ich schreibe Schulbücher für folgende(s) Bundesland/Bundesländer:

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Ja' bei Frage '13 [AU10]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. (Ich wirke an Schulbüchern für andere Bundesländer mit.))

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Ich wirke an der Entstehung folgender Bildungsmedien mit: *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Sie haben angegeben, dass Sie an geographischen Fachzeitschriften mitwirken. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Ja	Nein
Ich schreibe einleitende Fachartikel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich entwickle Unterrichtseinheiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an der thematischen Gestaltung ganzer Ausgaben mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wirke an der redaktionellen Gestaltung der Ausgaben mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie viele Artikel haben Sie bereits für fachdidaktische Zeitschriften geschrieben? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

❗ In diesem Feld darf nur ein ganzzahliger Wert eingetragen werden.
Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geben Sie bitte die genaue Anzahl an. Sollten Sie diese nicht wissen, können Sie auch einen geschätzten Wert angeben.

Fachwissenschaftliche und -didaktische Standards

Welche Grundlagen nutzen Sie für die Erstellung Ihrer Themen innerhalb von Bildungsmedien? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) *und* Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) *und* Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Bundeslandspezifische Rahmenpläne (z. B. Lehrpläne, Fachanforderungen)
- ☐ Verlagsinterne Standards
- ☐ Bildungsstandards (DGfG)
- ☐ KMK

☐ Sonstiges:

Sie haben KMK ausgewählt. Welche der KMK-Richtlinie(n) nutzen Sie? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '19 [AU14]' (Welche Grundlagen nutzen Sie für die Erstellung Ihrer Themen innerhalb von Bildungsmedien?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Sie haben verlagsinterne Standards ausgewählt. Welche Standards berücksichtigen Sie? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '19 [AU14]' (Welche Grundlagen nutzen Sie für die Erstellung Ihrer Themen innerhalb von Bildungsmedien?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welche Grundlagen nutzen/nutzten Sie für die Erstellung Ihrer Unterrichtsinhalte?

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Ja' bei Frage '6 [AU5a]' (Ich habe ein Geographiestudium auf Lehramt abgeschlossen.)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ☐ Bundeslandspezifische Rahmenpläne (z. B. Lehrpläne, Fachanforderungen)
- ☐ Schulinterne Standards
- ☐ Bildungsstandards (DGfG)
- ☐ Schulbücher

☐ Sonstiges:

Nennen Sie die für Sie wichtigsten Themenfelder des Faches Geographie. *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geben Sie bitte **mind. drei**, gerne mehr Themenfelder an.

Vervollständigen Sie bitte folgenden Satz:

Das Ziel des Geographieunterrichts ist ...

*

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wie wichtig finden Sie die folgenden „neuen“ geographischen bzw. geographiedidaktischen Themen für die Gestaltung von Bildungsmedien? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	sehr unwichtig	unwichtig	wichtig	sehr wichtig
Transkulturelles Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Global Citizenship Education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Climate Literacy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachhaltige Lebensstile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transformative Bildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postwachstumsgesellschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Kulturgeographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geostrategische Planung und Konflikte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche weiteren „neuen“ geographischen Themen sind Ihrer Meinung nach besonders wichtig für die Gestaltung von Bildungsmedien?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welche Ansätze und Prinzipien sollten Ihrer Meinung nach allgemein bei der Gestaltung von Bildungsmedien besonders berücksichtigt werden?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	sehr unwichtig	unwichtig	wichtig	sehr wichtig
Perspektivwechsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachhaltigkeitsbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle Handlungsoptionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperative Lernsettings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesellschaftliches Engagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wissenschaftsorientierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Selbst-)Reflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediengerechte Aufarbeitung von Sachstrukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgabekultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle Lernsettings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scaffolding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstgesteuertes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fächerübergreifendes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte ordnen Sie die einzelnen geographischen Kompetenzbereiche hinsichtlich der für Sie geltenden Relevanz ein. *

❶ Alle Ihre Antworten müssen unterschiedlich sein, und müssen zugeordnet sein.

❷ Bitte wählen Sie maximal 6 Antworten.

Bitte nummerieren Sie jede Box in der Reihenfolge Ihrer Präferenz, beginnen mit 1 bis 6

Fachwissen

Räumliche Orientierung

Erkenntnisgewinnung/Methoden

Kommunikation

Beurteilung/Bewertung

Handlung

Transkulturelles und rassismuskritisches Lernen

Aus dem Bauch heraus, was bedeutet Kultur für Sie? *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte ordnen Sie die folgenden Aussagen ein: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
Kultur im Sinne eines Lebensstils (z. B. Sprache, Essen, Traditionen) variiert von Land zu Land.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich einer bestimmten Kultur zugehörig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kultur ist wichtig, weil es Menschen verbindet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Deutschland leben wir in einer multikulturellen Gesellschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die Kultur eines Menschen ist... *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
vom Wohnort abhängig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von der Familie abhängig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
von individuellen Erfahrungen und Erlebnissen abhängig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
statisch und unveränderbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verortbar (wie z. B. im Konzept der Kulturerdteile).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
historisch gewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
veränderbar und flexibel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte ordnen Sie die folgenden Aussagen hinsichtlich Ihrer Relevanz ein. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht	trifft eher	trifft überwiegend

	zu	nicht zu	zu	trifft voll zu
Die Beschäftigung mit Kultur(en) ist ein zentraler Bestandteil des Geographieunterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch die Betonung des Exotischen einer Kultur kann das Interesse der Schüler:innen besonders gut geweckt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, im Geographieunterricht die Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu betonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, dass Schüler:innen ihre eigene transkulturelle Identität erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, die verschiedenen Herkunftsstaaten und die damit verbundenen kulturellen Besonderheiten der Schüler:innen im Unterricht zu berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Geographieunterricht sollten möglichst viele Beispielräume und deren Kulturen betrachtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Geographieunterricht sollten möglichst viele verschiedene Lebensstile in einem Beispielraum betrachtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Bitte ordnen Sie die folgenden Konzepte hinsichtlich der für Sie geltenden Relevanz für den Geographieunterricht ein. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	unwichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
Das Interkulturelle Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Transkulturelle Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Globale Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Rassismuskritische Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die politische Bildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei meiner Mitarbeit an geographischen Bildungsmedien wirke ich an kulturellen Themen mit. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Wenn Sie ja ausgewählt haben, nennen Sie bitte Beispiele aus Ihren bisherigen Veröffentlichungen in Bildungsmedien.

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '34 [TA01]' (Bei meiner Mitarbeit an geographischen Bildungsmedien wirke ich an kulturellen Themen mit.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wenn Sie nein angekreuzt haben, warum nicht?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'ja' oder 'nein' bei Frage '34 [TA01]' (Bei meiner Mitarbeit an geographischen Bildungsmedien wirke ich an kulturellen Themen mit.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bei der Erstellung meiner Beiträge zu kulturellen Themen ... *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '34 [TA01]' (Bei meiner Mitarbeit an geographischen Bildungsmedien wirke ich an kulturellen Themen mit.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft voll zu	trifft nicht zu
achte ich darauf, die aktuelle gesellschaftliche Realität darzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
achte ich darauf, die Vielfalt in Gesellschaften (auch innerhalb von Nationalstaaten) darzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
werden Kulturen als hybrid und veränderbar dargestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nutze ich vielfältige Quellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

werden Quellen aus den behandelten Regionen/Gesellschaften eingesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nutze ich gerne Methoden des Perspektivwechsels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
möchte ich die Schülerinnen und Schüler zum kritischen Hinterfragen von Sachverhalten und Meinungen anregen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
werden aktuelle wissenschaftliche Ansätze wie die postkoloniale Theorie oder Critical Whiteness thematisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Beiträgen zum Thema *Kultur* für geographische Bildungsmedien mitwirken. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
☐ eher nein
☐ eher ja
☐ ja

Wenn Sie in Zukunft gerne an Beiträgen zu kulturellen Themen mitwirken möchten, welche Themen würden Sie gerne einbringen?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '38 [TA05]' (Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Beiträgen zum Thema Kultur für geographische Bildungsmedien mitwirken.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Warum möchten Sie in Zukunft nicht an Beiträgen zu kulturellen Themen mitwirken?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher nein' oder 'nein' bei Frage '38 [TA05]' (Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Beiträgen zum Thema Kultur für geographische Bildungsmedien mitwirken.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welche Inhalte aus dem Themenbereich Kultur nutzen Sie regelmäßig in Ihrem Geographieunterricht? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '7 [AU6]' (Ich bin aktuell als Lehrkraft für das Schulfach Geographie tätig.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nutzen Sie das Konzept der Transkulturalität für Inhalte aus dem Themenbereich Kultur? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Sie haben angekreuzt, dass Sie das Konzept der Transkulturalität nutzen.
Nennen Sie bitte Beispiele.

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '42 [TL2]' (Nutzen Sie das Konzept der Transkulturalität für Inhalte aus dem Themenbereich Kultur?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Sie haben angekreuzt, dass Sie das Konzept der Transkulturalität nicht nutzen.
Warum?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
Antwort war 'Nein' bei Frage '42 [TL2]' (Nutzen Sie das Konzept der Transkulturalität für
Inhalte aus dem Themenbereich Kultur?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welche Inhalte aus dem Themenbereich Kultur wünschen Sie sich für die
zukünftige Gestaltung von Bildungsmedien?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nennen Sie bitte weitere Wünsche oder Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Bildungsmedien zum Themenbereich Kultur.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Dies können Kompetenzen oder Aufgabenstellungen sein, aber auch Anregungen zur Gestaltung oder Medien und Material.

Klimawandelbildung: Climate Literacy 2.0 im Geographieunterricht

Mir ist der Begriff *Climate Literacy* bekannt. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn Ihnen der Begriff unbekannt ist, würde ich mich über ein, zwei Sätze freuen, was sich Ihrer Meinung nach vermutlich hinter dem Begriff *Climate Literacy* verbirgt.

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Nein' bei Frage '47 [CL01]' (Mir ist der Begriff Climate Literacy bekannt.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wenn Ihnen der Begriff bekannt ist: Bitte versuchen Sie, *Climate Literacy* in zwei bis drei Sätzen zu umreißen.

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '47 [CL01]' (Mir ist der Begriff Climate Literacy bekannt.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Climate Literacy umfasst als Bildungskonzept Kompetenzen, die im Rahmen einer Klimawandelbildung gefördert werden sollten. Welche Kompetenzen sollen Ihrer Meinung nach dazugehören? *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte kreuzen Sie an: Der Klimawandel ist ein Thema für die Geographiedidaktik. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Nennen Sie bitte die für Sie wichtigsten Unterthemen des Themenbereichs *Klimawandel* für das Fach Geographie. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '51 [CL03]' (Bitte kreuzen Sie an: Der Klimawandel ist ein Thema für die Geographiedidaktik.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Dies kann in Stichpunkten erfolgen.

Bitte geben Sie an, ob der Klimawandel für Sie eher ein human- oder physischgeographisches Thema darstellt. Bringen Sie dafür bitte die Schieberegler in die richtige Position (in %). *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '51 [CL03]' (Bitte kreuzen Sie an: Der Klimawandel ist ein Thema für die Geographiedidaktik.)

❗ Die Summe muss gleich 100 sein.

❗ Jede Antwort muss zwischen 0 und 100 sein

❗ Nur ganzzahlige Werte können in diese Felder eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Humangeographisch

Physischgeographisch

Die Gesamtzahl muss genau 100 ergeben.

Bitte geben Sie an, welche drei Schulfächer Ihrer Meinung nach den größten Beitrag zur Umsetzung einer Klimawandelbildung leisten. *

Bitte geben Sie die Fächer der Wichtigkeit nach absteigend an. Das für Sie wichtigste Fach einer Klimabildung steht dann an erster Stelle.

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes zur strukturellen Ausgestaltung an:
Klimawandelbildung sollte... *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
in der Sekundarstufe I erfolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in der Sekundarstufe II erfolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unter Einbezug außerschulischer Akteur:innen erfolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die ganzheitliche klimaschonende Schulgestaltung im Sinne eines Whole School Approaches einschließen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohne Benotung erfolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohne die klassische Leistungsbeurteilung (Produktbewertung) ablaufen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auf alternativen Beurteilungsverfahren (Prozess- und Produktbewertung, z. B. Formatives Assessment) begründet sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Folgende pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen sollten im Rahmen einer Klimawandelbildung berücksichtigt werden.

Die Anordnung der einzelnen Rahmenbedingungen erfolgt randomisiert, sodass u. U. entstehende Zusammenhänge zufällig sind. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
Klimawandelbildung sollte besonders positive Klimaszenarien einbinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung sollte auf positiven Narrativen und Positivbeispielen aufbauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung sollte besonders negative Klimaszenarien einbinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung setzt Reflexionsprozesse des eigenen Handelns voraus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstwirksamkeitserfahrungen sollten auf unterschiedlicher Maßstabsebene ermöglicht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, Schüler:innen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Umsetzung von Handlungsmaßnahmen ist nur durch regelmäßiges Feedback vonseiten der Lehrkraft wirksam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Rahmen einer Klimawandelbildung müssen Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihren Emotionen in Hinblick auf die globale Erwärmung Raum zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung sollte an unterschiedliche Prädispositionen der	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Schüler:innen (z. B. Emotionen) angepasst und dahingehend ausdifferenziert werden.				
Klimawandelbildung sollte lösungsoffen gestaltet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimawandelbildung ist stets mit denselben Lösungen verbunden, die instruktional vermittelt werden sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte ordnen Sie folgende (Bildungs-)Konzepte bzw. Prinzipien hinsichtlich der für Sie geltenden Relevanz für eine Klimawandelbildung ein. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	unwichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig
Transformative Bildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Global Citizenship Education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umweltpsychologische Mechanismen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politische Bildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transkulturalität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Folgende Inhalte sollten im Rahmen einer Klimabildung explizit im Fach Geographie betrachtet werden: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll zu
individuelle Handlungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollektive Handlungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
politische Handlungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
technische Handlungsmaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozioökologische Folgen des Klimawandels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
politische Folgen des Klimawandels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ökologische Folgen des Klimawandels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verschiedene Meinungen innerhalb der Gesellschaft über den Klimawandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gesellschaftliche Diskurse über den Klimawandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falschinformationen über den Klimawandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

anthropogene Ursachen des Klimawandels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
natürliche Ursachen des Klimawandels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfassungsmethoden von Klima- und Wetterdaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klimaberichte (z. B. IPCC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strategien zur Kenntnisgewinnung von Klima- und Wetterdaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturwissenschaftliche Grundlagen: Klimasystem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturwissenschaftliche Grundlagen: Klimawandel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei der Konzeption von Geographieunterricht bzw. von Unterrichtsmaterial zum Themenbereich Klimawandel empfinde ich folgende(n) Aspekt(e) als größte Herausforderung(en): *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Für die Erstellung von geographischen Bildungsmedien ist der Themenbereich Klimawandel von hoher Relevanz. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) *und* Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) *und* Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Bei meiner Mitarbeit an geographischen Bildungsmedien wirke ich an Klimawandelthemen mit. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Klimawandelthemen für geographische Bildungsmedien mitwirken. *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.) und Antwort war bei Frage '12 [AU9]' (Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Warum möchten Sie in Zukunft nicht (mehr) an Klimawandelthemen innerhalb geographischer Bildungsmedien mitwirken?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher nein' oder 'nein' bei Frage '62 [CL13a]' (Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Klimawandelthemen für geographische Bildungsmedien mitwirken.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wenn Sie in Zukunft gerne an Beiträgen zu Klimawandel-Themen mitwirken möchten, welche Themen würden Sie gerne einbringen?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'eher ja' oder 'ja' bei Frage '62 [CL13a]' (Ich möchte in Zukunft gerne (mehr) an Klimawandelthemen für geographische Bildungsmedien mitwirken.)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welche Inhalte aus dem Themenbereich Klimawandel wünschen Sie sich für die zukünftige Gestaltung von Bildungsmedien? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

((AU6.NAOK (/index.php/admin/questions/sa/view/surveyid/843113/gid/8898/qid/118051)
=="Y"))

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Nennen Sie bitte weitere Wünsche oder Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Bildungsmedien zum Themenbereich Klimawandel.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Dies können Kompetenzen oder Aufgabenstellungen sein, aber auch Anregungen zur Gestaltung oder Medien und Material.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sie sind am Ende der Umfrage angelangt. Wir möchten uns herzlich bei Ihnen für die vollständige Beantwortung der Umfrage bedanken! Als Dankeschön haben Sie nun die Möglichkeit, an unserer Verlosung verschiedener Goodies teilzunehmen. Dabei können Sie u. a. zwei Wunschgutscheine i. H. v. 50€, verschiedene Bücher und anderes gewinnen.

Die Teilnahme an der Verlosung setzt die Eingabe einer Mailadresse voraus. Diese wird nicht mit Ihren Eingaben an dieser Umfrage gespeichert, es werden also weiterhin keine Rückschlüsse auf persönliche Daten ermöglicht.

Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, klicken Sie bitte zunächst auf "Absenden" und befolgen Sie anschließend die Anweisungen auf der nächsten Seite.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Bei Fragen oder Interesse an unserer Forschung wenden Sie sich gerne an uns: aktas@geographie.uni-kiel.de und franke@geographie.uni-kiel.de.

Wenn Sie an der Verlosung unserer Goodies teilnehmen wollen, klicken Sie bitte [hier](https://www.umfragen.uni-kiel.de/index.php/975417?lang=de) (<https://www.umfragen.uni-kiel.de/index.php/975417?lang=de>).

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:
Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Anhang 2: Gesamtübersicht über das empirische Material

Abkürzung	Typ	Dokumentation	Notiz
CA	Curriculums-Analyse	Schriftliche Auswertung	/
SBA	Schulbuch-Analyse	Schriftliche Auswertung	/
T1	Experten-Interview	Aufnahmegerät (Transkript)	Dauer: 30 min
U	Quantitative Umfrage	Schriftliche Auswertung (Excel)	N= 30
T2	Fokusgruppen-Interview	Aufnahmegerät (Transkript)	Dauer: 60 min
T3	Fokusgruppen-Interview	Gedächtnisprotokoll	Dauer: 47 min
T4	Fokusgruppen-Interview	Aufnahmegerät (Transkript)	Dauer: 45 min

Anhang 3: Codes und Subcodes (nach Kategorie)

Aktueller Stellenwert des transkulturellen und rassismuskritischen Lernens (TRL)	
TRL1: Aktuelles Zeitgeschehen und (gesellschaftliche) Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> - Wahlerfolge rechtspopulistischer Parteien (2) - Schüler aus demokratiefernen Haushalten (1) - Viele Schüler mit Migrationshintergrund (2) - Diversität als Normalfall (5) - Aktuelle Beschäftigung damit (3) - Implizit berücksichtigt (4)
TRL2: Der neue Kulturbegriff & die Relevanz von Rassismus	<ul style="list-style-type: none"> - Rassismusformen und beteiligte Akteure (3) - Multikulturelle/ multiethnische Gesellschaft/interkulturelle Ansätze (3) - Prozess der Erkenntnis über eigene kulturelle Identität (1) - Kultur als individuell (1) - Grenzen der Transkulturalität (2) - Abkehr von Kategorien (2) - Frühere Defizite (5) - Gemeinsamkeit „Menschsein“ (4) - Werteorientierung (3) - Demokratiebildung (2)
TRL3: Postkoloniale Theorie	<ul style="list-style-type: none"> - Kolonialzeit/ Kolonialismus (6) - Eurozentrisches Weltbild (1) - Einteilung der Welt ist überholt (2)
WT4: Rolle der Bildungs-Akteur*innen & Critical Whiteness	<ul style="list-style-type: none"> - Akademische/ intellektuelle Blase (5) - Didaktiker-Romantik/ verklärte Sichtweise (3) - Weiße Perspektiven/ Weißer Mann (5) - Wenig Vielfalt in den Autor*innen-Teams (2) - Westliche/ europäische Perspektive (3) - Andere Denkmuster außerhalb Europas (3)

Verankerung der Konzepte und Chancen (=Strengths & Opportunities) (SO)	
SO1: Methodische und fachdidaktische Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> - Methodenvielfalt der Geographie/ TTG (3) - Lebensliniendiagramm (4) - Perspektivwechsel/ Gemeinsamkeiten & Unterschiede (6) - Reflexion fördern (3) - Raumkonzepte (1)

	<ul style="list-style-type: none"> - Methodenseite (3) - Aufgaben-Apparate (3) - Schwerpunkt-Seiten (2) - Vielfalt darstellen (4) - Auswahl vielfältiger Quellen (2)
SO2: Rolle der Vorgaben und Richtlinien	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilität schaffen (3) - Von tradierten Inhalten lösen (1) - Ansätze sind implizit enthalten/ gewollt (2) - Neue Konzepte und Begriffe integrieren (4) - Differenzierte Betrachtungsweisen integrieren (1) - Leitlinien/ Handreichungen (3)
SO3: Bestehende Programme und außerschulische Begegnungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schule ohne Rassismus/ Schule mit Courage (1) - Europaschule/ Erasmus (2) - Begegnungen schaffen/ Austausch (4)

Herausforderungen bei der Integration der Konzepte (= Weaknesses & Threats) (WT)	
WT1: Fachzugehörigkeit und Rahmenpläne	<ul style="list-style-type: none"> - Fraglicher Raumbezug (1) - Zuordnung zu anderen Fächern (8) - Inhaltliche Vorgaben der Rahmenpläne als Hürde/ Genehmigung durch Ministerien (6)
WT2: Inhaltliche Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Defizitorientierter/ negativ konnotierter Begriff „rassismus(kritisch)“ (2) - Verfestigung von Vorurteilen (5) - Alle Akteure kritisch hinterfragen (3) - Schüler*innen werden in Rollen gedrängt (1) - Schnelle Lösungen (1)
WT3: Interne Faktoren (Verlag, Schule)	<ul style="list-style-type: none"> - Autor*innen-Teams (z.B. Alter, Ausbildung) (7) - Umsetzbarkeit für Lehrende (7) - Rechtliche Aspekte (2) - Interesse der Schüler*innen (3) - Konkrete didaktisch-konzeptionelle Zielsetzung (2) - Wirtschaftliche Gründe (2)
WT4: Unterrichtliche Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitgründe (6) - Durchgängigkeit (1) - Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe (1) - Leistungsorientierung /Abitur (1) - Fachliche Orientierung/ Reduktion (4)

10 Literaturverzeichnis

ADS = Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen. Berlin.

ADS = Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2023): Jahresbericht 2022. Berlin.

AG KGGU = Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ (2022): Handreichung: Reflexion von Othering im Geographieunterricht. Hamburg.

AG KGGU = Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ (o.J.): Digitales Lernportal. Geographie rassismuskritischer unterrichten. URL: <https://rassismuskritisch-unterrichten.blogs.uni-hamburg.de/> (Stand: 17.10.2023)

Anderson, J. (2010): Understanding Cultural Geography: Places and Traces. New York.

Applis, S. (2015). Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, Journal of Geography Education, 43(1).

Atteslander, P.; Ulrich, G.-S.; Hadjar, A. (2023): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

Aunkhofer, M.; Brodengeier, E.; Eger, K.; Hoffmann, T.; Joachim, J.; Lehnig, B.; Raschke, N.; Scholliers, M.; Korby, W. (Hrsg.); Kreuz, A. (Hrsg.) (2022): Fundamente Geographie Oberstufe. Stuttgart.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg – Berlin.

Bahr, M.; Frambach, T.; Kreuzberger, N.; Krönke, M.; Seyrich, K.; Hofemeister, U. (Hrsg.) (2021): Diercke Erdkunde Nordrhein-Westfalen Band 3 – differenzierte Ausgabe. Braunschweig.

Balamuralay, A. (2024): Rechtsruck in Deutschland: "Ob es sich lohnt, zu bleiben? Ich weiß es nicht". URL: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2024-09/rechtsruck-deutschland-migrantische-menschen-rechtsextremismus> (Stand: 24.9.24).

Bär, G.; Kasberg, A.; Geers, S.; Clar, C. (2020): Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In: Hartung, S.; Wihofszky, P. & Wright, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. Wiesbaden

Bauer, L. (1976): Einführung in die Didaktik der Geographie. Darmstadt.

BdBfMFul = Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge (o.J.): Schutz vor Diskriminierung. URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/ich-moechte-mehr-wissen-ueber/schutz-vor-diskriminierung>

BdBfMFul = Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge (2023): Lagebericht Rassismus. Berlin.

Bechmann, S.; Farbowski, E.; John, W.; Warnecke, J.; Zeriadtke, J.; Ziob, M. (2016): Seydlitz Geographie 7/8. Braunschweig.

Berndt, C.; Pütz, R. (Hrsg.) (2007): Kulturelle Geographien – zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. Bielefeld.

Bierwirth, J.; Grade, A.; Haberlag, B.; Korby, W.; Kreuz, A.; Liesk, M.; Stoltenberg, M.; Wagener, D. (2020): Terra Geographie Oberstufe. Stuttgart.

Blunt, A. (2005): Colonialism/ Postcolonialism. In: Atkinson, D.; Jackson, P.; Sibley, D.; Washborne, N.: Cultural Geography. A critical dictionary of key concepts. London/ New York.

Bolscho, D., Hauenschild, K & Wulfmeyer, M. (2004): Transkulturelle Identitätsbildung — eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften. In: Carle, U.; Unckel, A. (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden.

Bolscho, D. (2005): Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse, In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität, Frankfurt a.M./London.

Bolten, J. (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training. 6.Auflage. Mering.

Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

Budke, A. (2009): Kompetenzentwicklung auf geographischen Exkursionen. In: Budke, A. und Wienecke, M. (Hrsg.): Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie Bd. 47. Potsdam.

Budke, A. (2013): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger: Stuttgart.

Budke, A.; Kuckuck, M. (Hrsg.) (2015): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. In: Dickel, M.; Gryl, I.; Kanwischer, D.; Rhode-Jüchtern, T.: Praxis Neue Kulturgeographie. Band 10. Münster.

Budke, A.; Kuckuck, M. (2017): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprach-sensible Materialien und Methoden. Münster/ New York.

Budke, A.; Maier, V.; Von Reumont, F. (2018): Rassismus und Rassismuskritik in von Studierenden erstellten didaktischen Comics – Ergebnisse eines interdisziplinären Projekts. In: Budke, A.; Kuckuck, M.: Migration und geographische Bildung. Stuttgart.

Bundesinnenministerium (2024): Bundesweite Fallzahlen 2023. Politisch motivierte Straftaten. Berlin.

Canales, M. K. (2000): Othering: toward an understanding of difference. Adv Nurs Sci 22.

Castro Varela, M.; Dhawan, N. (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.

DGfG = Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (Hrsg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen.

DGfG = Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V. (Hrsg.) (2023): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. Verbundsanhörung.

DIALLS = Dialogue & Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools (o.J.): DIALLS: Kindern durch gemeinsame Gespräche beibringen, tolerant, einfühlsam und inklusiv zu sein. Über das Projekt. URL: <https://dialls2020.eu/de/ueber-das-projekt-de/> (Stand: 26.02.2024).

Dobberkau, J.; Ringel, A.; Sauerwein, M. (2016): Chancen für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht durch Migrationsbewegungen? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Sauerwein, M. (Hrsg.): Hildesheimer Geographische Studien, Band 6. Hildesheim.

DUK = Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.): Hochwertige Bildung. Global Citizenship Education. URL: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education> (Stand: 24.10.2023)

Eckardt, F.; Hoerning, J. (2012): Postkoloniale Städte. In: Eckardt, F. (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden.

Ege, R. (2018): Jenseits kultureller Differenzen? Potenziale von Hiphop für transkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Budke, A.; Kuckuck, M. (Hrsg.): Migration und geographische Bildung. Stuttgart.

Ege, R. (2020): Potenziale transkulturellen Lernens im Geographieunterricht – Eine Untersuchung von Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur und Raum. Ludwigshafen.

El-Mafalaani, A. (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln.

Ernst Klett Verlag (2020): SWOT-Analyse im Geographie-Unterricht. Terra Methode. URL:

https://www.klett.de/inhalt/mdia_fast_path/32/ab_104780_35m6n6_Methode_SWOT.pdf
(Zugriff: 08.08.2024)

Ernst Klett Verlag (2024): Terra Geographie 1. Stuttgart.

FdBzdRdl = Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (Hrsg.) (2020): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit, Berlin.

Fitzpatrick, J.; Mayer, S. (2022): Fokusgruppen. In: Borucki, I.; Kleinen-von-Königslow, K.; Marschall, S.; Zerback, T. (Hrsg.): Handbuch politische Kommunikation. Wiesbaden.

Fleischfresser, L.; Schwabe, T.; Tumbrink, J.; Hennig, J. (Hrsg.) (2024): Diercke Praxis 7/8 Geografie Gymnasium Berlin/ Brandenburg. Braunschweig.

Freytag, T., Gebhardt, H., Gerhard, U. & D. Wastl-Walter (Hrsg.) (2016): Humangeographie: kompakt. Heidelberg.

Gebhardt H., Reuber, P., Wolkersdorfer, G. (2007): „Neue Kulturgeographie.“ In: Gebhardt H., Glaser, R., Radtke, U., Reuber, P. (2007): Geographie. Physische und Humangeographie. Heidelberg.

Göhlich, M. (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) Heft 4. Nürnberg.

Greene, J., Caracelli, V., Graham, W. (1989): Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Autumn, 1989, Vol. 11, No. 3.

Gürth, A. (2024): Bildung und Integration: Schulsystem: Überfordert wegen Zuwanderung? URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/bildungssystem-zuwanderung-ueberforderung-100.html> (Stand: 24.9.24).

Ha, N. (2014): Perspektiven urbaner Dekolonisierung: Die europäische Stadt als ‚Contact Zone‘. In: Suburban – Zeitschrift für kritische Stadtforschung Band 2 Heft 1. Berlin.

Hall, S. (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Cultural Studies-Reader. Frankfurt am Main.

Hard, G. (1982): Länderkunde. In: Jander, L.; Schramke, W.; Wenzel, H.-J.: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart.

Haubrich, H. (1998): Geographie hat Zukunft. Wege der Geographie und ihrer Didaktik. Leipzig.

Haubrich, H. (2004): Selbst- und Fremdbilder. In: Geographie heute. H. 223.

Heineberg, Heinz (2007): Einführung in die Anthropogeographie/ Humangeographie. Paderborn.

Heiler, J. (2013): Gelebter Raum Stadtlandschaft. Taktiken für Intervention an suburbanen Räumen. Bielefeld.

Hein, K.; Labusch, T.; Müller, U.; Porth, C.; Pyritz, E.; Schröder, B.; Wochele-Marx, S. (2021): Terra Geographie 7 Oberschule Sachsen. Stuttgart.

Heynoldt, B. (2016): Outdoor Education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Münster.

Hoffmann, T.; Horning, N.; Korby, W.; Kreus, A.; Planer, K.; Rosenthal, T.; Schmid, A.; Scholliers, M. (2024). Terra 7/8 Erdkunde Gymnasium Baden-Württemberg. Stuttgart.

Hußmann, S.; Thiele, J.; Hinz, R.; Prediger, S.; Ralle, B. (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster.

Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd) (2024): Was Jugendliche beschäftigt. URL: <https://www.iwd.de/artikel/klimawandel-und-co-was-jugendliche-beschaeftigt-610320/> (Stand: 29.7.2024).

Jackson, P. (1989): Maps of Meaning: an introduction to cultural geography. London.

Jazeel, T. (2019): Postcolonialism. In: The Key Ideas in Geography. London/New York.

Junker, S.; Antal, K.; Von Bogen, T.; Fladvad, A. S.; Frambach, T.; Grote, J.-G.; Kraft, P.; Laubitz-Bertram, A.; Westphal, N. (2017): Diercke Geographie 1. Schleswig-Holstein. Braunschweig.

Junker, S.; Von Bogen, T.; Grote, J.-G.; Kraft, P.; Laubitz-Bertram, A.; Schmidt, K.; Schwieder, K.; Westphal, N. (2018): Diercke Geographie 2. Schleswig-Holstein. Braunschweig.

Junker, S.; Balzer, A.; Von Bogen, T.; Cipriani, L.; Grote, J.-G.; Kraft, P.; Laubitz-Bertram, A.; Rudow, L.; Schulze, S.; Sternberg, K.; Steyer, S.; Westphal, N. (2022): Diercke Geographie Oberstufe. Schleswig-Holstein. Braunschweig.

Kelle, U. (2022): Mixed Methods. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden.

Kleff, S. (2023): Rassismus geht alle an. In: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hrsg.): Themenheft Rassismus. Berlin.

KMK = Kultusministerkonferenz (1972): Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern. Berlin.

KMK = Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berlin.

KMK = Kultusministerkonferenz (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienvorlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015. Berlin.

Knechtelsdorfer, E.; Lehmann, K.; Plutzar, V.; Resnik, P.; Schwandner, S.; Zelger, S. (2022): SDGs und Global Citizenship Education. Eine Forschungs- und Bildungsagenda für die KPH Wien/Krems? In: Krobath, T.; Schmidt-Hönig, K.; Mikusch, T.; Plotz, T. (Hrsg.): Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung. Wien.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel.

Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.

Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel.

Lang-Wojtasik, G. (2019): Große Transformation, Bildung und Lernen – Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto.

Lehnert, G. (2011): Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung. Bielefeld.

Lippuner, R. & B. Werlen (2011): Sozialgeographie. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Geographie. Physische und Humangeographie. Heidelberg.

Lossau, J.; Lippuner, R. (2004): Geographie und Spatial Turn. In: Erdkunde. Heft 58, B. 3.

Lossau, J. (2012). Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen. In: Reuter, J., Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden.

Lutz, A. L.; Guy, S.; Kirömeroglu, E.; Yumurtaci, H.; Rupp, E. (2023): Anti-Rassismus für Lehrkräfte. Handlung reflektieren - Sensibilität schaffen - Diskriminierung vorbeugen. Mülheim an der Ruhr.

Maine, F.; Harrison, F.; Čermáková, A.; Cook, V.; Peck, J.; Lähdesmäki, T.; Koistinen, A.; Baranova, J. (2021): Die Lernfortschrittskala für das Erlernen kultureller Kompetenz: Das Tool für den kulturellen Lernfortschritt. Cambridge.

Maine, F.; Vrikki, M. (2021): An Introduction to Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning. In: Maine, F.; Vrikki, M.: Dialogue for Intercultural Understanding Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning. Cambridge, Nicosia.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.

Mecheril, P.; Seukwa, L. (2006): Transkulturalität als Bildungsziel. Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) Heft 4. Nürnberg.

Mecheril, P. (2012): Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt– eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen“. Bremen.

Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Taunus.

Mecheril, P.; Melter, C. (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Mecheril, P. / Melter, C. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Taunus.

MfSuBSH=Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2015): Fachanforderungen Geographie. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II. Kiel.

MfSuBSH=Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2016): Leitfaden zu den Fachanforderungen Geographie. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II.

Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. Berlin/ Boston.

Moosmüller, A. (2009): Konzepte kultureller Differenz. In: Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation Band 22. München.

Mönter, L. (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

Müller, M. (2018): Lernaufgaben für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht. Unterrichtsverlaufmodell und empirische Untersuchungen. Tübingen.

Newig, J.; Reinhardt, K.-H.; Fischer, P. (1983): Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Diskussionspapier für ein neues Konzept des Faches Erdkunde. In: Schultze, A. (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha.

Niehaus, I.; Hoppe, R.; Otto, M. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.

Ostermann, T. (2024): Europawahl: Junge Menschen wählen anders. URL: <https://www.tagesschau.de/europawahl/wahl/junge-waehler-100.html> (Stand: 29.7.2024).

Pettig, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 34 (2).

Pott, A. (2007): Identität und Raum. Perspektiven nach dem Cultural Turn. In: Berndt, C.; Pütz, R. (Hrsg.) (2007): Kulturelle Geographien – zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. Bielefeld.

Pott, A. (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

Przyborski, A.; Riegler, J. (2020): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden.

Quehl, T. (2011): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, W.; Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/ Taunus.

Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.

Rinschede, G. (2005): Geographiedidaktik. Paderborn.

Rommelspacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P. / Melter, C. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Taunus.

Schäfer, B.; Schlöder, B. (1994): Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 35. Münster.

Schindler, J.; Bartsch, A. (2019): Vorurteile – Medien – Gruppen. Wie Vorurteile durch Medienrezeption in Gruppen beeinflusst werden. Wiesbaden.

Schlottmann, A.; Wintzer, J. (2019): Weltbildwechsel. Ideengeschichten geographischen Denkens und Handelns. Bern.

Schröder, B. (2016): Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education, 44(1).

Schröder, B. (2019): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. Bielefeld.

Schrüfer, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education, 37 (4).

Schrüfer, G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. In: Schrüfer, G.; Schwarz, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster.

Schrüfer, G.; Brendel, N.(2018): Globales Lernen im digitalen Zeitalter. In: Brendel, N.; Schrüfer, G.; Schwarz I. (Hrsg.): Globales Lernen im digitalen Zeitalter. Münster. New York.

Schuler, S.; Vankan, L.; Rohwer, G. (2017): Diercke Methoden 1. Denken lernen mit Geographie.

Schultze, A. (1996): Länderkunde oder Allgemeine Geographie? In: Schultze, A. (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha.

Schulz, M. (2012): Quick and easy?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, M.; Mack, B.; Renn, O. (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Stuttgart.

Scott, H. (2004): Cultural Turns. In: Duncan, J. et. al. (Hrsg.): A Companion to Cultural Geography. Oxford.

SGCE = Strategieguppe Globales Lernen/Global Citizenship Education (2019): Strategie Global Citizenship Education/ Globales Lernen. Salzburg/ Wien.

Sieber, C. (2012): Der ‚dritte Raum des Aussprechens‘ – Hybridität – Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: The Location of Culture". In: Reuter, J.; Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden.

Singer-Brodowski, M.; Taigel, J. (2020): Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns. In: Sippel, C.; Rauscher, E.; Scheuch, M. (Hrsg.): Das Anthropozän lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 9. Innsbruck.

Siouti, I.; Spies, T.; Tuider, E.; Von Unger, H.; Yildiz, E. (Hrsg.) (2022): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld.

Statista Research Department (2024): Welches ist Ihrer Meinung nach das wichtigste politische Problem in Deutschland, das vordringlich gelöst werden muss? Und welches ist das zweitwichtigste? (summierte Auswertung wichtigstes + zweitwichtigstes Problem). URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/28353/umfrage/wichtigste-von-der-politik-zu-loesende-probleme-in-deutschland/> (Stand: 24.9.24).

Statistisches Bundesamt (2023): 24,3% der Bevölkerung hatten 2022 eine Einwanderungsgeschichte. Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html

Stäbener, J. (2024): Anstieg von über zehn Prozent: Migration drängendstes Thema für Europas Jugend – „das ist ein Muster“. URL: <https://www.fr.de/politik/junges-europa-studie-tui-stiftung-migration-asyl-jugend-thorsten-faas-migrationskritisch-sylt-video-zr-93097912.html> (Stand: 24.9.24).

Stöber, G. (2001): „Kulturerdteile“, „Kulturräume“ und die Problematik eines „räumlichen“ Zugangs zum kulturellen Bereich. In: Stöber, G. (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Hannover.

Takeda, A. (2010): Transkulturalität im Schulunterricht: ein Konzept und vier 'Rezepte' für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen. In: Aykut, M.: Migranten machen Schule. Beispielsammlung. Tübingen.

Terkessidis, M. (2021): Das postkoloniale Klassenzimmer. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 12. Berlin.

Thiele, M. (2016): Medien und Stereotype. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Antidiskriminierung, Schriftenreihe. Band 9. Bonn.

Thierer, A. (2008): Kulturelle Vielfalt als politisches Konzept und als Leitbild für den Erdkundeunterricht – eine kritische Auseinandersetzung. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

Tröger, S. (1994): Leben in der „Einen Welt“ – Leben in der „Un-einen Welt“. In: Praxis Geographie 1994, H. 3.

Tröger, S. (2002): Werte-„Vermittlung“ im Zeichen globaler Vergesellschaftung. In: Geographie heute. H. 200.

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris.

Verlag Bildungsmedien e.V. (o.J.): Wir über uns: Mitglieder. URL: <https://bildungsmedien.de/wir-ueber-uns/organisation/mitglieder> (Stand: 19.12.2023)

Weidemann, A.; Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.)(2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld.

Weichhart, P. (2018): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart.

Weichhart, P. (2019): Heimat, raumbezogene Identität und Descartes' Irrtum. In: Hülz, M.; Kühne, O.; Weber, F. (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. Wiesbaden.

Weidemann, D. (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, J.; Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart.

Welsch, W. (1994): Transkulturalität – Die veränderte Verfassung transkultureller Kulturen. In: Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/ 1994. Tübingen.

Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? Bielefeld.

Wey, S. (2022): Wie Sprache dem Versteh hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum sprachsensiblen Geographieunterricht. Berlin.

Wieland, Ulrike (2024): Willkommenskultur in Krisenzeiten. Wahrnehmungen und Einstellungen der Bevölkerung zu Migration und Integration in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Willaschek, M. (2023): Kant. Die Revolution des Denkens. München.

Wintzer, J.; Wastl-Walter, D. (2016): Neue Kulturgeographie. In: Jäger, L.; Holly, W.; Krapp, P.; Weber, S., Heekeren, S.: Sprache - Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/ Boston.

Zichert, M. und Putzbach, R. (2024): Generation Zukunftsangst. Angst vor Rechtsruck. URL: <https://www.mdr.de/wissen/rechtsruck-generationzukunft-100.html>. Zugriff: 8.8.2024

11 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich,

- (1) dass die vorliegende Abhandlung – abgesehen von den Beratungen meines Erstbetreuers – nach Inhalt und Form meine eigene Arbeit ist,
- (2) dass die vorliegende Abhandlung weder als Ganzes noch in Teilen an anderer Stelle im Rahmen eines Prüfungsverfahrens vorlag, veröffentlicht wurde oder zur Veröffentlichung eingereicht wurde,
- (3) dass die vorliegende Abhandlung unter Einhaltung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Deutschen Forschungsgemeinschaft entstand und
- (4) dass mir noch nie ein akademischer Grad entzogen wurde.

30.09.2024

Datum, Unterschrift