

Session III A Vorstellungen von Geographielehrerinnen und -lehrern	Session III B Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern	Session III C Räumliche Orientierungskompetenz
Lernatelier	Raum 242	Raum 323
Chair: Michael Horn	Chair: Dirk Felzmann	Chair: Michael Hemmer
Deutungsrahmen des Klimawandels von Lehrerinnen und Lehrern <i>Sibylle Reinfried</i>	Schülervorstellungen zu Wildnis und Verwilderung <i>Fabian Mohs (geb. Hausig)</i>	Wie sich Kompetenzen von Lernenden zur räumlichen Orientierung in der Primarstufe entwickeln und was dies für die Entwicklung des Unterrichts und der Professionalität der Lehrpersonen bedeutet <i>Marco Adamina</i>
S. 40	S. 49	S. 55
Subjektive Theorien von Geographielehrkräften zur gesellschaftlichen Transformation – Zum Potenzial der textilen Kette für eine „Transformative Literacy“ <i>Christiane Meyer</i> <i>Stephanie Mittrach</i>	Vorstellungen vom guten Leben re-, de- und (neu)konstruieren. Ausgangspunkte und Impulse für die Umsetzung des geographischen Basiskonzepts „Lebensqualität und Nachhaltigkeit“ <i>Anna Oberrauch</i>	Reflexionen informeller raumbezogener Lernprozesse: Eine Untersuchung von Schulwegereferenzen im ländlichen Raum <i>Katharina Hoffmann</i>
S. 42	S. 51	S. 57
Das Bild Afrikas südlich der Sahara im Geographieunterricht der Sekundarstufe I <i>Sonja Schwarze</i>	Rassismuskritische Perspektiven für geographische Bildung in der Migrationsgesellschaft <i>Birte Schröder</i>	Potentiale und Grenzen von Praxisprojekten in Kooperationsprojekten – aufgezeigt am Beispiel der Förderung der Kartenauswertungskompetenz im Geographieunterricht unter besonderer Berücksichtigung heterogener Lerngruppen <i>Sebastian Krüger</i>
S. 45	S. 53	S. 58
Lehrer und Lehrerinnen als Change Agents der Nachhaltigkeit in Theorie und Praxis <i>Jutta Bedehäsing</i>		Kartenbasierte Argumentationen in der GeographielehrerInnenbildung – eine empirische Untersuchung zur Effizienz von Strukturierungs- und Formulierungshilfen <i>Alexandra Budke</i> <i>Miriam Kuckuck</i>
S. 47		S. 61

Deutungsrahmen des Klimawandels von Lehrerinnen und Lehrern

Sibylle Reinfried

Über die Vorstellungen von Lernenden zum Thema Klimawandel und wie deren Vorstellungen das Verständnis des Konzepts Klimawandel beeinflussen, ist einiges bekannt (vgl. Schuler, 2010). Darüber, wie Lehrpersonen den Klimawandel wahrnehmen, weiss man hingegen noch wenig, obwohl die Deutungsrahmen der Lehrpersonen weitreichende Auswirkungen auf deren Unterricht haben. Im Vortrag wird eine Fallstudie vorgestellt, die untersucht, welche Deutungsrahmen Lehrpersonen verwenden, wenn sie über den Klimawandel sprechen.

Der Studie liegt das theoretische Modell und die analytische Methode des Framings (Rahmung) nach Goffmann (1974) zugrunde. Der Ansatz des Framings eignet sich dazu, die Sprache nach Deutungsrahmen eines Sachverhalts zu untersuchen und dadurch etwas darüber zu erfahren, wie die Sache wahrgenommen und interpretiert wird. Der Begriff der Rahmung stammt aus den Kommunikationswissenschaften und der Linguistik und ist ein sprach- und textbezogenes, psychologisches und sozialpolitisches Konstrukt. Der Begriff Framing meint die Vermittlung einer Thematik durch einen Kommunikator (z.B. die Medien, eine Lehrperson) in einer Weise, dass bestimmte Merkmale selektiv betont und akzentuiert und der Thematik bestimmte Merkmale zugeschrieben werden. Damit wird eine bestimmte Perspektive kommuniziert. Auf der Ebene des Individuums sind Frames kognitive Deutungsrahmen innerhalb derer gedacht, gesprochen und gehandelt wird. Es sind subjektive mentale Repräsentationen (auch kontextbezogene mentale Modelle genannt) von Situationen, Ereignissen und Erfahrungen, mit denen ebenfalls bestimmte Wirklichkeitsaspekte hervorgehoben, interpretiert, gedeutet oder ignoriert werden, worin Perspektiven, Interpretationen, Haltungen und Werte des Individuums zum Ausdruck kommen. Der öffentliche Diskurs und die persönlichen (oft intuitiven) Erfahrungen wirken bei der individuellen Konstruktion der Bedeutung eines Konzepts zusammen.

In dieser Studie geht es um die Deutungsrahmen des Konzepts Klimawandel von Lehrerinnen und Lehrern. Der Klimawandel wird durch die Medien in dezidierte Deutungsrahmen (Frames) gestellt, um eine bestimmte Wahrnehmung und Bewertung des Themas zu vermitteln, woraus beispielsweise Diskurse der Dramatisierung resultieren. Die Deutungsrahmen werden über die Medien verbreitete und so zum öffentlichen Diskurs, wobei den Deutungsrahmen die Rolle von Filtern zukommt. Auf individueller Ebene aktiviert der Begriff Klimawandel bei jedem Individuum unterschiedliche Frames, zum Beispiel die Vorstellung vom Ozonloch oder der Luftverschmutzung (Schuler, 2010). Die Deutungsrahmen sind also eine Art Weltsicht, gebildet aus den individuellen Vorstellungen und den über die Medien vermittelten Informationen, mit welcher das Konzept Klimawandel interpretiert, Handlungsoptionen vorgeschlagen und kommuniziert werden.

Die in der Präsentation vorgestellte Studie untersucht

1. wie Lehrpersonen den Klimawandel rahmen und welche persönlichen Perspektiven, Werte und Haltungen dabei zum Ausdruck gebracht werden.
2. welche Frames (Deutungsmuster) am häufigsten verwendet werden und
3. ob sich die Frames überlappen und sich daraus dominante oder auch trennscharfe Rahmungen ableiten lassen.

Für die Frame-Analyse wurden Interviews mit acht Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 geführt, die sich dazu äusserten, wie sie den Klimawandel verstehen und unterrichten. Alle Lehrpersonen haben das Fach Geographie studiert und haben langjährige Unterrichtserfahrung. Die Interviews wurden transkribiert und mit einem Mixed-Methods-Ansatz analysiert. Mittels eines eigens für die Studie entwickelten Kodierschemas wurden die Transkripte von zwei Kodierern inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Häufigkeit der Frames wurde mit der fallübergreifenden Analyse ermittelt. Um die Überlappungen der Frames zu testen wurden Korrelationsanalysen durchgeführt.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Aus der Frame-Analyse ergeben zwei distinkte Rahmungen – ein wissenschaftlich begründeter und ein sozial begründeter Deutungsrahmen. Der wissenschaftlich begründete Deutungsrahmen stützt sich auf wissenschaftliche Fakten. Er sieht den Klimawandel als anthropogen verursachtes, globales Problem der Zukunft, der vor allem das Erdsystem betrifft, und an das man sich anpassen muss. Der sozial begründete Deutungsrahmen stützt sich auf gesellschaftliche Prozesse. Er sieht den Klimawandel als anthropogen verursachtes, aktuelles, nationales Problem, das Adaption verlangt. Die sozial begründete Rahmung ist seltener vorhanden und weniger deutlich ausgeprägt, als die wissenschaftlich begründete Rahmung, was aber der kleinen Stichprobe geschuldet sein mag und noch genauer untersucht wird.

Die Rahmungen haben Auswirkungen auf den Unterricht, da sie versteckte Botschaften beinhalten und auch eine Form des Agenda-Setting sein können. Im Vortrag wird die Studie vorgestellt. Die pädagogischen Implikationen, die sich aus einer einseitigen unterrichtlichen Vermittlung der beiden Perspektiven ergeben, werden anhand von Befunden aus der Klimabildungsforschung diskutiert.

Literatur

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schuler, S. (2010). Wie entstehen Schülervorstellungen? – Erklärungsansätze und didaktische Konsequenzen am Beispiel des globalen Klimawandels. In S. Reinfried (Hg.), *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion*, (S. 157-188). Berlin: Logos.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Subjektive Theorien von Geographielehrkräften zur gesellschaftlichen Transformation – Zum Potenzial der textilen Kette für eine „Transformative Literacy“

Stephanie Mittrach & Christiane Meyer

Schon 2011 hat der WBGU im Rahmen einer „Großen Transformation“ eine transformative Bildung und Transformationsbildung gefordert, die vor allem von Singer-Brodowski und Schneidewind für schulische Vermittlungsprozesse mit Bezug auf den Transition-Zyklus als „Transformative Literacy“ (2014) bestimmt wurde. Im Weltaktionsprogramm der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ werden Lehrkräfte als Change Agents charakterisiert, die Lernende befähigen sollen, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Transformation in Richtung Nachhaltigkeit zu leisten (vgl. DUK 2014, S. 15ff.). Um aber Lernumgebungen entsprechend zu gestalten, sind bestimmte Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen notwendig (u.a. Hellberg-Rode & Schrüfer 2016), die letztlich mit einer „sustainability worldview“ (Nolet 2016) einhergehen. Auch im Kontext der Bildung für die Sustainable Development Goals wird konstatiert: „To create a more sustainable world and to engage with sustainability-related issues [...], individuals must become sustainability change-makers“ (UNESCO 2017, S. 7). Hierzu herrscht ein Forschungsdesiderat vor, das von Bedehäsing und Padberg (2017) mit Bezug auf die Transformation als „blinder Fleck“ der Geographiedidaktik herausgestellt wird.

Im Rahmen eines Forschungsvorhabens werden daher Subjektive Theorien von Lehrkräften (vgl. Kindermann & Riegel 2016, Horn & Schweizer 2015) zur gesellschaftlichen Transformation im Kontext von BNE erhoben. In einer ersten Forschungsphase werden mit Bezug zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Groeben et al. 1988) leitfadengestützte Interviews mit zirka 15 Geographielehrkräften geführt. Hierbei wird eine möglichst große Vielfalt angestrebt, d.h. dass sowohl Lehrkräfte befragt werden sollen, die z.B. in der Fachleitung/-beratung oder im Rahmen von Schulbucharbeit involviert sind, als auch solche, die keine solchen übergeordneten Funktionen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren innehaben. In Anlehnung an die „Siegener Variante“ der Struktur-lege-Technik (vgl. Kindermann 2017) sollen die aus dem Interview extrahierten zentralen Inhalte in der Struktur-lege-Sitzung im Dialog-Konsens mit der jeweiligen Lehrkraft strukturiert werden. Auf diese Weise wird eine systematische Erhebung der subjektiven Sichtweisen ermöglicht, auf deren Basis im Rahmen der anschließenden hermeneutischen Analyse die Explikation der Subjektiven Theorien erfolgen kann. Zentral sind hierbei folgende Fragen: Welche Vorstellungen haben Geographielehrkräfte über eine gesellschaftliche Transformation? Welche Überzeugungen und Wertorientierungen vertreten sie im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer sustainability worldview? Inwieweit sehen sie sich selbst als Change Agent? Welche Potenziale, aber auch Grenzen, weisen sie diesbezüglich dem Geographieunterricht zu?

Um die theoretischen Überlegungen auf ein konkretes Beispiel zu transferieren, das unmittelbar an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, wird die textile Kette herangezogen. Die Wertschöpfungskette von Kleidung ist im Geographieunterricht ein geeigneter Kontext zur Veranschaulichung von Globalisierungsprozessen sowie damit einhergehender Probleme, der sich insbesondere für die Vermittlung von Bewertungskompetenz auf Basis von fachlicher und ethischer Komplexität (vgl. Meyer & Felzmann 2011) anbietet. Chancen, aber auch Gefahren globalisierter Produktionsprozesse für Menschen sowie Umweltbelastungen werden im Bereich der Textilproduktion, insbesondere von Fast Fashion, deutlich (vgl. Mittrach & Höbermann 2018). Insgesamt kann die Nachhaltigkeitsproblematik der textilen Kette als „unheilvolle Allianz aus gewachsener Kaufkraft, billiger Transportkapazität, externalisierten Umweltkosten, beständig verkürzten Produktzyklen und hyperkonsumistischer Alltagskultur“ (Sommer & Welzer 2014, S. 20) charakterisiert werden.

Damit eignet sich dieser auch medial präsente Kontext, um im Unterricht zu einer Bewusstseinsbildung mit einer Reflexion bisheriger Einstellungen und Werthaltungen sowie letztendlich zu einem nachhaltigeren Umgang mit Kleidung beizutragen. Folgende Fragen sind daher zusätzlich für das Forschungsvorhaben leitend: Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte in der Vermittlung dieser Problematiken gemacht? Wie schätzen sie die fachliche und ethische Komplexität dieser Thematik

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

und den Beitrag zur BNE ein? Wurden auch alternative Wege bzw. Lösungsansätze im Unterricht thematisiert? Inwieweit stellt der Transition-Zyklus eine hilfreiche Orientierung dar? Welche Potenziale sehen sie im Zusammenhang mit einer transformative literacy?

Im Vortrag sollen die theoretische Rahmung sowie erste Ergebnisse der empirischen Erhebung präsentiert und diskutiert werden. Auf diese Weise soll ein Beitrag geleistet werden, um den „blinden Fleck“ der Geographiedidaktik (s.o.) aus der Perspektive von Lehrkräften zu beleuchten. Da es gerade im Hinblick auf die notwendige gesellschaftliche Transformation im Kontext von BNE auf die Lehrkräfte ankommt, sollen Implikationen für die professionelle Handlungskompetenz von Geographielehrkräften abgeleitet werden.

Literatur

Bedehäising, Jutta & Padberg, Stefan (2017). Globale Krise, Große Transformation, Change Agents: Heiße Eisen für die Geographiedidaktik? *GW-Unterricht*, 146(2), S. 19-31.

DUK: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: UNESCO.

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2765> (01.03.2018)

Hellberg-Rode, Gesine & Schrüfer, Gabriele (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. *ZDB*, 20(1), S. 1-29.

Horn, Michael & Schweizer, Karin (2015). Struktur-lege-Technik (SLT) – eine Dialog-Konsens-Methode zur Erfassung subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In Alexandra Budke & Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden (Praxis neue Kulturgeographie, Band 10)* (S. 65-85). Berlin, Münster: LIT.

Kindermann, Katharina (2017). Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen. Bielefeld: transcript.

Kindermann, Katharina & Riegel, Ulrich (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen.

Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *FQS*, 17(2), Art. 1. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2486> (01.02.2018)

Meyer, Christiane & Felzmann, Dirk (2011). Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In Christiane Meyer, Roederich Henry & Georg Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 130-146). Braunschweig: Westermann.

Mittrach, S. & Höbermann, C. (2018): „The True Cost – Who Pays the Price for our Clothing?“. Eine kritische Analyse der Fast-Fashion-Industrie im Kontext von Nachhaltigkeitsbewertung und -bewusstsein. In: Meyer, C. & Eberth, A. (Hrsg.): *Filme für die Erde - Unterrichtsanregungen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (Hannoversche Materialien zur Didaktik der Geographie, Band 1). Hannover, S. 81-101. Verfügbar unter: https://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Filme_fuer_die_Erde_Webversion.pdf (01.03.2018)

Nolet, Victor (2016). *Educating for SUSTAINABILITY. Principles and Practices for Teachers*. New York: Routledge.

Singer-Brodowski, Mandy & Schneidewind, Uwe (2014). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.), *Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (S. 131-140). (Bildung für nachhaltige Entwicklung: Jahrbuch 2014). Wien: Selbstverlag.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Sommer, Bernd & Welzer, Harald (2014). Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. (Transformationen, 1). München: oekom.

UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: UNESCO.

WBGU: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.) (2011). Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Das Bild Afrikas südlich der Sahara im Geographieunterricht der Sekundarstufe I

Sonja Schwarze

Studien zum Afrikabild sowie zu Vorstellungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Afrika gegenüber belegen seit Jahrzehnten eine eurozentrische Wahrnehmung, die Stereotype manifestiert. Einerseits wird konstatiert, dass das Afrikabild durch die Fokussierung auf Krankheit, Krieg und Armut negativ geprägt ist und andererseits durch die Betonung von Natur und Wildnis romantisiert wird (vgl. Träger 1993, Schmidt-Wulffen 1997, Reichart-Burikukiye 2001, Schröder 2003, Lemcke 2009, von Handorf 2012, etc.). Schulbuchanalysen stellten ebenfalls ein negativ geprägtes Bild Afrikas fest (vgl. Poenicke 1995, 2001, Schiffer-Nasserie u. Mönter 2007).

Neben einer Vielzahl von Einflüssen wie Medien, Bildung, Elternhaus, peers u.v.m. trägt der Geographieunterricht zur Etablierung des Afrikabildes bei. Daraus ergibt sich die Frage, wie Afrika südlich der Sahara konkret im Geographieunterricht mittels spezifischer Inhalte, Perspektiven und kommunikativer Mittel konstruiert wird. Dabei rückt der Raum als Konstrukt (vgl. u.a. Wardenga 2002) in den Fokus, der durch Sprache und Semiotik geschaffen wird (vgl. Reuber 2012) und sich durch stetige Produktion sowie Reproduktion zu einer geographical imagination synthetisiert (vgl. Said 1978). Die Studie soll sich dabei den Teilfragen nähern, welche Prägungen die Konstruktion(en) Afrikas im Geographieunterricht charakterisieren, ob und inwiefern diese ggf. postkoloniale Denkstrukturen enthalten und welche zugrundeliegenden Faktoren die Konstruktion beeinflussen.

Ziel der Studie ist, die unterrichtliche(n) Konstruktion(en) Afrikas südlich der Sahara sichtbar und nachvollziehbar zu machen, um eine Grundlage für die Bewusstmachung dieser Konstruktion(en) für Lehrkräfte zu schaffen und um ggf. eine Perspektive für eine gezielte Gegensteuerung zu entwickeln. Ferner spielt die Offenlegung von potentiellen Faktoren eine wesentliche Rolle, da diese die Planung sowie Umsetzung von Unterricht und somit die Konstruktion entscheidend prägen. Auf der Basis der Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen für den sensiblen Umgang mit der Thematik „Afrika südlich der Sahara“ für den Unterricht und die Lehrerbildung formuliert werden. Intention ist dabei, eine Grundlage für die Lehrerprofessionalisierung an Universitäten sowie für die darauf aufbauenden Phasen des Vorbereitungsdienstes und der Weiterbildung zu schaffen, um die geographische Bildung zukunftsfähig zu gestalten und ggf. impliziten gesellschaftlichen Diskursen entgegenzutreten.

Für die Studie wird ein zweistufiges qualitatives *multiple methods* Verfahren gewählt. Dieses besteht aus Unterrichtsbeobachtungen von 24 Erdkundestunden bezüglich Afrika südlich der Sahara inklusive Dokumentensammlungen und Audioaufnahmen. In der zweiten Teilstudie werden leitfadengestützte Interviews mit den elf Geographielehrkräften der ersten Studienphase durchgeführt, welche die Ermittlung zugrundeliegender potentieller Faktoren der Konstruktion in den Fokus stellen. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels induktiver und deduktiver Inhaltsanalyse sowie diskursanalytisch-orientierten Verfahren.

Im Rahmen des Vortrags sollen die Ergebnisse der Analysen der Studie vorgestellt und diskutiert werden. Dabei steht die Kombination der Ergebnisse der beiden Studienphasen im Fokus, um Tendenzen aufzuzeigen, welche Konstruktionen im Unterricht auftreten und Erklärungsansätze für diese vorzustellen. So zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den von den Lehrkräften erläuterten Intentionen und anzubahnenden Kompetenzen bezüglich eines vielschichtigen und (kulturell-)sensiblen Unterrichts mit Blick auf Subsahara-Afrika und der konkreten unterrichtlichen Umsetzung. Als mögliche Erklärungsansätze dieser Diskrepanz werden u.a. Aspekte wie Wissen, innere Differenzierung des Kontinents, (didaktisches) Material, Kritik medialer Raumbilder, Betonung von Problemlagen und Andersartigkeit sowie geographiedidaktische Konzepte und Prinzipien kritisch diskutiert.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Literatur

Lemcke, J. (2009). „Afrikabilder unter der Lupe“. Theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse, Darstellungen von Afrika südlich der Sahara in (geographie-) didaktischen Publikationen. Verfügbar unter: http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit_Jeannine_Knauer_Afrikabilder_unter_der_Lupe_Theoretische_Ansatze_empirische_Ergebnisse_und_Darstellungen_Afrikas_südlich_der_Sahara_in_geographie-_didaktischen_Publikationen.pdf [20.10.2015].

Poenicke, A. (1995): Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt et al.

Poenicke, A. (2001): Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (= Zukunftsforum Politik Nr. 29)

Reichart-Burikukiye, C. (2001): Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: Gesellschaft für Ethnographie (GEF) und Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. Münster et al., S. 72-97.

Reuber, P. (2012): Politische Geographie. Paderborn.

Said, E. W. (1978): Orientalism. New York.

Schiffer-Nasserie, A., Mönter, L. P. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt.

Schmidt-Wulffen, W. (1997). Jugendliche und „Dritte Welt“. Bewusstsein, Wissen und Interessen. In: ZEP 20, Heft 4, S. 10-14.

Schrüfer, G. (2003). Verständnis für fremde Kulturen. Dissertation, Universität Bayreuth.

Tröger, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken et al.

von Handorf, H. (2012): Selbst- und Fremdbilder von Afrika und Europa – Vergleich der Vorstellungen von südafrikanischen und deutschen Jugendlichen. Verfügbar unter: http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Masterarbeit_vonHandorf_Veroeffentlichung.pdf [20.10.2015].

Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute. Heft 200, S. 8-11.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Lehrer und Lehrerinnen als Change Agents der Nachhaltigkeit in Theorie und Praxis

Jutta Bedehäising

Um ein möglichst dauerhaftes Leben auf dem Planeten Erde zu ermöglichen, ist eine nachhaltige Lebensweise notwendig (WCED 1987; Die Bundesregierung 2016). Menschliche Gesellschaften, v.a. aber die westlichen Industrienationen, beeinflussen das Erdsystem inzwischen stärker als natürliche Prozesse (Crutzen & Stoermer 2000; Monastersky 2015). Dabei wird die Resilienz erdsystemarer Prozesse bereits z.T. deutlich überschritten (Steffen et al. 2015) und grundlegende menschliche Bedürfnisse können nicht weltweit befriedigt werden (Raworth 2012).

Bildung wird als eine wichtige Voraussetzung für die Transformation unserer Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit gesehen (Die Bundesregierung 2016; UN 2015; WBGU 2011). Lehrpersonen spielen dabei eine bedeutsame Rolle, da sie sowohl auf der Ebene der Schüler und Schülerinnen als auch auf institutioneller Ebene Veränderungen anstoßen können (UNECE 2012, 17; DUK 2014). Zunehmend wird Lehrern und Lehrerinnen deshalb auch die Rolle eines „Change Agents“ zugesprochen (DUK 2014, 20; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, 26). Darunter werden Personen verstanden, „die sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientieren, als Promotorinnen und Promotoren sozialer Innovationen auftreten, neue Anreize schaffen und anderen Impulse für die Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung geben“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, 64).

Im Zusammenhang mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), in der die Geographie als ein Kernfach angesehen wird (DGfG 2010, 6), wurden bereits unterschiedliche Kompetenzkonzepte für Lehrpersonen ausgearbeitet (Rauch et al. 2008; Sleurs 2008; Hellberg-Rode et al. 2014; UNECE 2012). Auch Kompetenzen und Aspekte von Change Agents der Nachhaltigkeit wurden bereits, jedoch außerhalb des Bildungsbereichs, beschrieben (Bliesner et al. 2013; Kristof 2010).

Trotz der Verwendung des Change-Agent-Begriffs im Rahmen einer BNE, besteht bisher keine theoretische Verknüpfung zwischen Kompetenzen für die Umsetzung von BNE und den Change-Agent-Ansätzen. Daher versucht dieser Vortrag, basierend auf den theoretischen BNE-Kompetenzkonzepten, vorhandenen Change-Agent-Konzepten und qualitativen Interviews mit engagierten Lehrpersonen, eine Annäherung an die erforderlichen Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen als Change Agents der Nachhaltigkeit. Dabei werden besonders auch die Ansatzpunkte, die für Veränderungen in der Schule existieren, angesprochen. Neben dieser theoretischen Herangehensweise werden über qualitative Leitfadeninterviews erhobene Ansichten von Lehrpersonen zu Aspekten, die das Change-Agent-Sein an Schulen fördern oder hemmen, vorgestellt und der Change-Agent-Begriff mit den entsprechenden Anforderungen kritisch beleuchtet.

Literatur:

Bliesner, A., C. Liedtke & H. Rohn (2013): Change Agents für Nachhaltigkeit: Was müssen sie können? In: Zeitschrift Führung + Organisation 82 (1), 49–53.

Crutzen, P. J. & E. F. Stoermer (2000): The Anthropocene. In: Global Change Newsletter (41), 17–18.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Ed.) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. 2., durchgesehene Auflage. Bonn.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Die Bundesregierung (Ed.) (2016): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Hellberg-Rode, G., G. Schrüfer & M. Hemmer (2014): Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische professionelle Handlungskompetenzen? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 42 (4), 257–281.

Kristof, K. (2010): Wege zum Wandel. Wie wir gesellschaftliche Veränderungen erfolgreicher gestalten können. München: oekom verlag.

Monastersky, R. (2015): Anthropocene: The human age. In: Nature 519 (7542), 144–147.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Ed.) (2017): Nationaler Aktionsplan. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.

Rauch, F., A. Streissler & R. Streiner (2008): Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_kombine_18307.pdf, (26.11.2017).

Raworth, K. (2012): A safe and just space for humanity. Can we live within the doughnut? Oxfam International (Oxfam Discussion Papers).

Sleurs, Willy (Ed.) (2008): Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf, (26.11.2017).

Steffen, W., K. Richardson, J. Rockström, S. E. Cornell, I. Fetzer, E. M. Bennett, R. Biggs, S. R. Carpenter, W. de Vries, de Wit, Cynthia A, C. Folke, D. Gerten, J. Heinke, G. M. Mace, L. M. Persson, V. Ramanathan, B. Reyers & S. Sörlin (2015): Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. In: Science 347 (6223), 736, 1259855-1 - 1259855-10.

United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2012): Learning for the future. Competences in education for sustainable development. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf, (18.08.2017).

United Nations (UN) (2015): Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. A/Res/70/1. New York.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): Our Common Future. Oxford.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Schülervorstellungen zu Wildnis und Verwilderung

Fabian Mohs (geb. Hausig)

Wildnis ist ein aktuelles Thema im öffentlichen, naturschutzfachlichen sowie -politischen Diskurs und wird im Kontext der Kernprobleme des Globalen Wandels (insbesondere Biodiversitätsverlust und Klimawandel) sowie der nachhaltigen Entwicklung diskutiert (Sachverständigenrat für Umweltfragen, 2016). Problematischer Weise werden die Begriffe „Wildnis“ und „Verwilderung“ häufig synonym verwendet oder unklar voneinander abgegrenzt, obwohl Unterschiedliches damit assoziiert wird (Schwarzer, 2007; Kirchhoff & Vicenzotti, 2017).

Die Themen Wildnis und Verwilderung sind häufig in der (außer-)schulischen Umwelt- bzw. Wildnisbildung zu finden (Langenhorst, 2016; Hottenroth, van Aken, Hausig & Lindau, 2017). Zusätzlich bietet das Thema Wildnis „spannende und vernetzte Fragestellungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2015, S. 18). Werden zu diesen Themen Lehr-Lernprozesse im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geplant und durchgeführt, ist die Kenntnis der Lernendenvorstellungen von großer Bedeutung, da diese zentrale Einflussgröße und Voraussetzung (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997) sowie wichtige Anknüpfungspunkte und gleichzeitig Lernhindernisse für den Lernprozess (Duit, 2015) sind.

Erste Anhaltspunkte, welche Lernendenvorstellungen zu Wildnis existieren, liefern drei Arbeiten (Schönfelder, 2004; Smolnik, 2006; Engelmann, 2015), die Wildnis und Verwilderung allerdings nicht getrennt untersuchen und den kulturellen Konstruktcharakter (Kirchhoff & Vicenzotti, 2017) unbeachtet lassen. Eine umfassende Analyse von Lernendenvorstellungen zu Wildnis und Verwilderung liegt bisher nicht vor.

Die Theorie des moderaten Konstruktivismus (Riemeier, 2007), die im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, 2007) aufgegriffen wird, bildet den theoretischen Rahmen dieses Promotionsvorhabens, das folgende Fragen beantworten soll:

- Welche fachwissenschaftlichen Vorstellungen zu Wildnis und Verwilderung lassen sich identifizieren? (Fachliche Klärung)
- Welche Vorstellungen zu Wildnis und Verwilderung lassen sich bei Lernenden der Klassenstufe 9 identifizieren? (Erfassen der Lernendenperspektive)
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den ermittelten Vorstellungen für die Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen, die Wildnis und Verwilderung thematisieren? (Didaktische Strukturierung)

Zur Identifikation der fachwissenschaftlichen Vorstellungen wurden 28 Texte aus dem naturschutzfachlichen, -politischen und kulturwissenschaftlichen Bereich mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Zur Erhebung der Lernendenvorstellungen wurden an acht Schulen Sachsen-Anhalts insgesamt 16 Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern der neunten Klassenstufe geführt, die mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet werden.

Während fachwissenschaftliche Vorstellungen Verwilderung überwiegend als natürlichen Prozess betrachten, der zu Wildnis führt, ist Verwilderung bei den befragten Lernenden häufig negativ besetzt und wird beispielsweise mit Wilderei verbunden. Eine synonyme oder undifferenzierte Verwendung der Begriffe „Wildnis“ und „Verwilderung“ kann lernhinderlich wirken, da die Vorstellungen der Fachwissenschaft sehr von den Lernendenvorstellungen abweichen. Die Dekonstruktion der Wildereivorstellung von Verwilderung sollte daher ein wichtiges Ziel von Lehr-Lernprozessen sein. Im Vortrag sollen weitere Ergebnisse vorgestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für Lehr-Lernprozesse diskutiert werden.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Literatur

- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.). (2015). *Querbeet. Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Anregungen für die Praxis*. Bonn.
- Duit, R. (2015). Alltagsvorstellungen und Physik lernen. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik. Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 657–680). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Engelmann, M. (2015). *Was ist Wildnis? Eine Studie über Schülervorstellungen zu Wildnis. Staatsexamensarbeit*, Martin-Luther Universität Halle. Halle (Saale).
- Hottenroth, D., van Aken, T., Hausig, F. & Lindau, A.-K. (2017). Wildnisbildung als Strömung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung - mehr als ein Bildungskonzept für Großschutzgebiete. *Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften*, 40, 61–79.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion - eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung - Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 93–104). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Kirchhoff, T. & Vicenzotti, V. (2017). Von der Sehnsucht nach Wildnis. In T. Kirchhoff, N. C. Karafyllis, D. Evers, B. Falkenburg, M. Gerhard, G. Hartung et al. (Hrsg.), *Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 313–322). Tübingen: Mohr Siebeck; UTB GmbH.
- Langenhorst, B. (2016). *Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung*. Dissertation, Verlag Dr. Kovač.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung - Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 69–79). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen. (2016). *Umweltgutachten 2016. Impulse für eine integrative Umweltpolitik*. Zugriff am 24.04.2017. Verfügbar unter https://www.umweltrat.de/Shared-Docs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/2016_Umweltgutachten_HD.pdf?__blob=publication-file
- Schönfelder, S. (2004). *Was ist Wildnis. Sicht von Fachwissenschaft und Lerner(innen)perspektiven. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien*. Göttingen.
- Schwarzer, M. (2007). *Wald und Hochgebirge als Idealtypen von Wildnis. Eine kulturhistorische und phänomenologische Untersuchung vor dem Hintergrund der Wildnisdebatte in Naturschutz und Landschaftsplanung*, Technischen Universität München. München.
- Smolnik, F. (2006). *Wildnis in Großschutzgebieten. Effekte auf ökologische und naturschutzethische Vorstellungen von Schülern - eine qualitative Analyse*, Georg-August Universität Göttingen. Göttingen.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Vorstellungen vom guten Leben re-, de- und (neu)konstruieren. Ausgangspunkte und Impulse für die Umsetzung des geographischen Basiskonzepts „Lebensqualität und Nachhaltigkeit“

Anna Oberrauch

Der neue österreichische Lehrplan für die allgemein bildenden höheren Schulen (BMB 2016) definiert für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde „*Lebensqualität und Nachhaltigkeit*“ als eines von 13 Basiskonzepten, d.h. spezifische fachliche Denkweisen bzw. „Brillen“, um Inhalte des Unterrichtsfachs auszuwählen, didaktisch zu strukturieren und im Alltagskontext der Lernenden zu problematisieren. Der Lebensqualitäts-Begriff will dabei nicht nur auf den Lebensweltbezug von Nachhaltigkeitsthemen verweisen, sondern auch die Reflexion persönlicher Lebensqualitäts-Vorstellungen als kompetenzorientiertes Lernziel betonen (vgl. auch BMBF 2015). Die SchülerInnen-Vorstellungen zum Thema zu kennen und daraus Anforderungen und lohnende Zugänge für den Unterricht abzuleiten ist darum höchst relevant. Im Vortrag werden zunächst die Ergebnisse einer fachdidaktischen Studie präsentiert, im Rahmen derer SchülerInnen im Alter von 15 bis 17 Jahren zu ihren subjektiven Lebensqualitäts-Vorstellungen befragt worden sind. In einem sich daran anschließenden Pre-Posttest-Design wurde untersucht, inwiefern die an der Forschungs-Bildungs-Kooperation teilnehmenden SchülerInnen (n=76) in einem moderat konstruktivistischen Lernsetting zum Thema „*Lebensqualität und Nachhaltigkeit*“ dazu inspiriert werden, etablierte Vorstellungen über Lebensqualität zu hinterfragen bzw. weiter zu entwickeln. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen, deren Konzepte zu Projektbeginn ähnlich den Konzepten von Lebensstandard vorwiegend ökonomisch-materielle und soziokulturelle Aspekte fokussieren, durch die Teilnahme am Projekt eine elaboriert-multiperspektivische Lebensqualitäts-Vorstellung entwickeln und die Bedeutung bestimmter Faktoren für das eigene Leben reflektieren (Oberrauch et al. 2014; Oberrauch & Keller 2017). Trotz zahlreicher positiver Entwicklungen, zeigt sich auch, dass das Aufbrechen tiefgreifender Bedeutungsperspektiven und dominanter Denk- und Handlungsmuster selten gelingt und auch weiterentwickelte individuelle Vorstellungen eurozentrische, nicht-nachhaltige Alltags- und Wachstumsideologien widerspiegeln. Die Studie bestätigt damit wiederholt formulierte Herausforderungen, Widersprüche und Kritiken an Ansätzen einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) (vgl. z.B. Wals 2011, Gryl & Budke 2016, Singer-Brodowski 2016, Holfelder 2018).

Andockend an die kritische Betrachtung der Ergebnisse des beschriebenen Forschungsprojekts sowie den theoretischen Ansätzen der transformativen Bildung im Kontext von *Degrowth* (Getzin & Singer-Brodowski 2016, Singer-Brodowski 2016) setzt sich der Beitrag das Ziel „*Lebensqualität und Nachhaltigkeit*“ als Thema und Basiskonzept für den Geographie (und Wirtschaftskunde-) Unterricht im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Anspruchs von *BNE* konstruktiv weiterzudenken. Am Beispiel der Auseinandersetzung mit alternativen (Kultur)-Modellen des guten Lebens und konkreten Lebenswegen von Pionieren des Wandels (*Change Agents*) (vgl. Recknagel 2017, Getzin & Singer-Brodowski 2016, Welzer, Giesecke & Tremel 2015, WBGU 2011) soll aufgezeigt werden, wie die Re- und Dekonstruktion vorherrschender Lebensqualitäts-Konzepte und die tiefgreifende Reflexion vorhandener Bedeutungssetzungen hinsichtlich relevanter Faktoren (wie Bildung, Arbeit, materieller Besitz, etc.) angebahnt werden können. Es soll damit ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, welche inhaltlichen und methodischen Zugänge genutzt werden können, um die Entstehungsbedingungen eigener Vorstellungen in ihrer kulturellen Kontextualisierung wieder zu entdecken und hinsichtlich „möglichen Andersseins“ zu enttarnen, um daraus neue Schlüsse für das persönliche gute Leben zu ziehen. Diese Überlegungen haben auch besondere Relevanz bezüglich der Erkenntnis, dass in vorherrschenden gesellschaftlichen Diskursen die Integration von Nachhaltigkeit oft mit Entmutigung und Verlust an Lebensqualität verbunden ist, BNE jedoch ermutigender emanzipatorischer Zugänge bedarf.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Literatur

BMB (2016). Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen: 219. Verordnung. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> [5.3.2017].

BMBF (2015). Politische Bildung und Geschichte, Geografie und Internationale Wirtschaft- und Kulturräume. 13. Schulstufe. HAK-spezifische Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Wien.

Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Journal of Science-Society Interfaces*, 1(1), 33-46.

Gryl, I., & Budke, A. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung - zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für Politische Bildung im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 57–75). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Holfelder, A.-K. (2018). Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer.

Oberrauch, A., & Keller, L. (2017). Vorstellungen von Jugendlichen zur Lebensqualität zwischen Materialismus und Umwelterorientierung. Eine empirische Untersuchung im Kontext (einer Bildung für) nachhaltige(r) Entwicklung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik - Journal of Geography Education*, 45(1), 3-32.

Oberrauch, A., Keller, L., Sanin, P., & Riede, M. (2014). Lebensqualitätsvorstellungen von Jugendlichen im Kontext des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung. *Mitteilungen der österreichischen geographischen Gesellschaft*, 156, 221-248.

Recknagel, L. (2017). buen vivir – lohnendes Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“? Präsentation beim Deutschen Kongress für Geographie, Tübingen, 30.09.2017.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13-17.

WBGU (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2. veränderte Auflage). Berlin: WBGU.

Welzer, H., Giesecke, D., & Tremel, L. (Hrsg.) (2015). FUTURZWEI Zukunftsalmanach 2015/16. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Schwerpunkt Material (2. Auflage). Frankfurt am Main: S. Fischer.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Rassismuskritische Perspektiven für geographische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Birte Schröder

Im vorgeschlagenen Vortrag werden entlang von empirischem Material zentrale Ergebnisse meiner Dissertation präsentiert. Ziel der Arbeit ist es, auf der Basis von empirischer Forschung und theoretischen Überlegungen die geographiedidaktische Diskussion um interkulturelles Lernen (u. a. Budke 2013; Budke 2008; Mönter 2013; Schröder 2009) zu ergänzen und weiterzuführen. Im Mittelpunkt steht die Frage danach, wie natio-ethno-kulturelle Ab- und Ausgrenzungen in der Migrationsgesellschaft in Bildungsprozessen hinterfragt und verschoben werden können.

Um dieser Frage nachzugehen, werden Erkenntnisse aus den *Postcolonial Studies*, der Rassismuskritischen Forschung und der Kritischen Weißseinsforschung fruchtbar gemacht, die bisher wenig Raum in der geographiedidaktischen Diskussion einnehmen. Mit dem theoretischen Fokus bettet sich meine Arbeit in jüngere erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Migration und Bildung ein (u. a. Mecheril 2015; Messerschmidt 2008; Scharathow und Leiprecht 2009).

Empirische Grundlage der Überlegungen sind Zugehörigkeitserfahrungen und -aushandlungen von Schüler_innen sowie deren Orientierungen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz. Das empirische Material stammt aus drei Schulen, an denen ich jeweils zwei bis drei Wochen lang eine achte Klasse in ihrem schulischen Alltag – im Unterricht, bei Schulausflügen und in Pausenzeiten – teilnehmend beobachtet habe. Mit einigen Schüler_innen aus den beobachteten Lerngruppen habe ich zudem Gruppendiskussionen durchgeführt. Das empirische Material wurde mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (u. a. Bohnsack 2003).

Die Ergebnisse unterstreichen die lebensweltliche Bedeutung von *Otherring*- und Rassismuserfahrungen für Schüler_innen. Ein subjektzentrierter Unterricht, der sich „stärker vom ‚eigenen Leben‘ der Lernenden und ihren individuellen geistigen Konstruktionen her“ (Daum und Werlen 2002, S. 9) begründet, müsste demzufolge Rassismus stärker aufgreifen als bisher. Rohwer hat bereits 1996 die alltägliche lebensweltliche Bedeutung von Rassismus für ein schüler_innenzentriertes interkulturelles Lernen im Geographieunterricht hervorgehoben: Interkulturelles Lernen, dass sich an alle Schüler_innen richtet, müsse sich „mit der alltäglichen Wirklichkeit aller Schülerinnen und Schüler [...] beschäftigen – einer Wirklichkeit, die konflikthaft ist und leider nicht frei von Diskriminierung, Marginalisierung und Rassismus“ (Schanz und Röder 1995, S. 17, zit. n. Rohwer 1996, S. 7)

In den Empfehlungen der KMK zur „Interkulturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule“ wird von Lehrkräften verlangt, Schüler_innen darin zu unterstützen, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus ein[zutreten]“ (Kultusministerkonferenz (KMK) 2013, S. 4). Meine Analysen zeigen auch, wie wichtig eine geeignete Vorbereitung und Unterstützung der Lehrkräfte hierbei ist. Denn die Thematisierung von Mustern der natio-ethno-kulturellen Unterscheidung und Bedeutungszuschreibung stellt Lehrende vor komplexe Anforderungen. Bleibt eine Professionalisierung von Lehrer_innen aus, besteht die Gefahr, dass tiefgreifende Reflexionsprozesse nicht erreicht werden und rassismusrelevante Situationen entstehen, in denen migrationsandere Lernende erneut Rassismuserfahrungen machen. Dies widerspricht auch dem inklusiven Anspruch von interkulturellem Lernen. Daher plädiere ich dafür, die Lehrer_innenbildung bei den geographiedidaktischen Überlegungen zu interkulturellem Lernen stärker als bisher in den Blick zu nehmen.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

Budke, Alexandra (Hg.) (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam (Potsdamer Geographische Forschungen, 27). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:kobv:517-opus-24511>.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Budke, Alexandra (2013): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Detlef Kanwischer (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebr. Borntraeger (Studienbücher der Geographie), S. 152–163.

Daum, Egbert; Werlen, Benno (2002): Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie 32 (4), S. 4–9.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Fassung vom 05.12.2013. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 10.04.2016.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band I: Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, S. 25–53.

Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 5–17.

Mönter, Leif (2013): Interkulturelles Lernen. In: Manfred Rolfes und Anke Uhlenwinkel (Hg.): Metzler-Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann (Didaktische Impulse), S. 87–95.

Rohwer, Gertrude (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: geographie heute (141), S. 4–9.

Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 48).

Schrüfer, Gabriele (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 37 (4), S. 153–177.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Wie sich Kompetenzen von Lernenden zur räumlichen Orientierung in der Primarstufe entwickeln und was dies für die Entwicklung des Unterrichts und der Professionalität der Lehrpersonen bedeutet

Marco Adamina

Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung in Bildungsstandards und Lehrplänen (vgl. z.B. DGfG 2014, GDSU, 2013) stellt sich die Frage, wie sich Kompetenzen der Lernenden über längere Zeiträume entwickeln und was diese Entwicklungen beeinflusst. Während in Lehrplänen mit Kompetenzstufenbeschreibungen meist von einer kontinuierlichen Entwicklung der Kompetenzen ausgegangen wird, wurde z.B. bereits in früheren Studien (vgl. z.B. Weinert & Helmke 1997) aufgezeigt, dass Kompetenzverläufe bei Lernenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können und diese von einem Bündel von Faktoren beeinflusst werden. Daraus ergibt sich ein Bedarf an Studien, in welchen Kompetenzstruktur- und Kompetenzstufenmodelle empirisch validiert und beeinflussende Faktoren bei Kompetenzentwicklungen untersucht werden. Für den Grundschul- und Primarstufenbereich fehlen entsprechende fachdidaktische Untersuchungen bisher fast gänzlich.

Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes wurden in einer Längs- und Querschnittstudie die Kompetenzentwicklungen zur räumlichen Orientierung von Lernenden in der Primarstufe (3. bis 6. Schuljahr) untersucht und die Lernenden zu ihren Erfahrungen und ihrer Einschätzung von fördernden Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung im Bereich der räumlichen Orientierung und des räumlichen Denkens befragt (Adamina 2018a). Auf der Grundlage eines eigens entwickelten, theoriegestützten Kompetenzmodells zur räumlichen Orientierung in der Primarstufe wurden Aufgaben zur Erfassung und Erschließung der Kompetenzausprägungen von Lernenden am Anfang des 3., am Ende des 4. und am Ende des 6. Schuljahres zu folgenden fünf Bereichen der räumlichen Orientierung entwickelt, pilotiert, getestet und in der Hauptuntersuchung eingesetzt (Adamina 2018b und 2018c): (1) Raumwahrnehmungen und Raumvorstellungen, (2) Topographisches Orientierungswissen und räumliche Orientierungsmuster, (3) Umgang mit Orientierungsmitteln wie Karten oder Luftbildern auf allen Maßstabsebenen, (4) Orientierung im Realraum, (5) Raumvorstellungsfähigkeit und räumliches Denken.

Die Lernenden gaben zudem im Rahmen einer schriftlichen Befragung Auskunft über ihre außerschulischen Erfahrungen, ihre Interessen, die erhaltene außerschulische Unterstützung und sie schätzten ihre Kompetenzen zur räumlichen Orientierung ein. Im Rahmen einer Vertiefungsstudie wurden zudem mit einem Teil der Lernenden ($n = 32$) im Längsschnitt zu allen Zeitpunkten Interviews geführt, in welchen sie über ihr Vorwissen und ihre bisherigen Erfahrungen sowie über ihr Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung und ihre Strategien bei der räumlichen Orientierung Auskunft gaben.

Die Erhebungen wurden im Querschnitt im Jahre 2011 in 9 Klassen am Anfang des 3. Schuljahres sowie in 7 bzw. 6 Klassen am Ende des 4. bzw. des 6. Schuljahres durchgeführt ($n = 453$). Die Längsschnittuntersuchung erfolgte mit den 9 Klassen des 3. Schuljahres mittels Erhebungen am Anfang des 3. Schuljahres (2011), am Ende des 4. (2013) und am Ende des 6. Schuljahres (2015). Aus dieser Untersuchung liegen die Ergebnisse von 161 Lernenden vor.

Die Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung zeigen u.a., dass sich die Entwicklung der Kompetenzen zur räumlichen Orientierung über die drei Zeitpunkte hinweg als statistisch hoch signifikant erweist, aber deutlich geringer ausfällt, als dies erwartet wurde. Lernende mit guten Leistungen bzw. mit weniger guten Leistungen bleiben über die Zeitpunkte hinweg bezüglich der Kompetenzentwicklungen meist stabil; deutliche Unterschiede sind allerdings bezüglich der relativen Stabilitäten der vier Kompetenzbereiche erkennbar. Die Unterschiede der Kompetenzausprägungen und -entwicklungen innerhalb der Klassen und zwischen den Klassen sind teilweise sehr groß und fallen deutlich ausgeprägter aus, als dies erwartet wurde. Kompetenzentwicklungen und -veränderungen werden für die Lernenden wenig sichtbar und bewusst. Es zeigen sich teilweise große Differenzen zwischen den Kompetenzerwartungen und -ansprüchen in Kompetenzmodellen und die Heterogenität des Vorwissens und der Kompetenzentwicklungen sind sehr groß.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Die detaillierte qualitative Betrachtung und Analyse der Kompetenzentwicklungen und -verläufe ausgewählter Lernender zeigt, dass diese bereichsspezifisch und auch intra-individuell zum Teil sehr unterschiedlich verlaufen. Keine zwei Lernenden weisen gleiche Verläufe der Kompetenzentwicklung auf. Im Vergleich sind über die vier Schuljahre hinweg kontinuierliche und stark ausgeprägte aber auch diskontinuierliche und schwach ausgeprägte Entwicklungen erkennbar. Neben progressiven sind teilweise auch regressive Entwicklungen feststellbar. Was für Lernprozesse prägend ist und wie Kompetenzentwicklungen verlaufen, zeigt sich häufig erst auf der individuellen Ebene.

Im Vortrag werden die Anlage der Studie und die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung auf den verschiedenen Ebenen kurz vorgestellt. In einem zweiten Teil werden ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung Folgerungen für die Entwicklung des geografischen Lernens in der Grundschule und Primarstufe und für die Entwicklung der fachdidaktischen Professionalisierung der Lehrpersonen in diesem Bereich aufgezeigt und diskutiert.

Literatur

Adamina, M. (2018a): Erfahrungs- und handlungsintensives Lernen im Bereich räumliche Orientierung. In: Franz, U. et. al. (Hrsg.): Handeln im Sachunterricht – konzeptuelle Begründungen und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-36.

Adamina, M. (2018b): Kompetenzmodell zur räumlichen Orientierung in der Primarstufe – KorO_Prim_PHBern. www.phbern.ch/koro (in Vorbereitung).

Adamina, M. (2018c): Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen zur räumlichen Orientierung von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe – Aufgabensammlung. www.phbern.ch/koro (in Vorbereitung).

DGfG, Deutsche Gesellschaft für Geographie (2014). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (8., aktual. Auflage). Berlin: DGfG.

GDSU, Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel: Beltz.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Reflexionen informeller raumbezogener Lernprozesse: Eine Untersuchung von Schulwegefahrungen im ländlichen Raum

Katharina Hoffmann

Schulwege sind fester Bestandteil jeder Schulbiographie. Der Hin- und Rückweg zwischen dem Zuhause der Kinder und Jugendlichen und der Schule wird rund 185 Mal pro Jahr zurückgelegt. Während dieser Zeit finden zahlreiche Interaktionen mit der materiellen, sozialen und geistigen Umwelt statt, die informelle Lernpotenziale bilden können. Diese liegen beispielsweise in der selbstständigen Distanzüberwindung, in Aushandlungsprozessen der Weggruppen, oder in der eigenständigen Ausgestaltung der im Vergleich zur Schule oder dem Zuhause weniger kontrollierten Zeit (Kullmann 2010, Porter et al. 2010). Schulwege sind darüber hinaus stark in Routinen verankert, so dass deren informellen Lernpotenziale kaum Aufmerksamkeit im Alltag oder in der Schule als Unterrichtsgegenstand erfahren (Kullmann & Palludan 2011).

Schulwege bieten interessante Untersuchungsperspektiven, beispielsweise durch die mit Alter zunehmende selbst ausgestaltete raumzeitliche Distanzüberwindung durch Kinder und Jugendliche. Dies bezieht sich sowohl auf die Wegbegleitung, Fortbewegungswahl als auch auf die Aktivitäten während dieser Zeit (Lang et al. 2011). Neben kontrollierten Räumen der formalen Bildung und des Zuhauses kann der Schulweg als offener nahezu erziehungsfreier Raum gelesen werden (Böhm 2010). Den Blick auf diesen informellen Bildungsraum im Sinne der Raumaneignung zu öffnen, ist Ziel des angebotenen Vortrags, welches mit folgenden Fragestellungen verknüpft wird: Welche informellen Lernprozesse finden auf dem Hin- und Rückweg des Schulwegs statt und wie vollziehen sich diese. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Distanzüberwindung in der Bewegung zwischen dem Zuhause und der Schule gelegt.

Grundlage des Vortrags ist ein Dissertationsprojekt an der Europa-Universität Flensburg, in welchem der Zusammenhang zwischen den auf dem Schulweg vollzogenen Handlungen und den räumlichen Bedingungen dieser Handlungen in den Vordergrund gestellt werden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf den Raum zwischen dem Zuhause und der Schule und inwieweit dieser individuelle Lernprozesse beeinflusst. Der Schulweg wird dabei als linearer Raum informeller Lerngelegenheiten verstanden, die von individuellen Schüler_innen in der Bewegung angeeignet werden. Im Vortrag werden erste empirische Ergebnisse von *walking Interviews* mit Schüler_innen in ländlichen Räumen vorgestellt und diskutiert.

Literatur

Böhm, J. (2010): Pädagogische Valenzen des schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts. Ausgewählte Beobachtungen und Interpretationen. (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik. Band 66. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.

Kullmann, K. & C. Palludan (2011): Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities. In: *Children's Geographies* 9, 3-4, 347-359.

Kullmann, K. (2010): Transnational geographies: Making mobile children. In: *Social and Cultural Geographies* 11, 8, 829-846.

Lang, D., Collins, D. & R. Kearns (2011): Understanding modal choice for the trip to school. – In: *Journal of Transport Geography* 19, 509-514.

Porter, G., K. Hampshire, A. Abane, A. Munthali, E. Robson, M. Mashiri & G. Maponya (2010): Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. In: *Children's Geographies* 8, 2, 91-105.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Potentiale und Grenzen von Praxisprojekten in Kooperationsschulen – aufgezeigt am Beispiel der Förderung der Kartenauswertungskompetenz im Geographieunterricht unter besonderer Berücksichtigung heterogener Lerngruppen

Sebastian Krüger

Dass schulpraktische Phasen im Lehramtsstudium wichtige und wirksame Ergänzungen in der ersten Ausbildungsphase darstellen können, ist gut belegt (Weyland 2014), ebenso wie vielfältige Möglichkeiten, von universitärer Seite aus mit der schulischen Praxis zu kooperieren (Pilypaityte & Siller, 2018). Das im Folgenden vorgestellte Entwicklungsprojekt mit flankierender, fachdidaktischer Begleitforschung fokussiert sich auf die Fragen, welche konkreten Gelingensbedingungen in Praxisprojekten wirksam werden, die, vor einem inhaltlich-fachspezifischen Hintergrund, den professionellen Umgang angehender Geographielehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen durch begleitete, quasi-authentische Praxisphasen in Schulen fördern wollen, wie die Kooperation zwischen den Lernorten Universität und Schule dafür gestaltet sein muss und welchen konkreten Mehrwert solch ein Format der reflektierten und begleiteten Zusammenarbeit für Studierende aufweist.

Schulische Praxisphasen sind – wenn mit ihnen der Anspruch einer Theorieorientierung einhergeht (Felbrich et al., 2008) – bedeutsame Lerngelegenheiten, denen ein hoher Stellenwert für den Professionalisierungsprozess hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens und damit der unterrichtsbezogenen Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte attestiert wird (Weyland, 2014), gerade auch vor dem Hintergrund der Sensibilisierung für einen konstruktiven Umgang mit einer wachsenden Schülerheterogenität (Buholzer et al., 2014). So ist die notwendige, aber nur auf theoretischer Ebene erfolgende Vermittlung von Wissen nicht ausreichend für eine qualitativ hochstehende Unterrichtsgestaltung. Erst das In-Beziehung-Setzen des theoretisch-konzeptionellen Wissens zu konkreten unterrichtlichen Situationen, zu eigenen subjektiven Vorstellungen über Unterricht sowie die nachträgliche begriffs- und konzeptgeleitete Reflexion führen zu günstigen Voraussetzungen für das spätere didaktische Handeln (Kocher, 2014). Dabei obliegt es vor allem den Fachdidaktiken der lehrerbildenden Institutionen, den Studierenden mit fachspezifischen, innovativen Lehrformaten einen reflektierten Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen (Hemmer et al., 2018).

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts Dealing with Diversity der Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Teilprojekt Praxisprojekte an Kooperationsschulen realisiert. Die beteiligten Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik und Geographie setzen dabei auf in Lehrveranstaltungen integrierte Schulpraxisphasen, die es den Studierenden ermöglichen, auf fachlich-theoretischer Basis und in enger Kooperation mit den Fachlehrkräften der Kooperationsschulen entwickelte Unterrichts- und Förderkonzepte in quasi-authentischen Lehr-Lern-Settings durchzuführen und zu reflektieren. Die enge Parallelisierung der Lernsituation mit der späteren Anwendungssituation ermöglicht es, nicht nur Vermittlungsaspekte des fachlichen Gegenstands in den Fokus zu nehmen, sondern auch flexibel auf Herausforderungen zu reagieren, die aus dem Zusammenwirken der heterogenen, personengebundenen Merkmale der Lernenden mit schultypischen Umgebungsfaktoren entstehen (Hartinger et al., 2001) und auf diese Weise deklarative, prozedurale und reflexive Facetten fachdidaktischen Wissens handelnd zu verknüpfen (Schröer, 2015). Als inhaltliche Klammer dienen den vier partizipierenden Fächern dabei jeweils fachspezifisch konkretisierte Aspekte des Textverstehens bzw. der Vermittlung strategischer Zugriffsweisen auf Fachtexte.

Im Fach Geographie wurden dafür thematische Karten in ihrer Funktion als diskontinuierliche Fachtexte ausgewählt. Die zielgerichtete Auswertung von Karten stellt eine gesellschaftlich wichtige Kulturtechnik dar, deren Förderung wesentlich dem Geographieunterricht obliegt (Hemmer, 2018). Die zur Auswertung nötigen Kompetenzfacetten werden innerhalb der verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß vermittelt (Hemmer et al., 2012). Die Fähigkeit angehender Geographielehrkräfte zur kompetenzorientierten Vermittlung fachspezifischer, strategischer Zugriffsweisen auf Karten im Geographieunterricht, gerade vor dem Hintergrund kognitiv und affektiv heterogener Lerngruppen, gewinnt daher an Bedeutung (Hemmer, 2018).

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Am Institut für Didaktik der Geographie Münster wurde im Rahmen des Projekts die Lehrveranstaltung Karten lesen – (k)eine Kunst (Titel entlehnt von Hüttermann, 1998) konzipiert und im Sommer 2017 zum ersten Mal durchgeführt. Sie umfasst die theoriebasierte Konzeption, Weiterentwicklung, Durchführung und Reflexion einer Fördersequenz über vier Schulstunden für die Jahrgangsstufen 7/8 an Realschulen und Gymnasien, wobei die im Ludwigsburger Modell der Kartenauswertungskompetenz (Hemmer et al., 2010) ausgewiesenen Kompetenzfacetten ein zentrales, strukturbildendes Moment darstellen. Die Lehrveranstaltung ist dreigeteilt: In einem Theorieblock werden auf Basis getroffener Vorarbeiten Inhalte zu karten- und kartennutzerseitigen Einflussfaktoren auf den Auswertungsprozess thematisiert, Möglichkeiten der individuellen Diagnose und Förderung (adressaten- und situationsgerechter Einsatz binnendifferenzierender Materialien und adaptiver Hilfestellungen) in enger Zusammenarbeit mit der Fachlehrkraft diskutiert und realisiert, bevor die so konzipierte Fördersequenz in den Schulen mit jeweils ca. sechs Studierenden je Kooperationsklasse durchgeführt wird. Im Anschluss finden multiperspektivische Reflexionseinheiten statt, die eine Einordnung der Praxiserfahrungen in den Professionalisierungsprozess der Studierenden ermöglichen.

Durch die wiederholte Durchführung, Evaluation und Reflexion der Sequenz unter Einbezug der teilnehmenden SchülerInnen, der durchführenden Studierenden und der kooperierenden Lehrkräfte sollen zum einen nachhaltige Netzwerk- und Weiterbildungsstrukturen im Projektkontext etabliert werden. Zum anderen gewährleistet die systematische, evidenzbasierte Weiterentwicklung des Praxisprojekts im Sinne des Design-Based Research eine kontinuierliche Optimierung in Hinblick auf die von der Begleitforschung in den Blick genommenen Aspekte. Diese fokussiert und modelliert die universitären und schulpraktischen Teilaspekte des Projekts, ihr Zusammenwirken in Hinblick auf einen möglichst wirksamen, reflektierten Theorie-Praxis-Transfer und eine gelungene Kooperation. Dafür wurden ein Interview- und ein Reflexionsleitfaden entwickelt, die sich zum einen aus theoretischen Modellen (u.a. Baumert & Kunter 2006; Buholzer et al., 2014; Hilzensauer, 2017) ableiten, zum anderen aber auch aus der Projektlogik erwachsen. Erwartete Ergebnisse auf Seiten der am Projekt teilnehmenden Studierenden sind vor allem Zuwächse im Bereich der fach- und gegenstandsspezifisch gewendeten didaktischen Adaptivität (vgl. König et al., 2015) im Sinne eines Gewinns an planerischer Kompetenz, die das Wissen um Lernvoraussetzungen und kognitive Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso umfasst, wie das handlungsbezogene Wissen um Verfahren, Maßnahmen und Methoden der effektiven und differenzierten Vermittlung. Dies ergänzend wird sich gerade durch den zentralen schulpraktischen Anteil des Projekts ein tendenzieller Abbau von Aspekten der Ungewissheiten im didaktischen Planen und Handeln der Studierenden (vgl. Paseka et al., 2018) erhofft.

Im Vortrag werden, mit Blick auf die Gestaltung und den konzeptionellen Aufbau des Praxisprojekts, erste Ergebnisse und persönliche Einschätzungen bezüglich der Gelingensbedingungen, des Mehrwerts und der Wirksamkeit dieses speziellen Praxisbezugs thematisiert.

Literatur

Baumert, Jürgen und Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 9, Wiesbaden. S. 469–520.

Buholzer, Alois et al. (2014): Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Zürich.

Felbrich, Anja et al. (2008): Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster. S. 327-363.

Hartertinger, Andreas et al. (2001): Lernen in authentischen Situationen versus Lernen mit Texten. Zum Aufbau anwendbaren Wissens in der Schriftsprachdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft 29, Heft 2, S. 108-130.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Hemmer, Ingrid et al. (2018): Perspektiven fachdidaktischer Forschung. In: Georg Weißeno et al. (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Wiesbaden. S. 81-91.

Hemmer, Ingrid et al. (2012): Über welche grundlegenden Fähigkeiten müssen Schülerinnen und Schüler verfügen, um eine Karte auswerten zu können? Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell zur Kartenauswertungskompetenz. In: Armin Hüttermann et al. (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht. Braunschweig. S. 144-153.

Hemmer, Ingrid et al. (2010): Kartenauswertungskompetenz. Theoretische Grundlagen und erste Überlegungen zu einem Kompetenzstrukturmodell. In: Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education 38, Heft 3. S. 158-171.

Hemmer, Michael (2018): Die geographische Brille (nach-)justieren. Ein Plädoyer für mehr metareflexive Phasen in Lehrerbildung und Unterricht. In: Armin Rempfler (Hrsg.): Wirksamer Geographieunterricht. Unterrichtsqualität. Perspektiven von Expertinnen und Experten, Band 5. Baltmannsweiler. S. 67-77.

Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster.

Hüttermann, Armin (1998): Karten lesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München.

Kocher, Mirjam (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. Münster.

König, Johannes et al. (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, Heft 2. S. 375-404. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>. Abrufdatum: 08.02.2018.

Paseka, Angelika et al. (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Angelika Paseka et al. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden. S. 1-14.

Pilypaityte, Lina und Hans-Stefan Siller (2018): Hybrid Spaces. Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In: Lina Pilypaityte und Hans-Stefan Siller (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden. S. 1-13.

Schröer, Ludger (2015): Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung. In: Geschichtskultur und historisches Lernen, Band. 14. Münster.

Weyland, Ulrike (2014): Schulische Praxisphasen im Studium. Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: Susanne Naeve-Stoss et al. (Hrsg.): Profile 3. Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag. Online unter: <http://www.bwpat.de/profil-3/weyland>. Abrufdatum: 01.02.2018.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Kartenbasierte Argumentationen in der GeographielehrerInnenbildung – eine empirische Untersuchung zur Effizienz von Strukturierungs- und Formulierungshilfen

Alexandra Budke & Miriam Kuckuck

Argumentieren gilt in einer modernen Welt als wichtige Kulturtechnik. Demokratische Entscheidungen, gesellschaftliche Auseinandersetzung sowie wissenschaftliche Erkenntniswege basieren auf Argumentationen (Budke 2012; Feilke 2008). Im Schulunterricht werden in allen Fächern Argumentationen geübt, gefördert und eingesetzt. Insbesondere das Fach Geographie mit seinen komplexen Mensch-Umwelt-Themen eignet sich dafür, mehrperspektivische und komplexe Argumentationen zu üben.

Um jedoch die SchülerInnen fördern zu können, benötigen die angehenden GeographielehrerInnen selbst Argumentationskompetenzen. Untersuchungen bei angehenden Lehramtsstudierenden des Faches Geographie hat jedoch ergeben, dass dies für viele Studierende selbst eine große Herausforderung darstellt (Budke, Schiefele und Uhlenwinkel 2010, Uhlenwinkel 2015). Budke & Kuckuck 2017 konnten anhand einer Schulbuchkarte zu Europa zeigen, wie schwer es den Studierenden fällt, Karten kritisch zu reflektieren und mit ihnen zu argumentieren.

Da sowohl die Argumentationskompetenz als auch der Umgang mit Karten zwei wesentliche Kompetenzbereiche der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGFG 2014) sind, sollten diese in einem Lehramtsstudium für Geographie ebenfalls thematisiert und die Studierenden zu einem sicheren Umgang befähigt werden.

Im Rahmen des interdisziplinären Projektes „Linguistic Awareness in Teacher Education Based on Geographical Media“ wurde dieser Aneignungsprozess bei Lehramtsstudierenden untersucht. Anhand einer stufenweisen Entwicklung von Strukturierungs- und Formulierungshilfen mit kontinuierlicher Überprüfung des Instruments in verschiedenen Studiengruppen an der Universität zu Köln und der Universität Osnabrück wurde nach einer Klärung der fachspezifischen und sprachlichen Anforderungen und dem Aufdecken von Problemen der Studierenden beim Argumentieren mit Karten, ein Förderinstrument zum Argumentieren mit Karten entwickelt. Dieses setzt zum einen auf sprachliche Hilfen ähnlich zu Schreibgerüsten/Scaffolings (Gibbons 2002; Kniffka 2010), da sowohl das Verstehen als auch die Aufbereitung zum Umgang mit Karten auf sprachliches Wissen fußt (Michalak 2015) und zum anderen auf strukturelle Hilfen zur Argumentation (Toulmin 1996), Budke et al. 2015).

Der Vortrag thematisiert folgende Forschungsfragen mit dem Fokus auf Sprachbildungskompetenzen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung:

- Inwiefern können Strukturierungs- und Formulierungshilfen Studierenden bei der Produktion einer kartenbasierten Argumentation behilflich sein?
- Welche Hilfestellungen nutzen den Studierenden bei der Produktion von kartenbasierten Argumentationen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein quantitatives und qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dieser Methodenmix (vgl. Flick 2010) ermöglicht eine differenzierte Erhebung und Auswertung der Daten. Die Datenauswertung erfolgte mit dem statistischen Programm SPSS sowie der Argumentationsanalyse der produzierten Texte. Der Vortrag stellt die Ergebnisse der letzten empirischen Phase des Projektes vor und diskutiert diese im Zusammenhang von Sprachbildungskompetenzen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung.

Literatur:

Budke, A., Schiefele, U. und Uhlenwinkel, A., 2010: „I think it’s stupid“ is no argument – some insights on how students argue in writing. In: Teaching Geography. Heft 2, S. 66-69

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster

Budke, A., 2012. „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Diercke - Kommunikation und Argumentation. Braunschweig: Westermann.

Budke, A. & Kuckuck, M., 2017. Argumentation mit Karten. In: Jahnke, H., Schlottmann, A. & Dickel, M.: Räume visualisieren. Münster: Lit-Verlag

Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G. (Hrsg.: 2015): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster: Waxmann.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geografie (Hrsg.), 2014. Bildungsstandards im Fach Geografie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn.

Flick, U., 2004. Triangulation. Eine Einführung. Reihe Qualitative Sozialforschung – Bd. 12, hrsg. von Ralf Bohnsack, Christian Lüders & Jo Reichertz. Wiesbaden. no. 1, <http://complexity.martinsewell.com/Gell95.pdf>.

Gibbons, P., 2002. Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Heinemann, Portsmouth, NH.

Kniffka, G., 2010. Scaffolding. pro DaZ. <https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>; 2016–10–03.

Michalak, M., Lemke, V., Goeke, M., 2015. Sprache im Fachunterricht. Ein Studienbuch. Tübingen.

Uhlenwinkel, A., 2015. Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In: Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G. (Hrsg.: 2015): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Waxmann: Münster.

Toulmin, S.E., 1996. Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim.

Keynote

Session I A

Session I B

Session I C

Session II A

Session II B

Session II C

Session III A

Session III B

Session III C

Poster