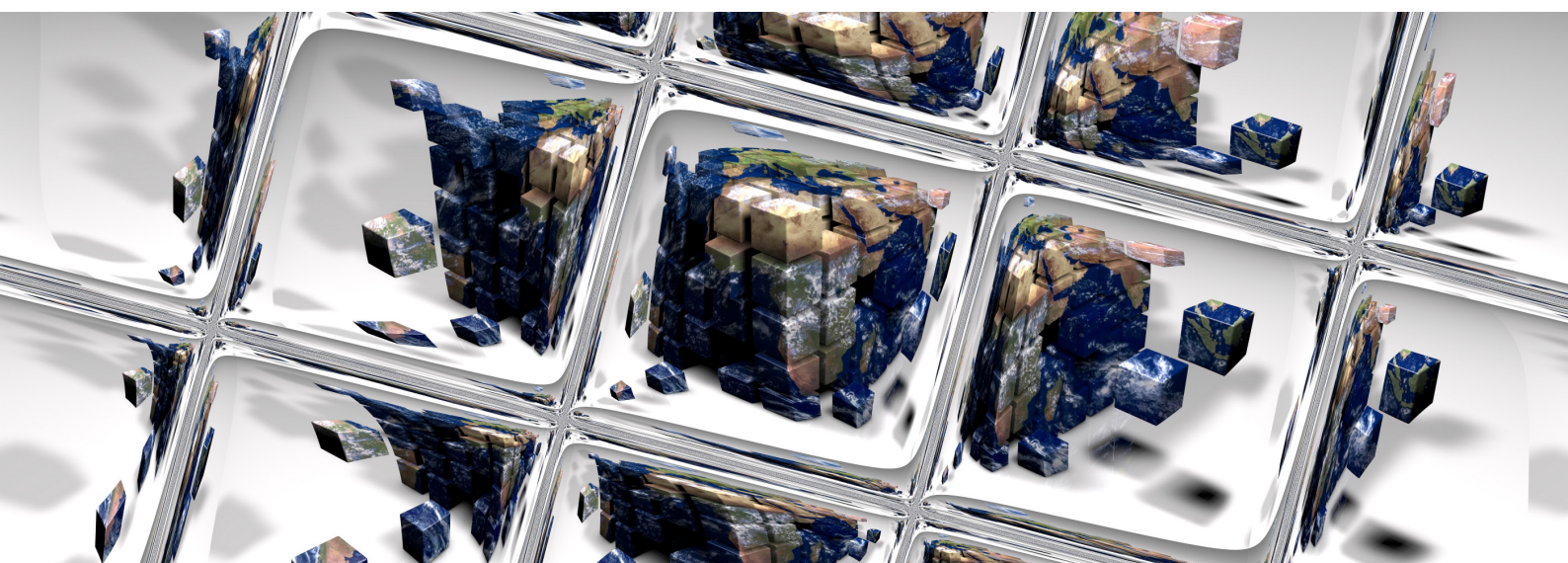


OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

01 | 2018



Impressum

Herausgeber*innen und Redaktion:

Michael Lehner, Sabine Lippert,
Jana Pokraka & Stephan Schurig

Layout:

Louisa Te-Heesen & die Redaktion

Lektorat:

Johanna Berthold, Janaya Crevier & Bojana Fröse

Wissenschaftlicher Beirat

Inga Gryl, Duisburg-Essen
Thomas Jekel, Salzburg
Leif Mönter, Trier

Die namentlich genannten Beiträge entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede*r Autor*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag, sowohl für Inhalte wie für Rechte.

OpenSpaces veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:

Web: www.openspaces.info

Mail: info@openspaces.info



Inhalt

EDITORIAL	4
OPEN THE BOX	
Itta Bauer & Marisol Keller <i>„Opening up spaces for thought“. Konstruktiver Dialog zwischen Geographie und Geographiedidaktik am Beispiel Kinder- und Jugendgeographien</i>	7
FACHDIDAKTIK	
Kirstin Stuppacher & Michael Lehner <i>Auf der Suche nach dem G-Punkt. Auslotungen queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik</i>	25
Marcel Vorage <i>Interdisciplinary Teaching in Geography and Economics: Entrepreneurs and Workers</i>	37
PROJEKTBESCHREIBUNGEN	
Sandra Stieger & Christian Fridrich <i>INSERT. Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung</i>	61
Viola Kessel, Felix Bergmeister, Christiane Hintermann, Herbert Pichler & Daniel Raithofer <i>MiDENTITY. (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien</i>	71

Mit diesem Blick auf Machtverhältnisse formulieren wir einen expliziten Widerspruch zu unpolitischen Auffassungen von Geographiedidaktik, welche die (Re-)Produktion von Herrschaftsverhältnissen unterschiedlicher Ebenen, von Lehr-Lern-Verhältnissen bis hin zu globalen ungleichen Entwicklungen, vernachlässigt. Eine Ablehnung postpolitischer Zugänge erachten wir als grundlegende Voraussetzung für kritische Zugänge. OpenSpaces will dabei als Raum insbesondere für kritische Ansätze unterschiedlicher Traditionen innerhalb der Disziplin und darüber hinaus verstanden werden. Dies umfasst ein breites Spektrum von beispielsweise marxischen, postkolonialen, queer-/feministischen, antirassistischen, foucaultschen, post-/neo-/materialistischen, de-/konstruktivistischen und antiessentialistischen Zugängen.

...ein Ort an dem hegemoniale Sprechpositionen durchbrochen werden können. Wir haben in den letzten Wochen und Monaten bemerkenswerte Unterstützung in unserem Begutachtungsprozess (*double blind peer-review*) erfahren. Durch diesen Austausch garantieren wir wissenschaftliche Qualität. Uns ist jedoch auch bewusst, dass wir durch dieses Verfahren hegemoniale Sprechpositionen reproduzieren, was zu einem Spannungsverhältnis zwischen progressiven Ansprüchen und stabilisierenden Praktiken führt. Einen produktiven Umgang mit entsprechenden Spannungen sehen wir im Schaffen von wertschätzenden Aushandlungsräumen, die idealerweise auch wechselseitig bereichernd wirken.

Um den Artikeln unserer Autor*innen die bestmögliche Zugänglichkeit zu ermöglichen, haben wir uns für *open access* als Veröffentlichungsform entschieden. Dabei fassen wir die Frage der Zugänglichkeit nicht nur als eine Frage hinsichtlich

der Reichweite auf, sondern sind der Auffassung, dass wissenschaftliche Arbeit grundsätzlich der von ihr finanzierten Öffentlichkeit uneingeschränkt zugänglich sein soll.

..als kollektives Projekt. OpenSpaces ist aus einer Zusammenkunft von Wissenschaftler*innen aus der Geographiedidaktik und aus der feministischen Geographie entstanden. Die Zeitschrift basiert auf dem ehrenamtlichen Engagement aller Beteiligten und kommt somit ohne externe Finanzierung aus.

Zum ersten Heft

Unsere Erstausgabe widmet sich, gemäß unserem Verständnis, einer Pluralität der Geographiedidaktik, vielfältigen Themen und Zugängen und deckt die Rubriken *Fachdidaktik*, *Open the Box* und *Projektbeschreibung* ab. Besonders freuen wir uns über die Diversität der Entstehungsorte der Beiträge, die sich von Zürich über Salzburg und Wien bis nach Essen erstreckt.

Zum einen sind mit *Opening up Spaces for thought* und der Projektbeschreibung zu *MiDENTITY* zwei Beiträge aus dem Bereich der Kinder- und Jugendgeographien mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten vertreten. Während *Opening up Spaces for thought* Fragen nach einer Verbindung von Methoden kooperativen Schreibens und Denkens über Geographie(-didaktik) und fachlicher Inhalte zu Kinder- und Jugendgeographien stellt und dabei neue Formen der Wissensproduktion auslotet, beschäftigt sich *MiDENTITY* mit der Entwicklung eines integrativen Modells zur Verankerung von politischer Bildung und kritischer Medienbildung vor dem Hintergrund medialer Aushandlung von räumlich-kulturellen Identitätszuschreibungen. Auch der Beitrag *Auf der Suche nach dem G-Punkt* fokussiert auf Fragen der Identitätszuschreibungen, wobei aus der Per-

spektive queer-feministischer Ansätze eine Methode zur Reflexion normativer Zuschreibungen und zur schüler*innen-orientierten Themenfindung im Geographieunterricht entwickelt wird. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Didaktik der Wirtschaftsgeographie bzw. kritischen Ökonomie. In *Interdisciplinary Teaching in Geography and Economics* plädiert der Autor für die stärkere Einbindung und Entwicklung interdisziplinärer Lehr-Lern-Konzepte und erörtert dabei Unternehmer*innen- und Arbeiter*innenperspektiven. Die Einreichung zu *INSERT* stellt den Fokus des gleichnamigen Projekts vor, d.h. die impliziten Denkmuster und Argumentationsstrukturen zur ökonomischen Bildung und zum wirtschaftlichen Wissen im Fachdiskurs sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien zur Verankerung sozioökonomischer Bildungsprinzipien in den GW-Unterricht.

Danke!

An dieser Stelle möchten wir uns bei all denen bedanken, die uns in diesem Jahr der Zeitschriftengründung unterstützt haben. Unser erstes Redaktionstreffen jenseits virtuellen Austauschs fand auf dem DKG in Tübingen im Herbst 2017 statt und wir bedanken uns besonders für die Zusprüche, die wir, abseits kontroverser Debatten, bei dieser Gelegenheit erhielten und die uns in der Gründungsphase ermutigt haben. Insbesondere danken wir allen Autor*innen, den Gutachter*innen und den Unterstützer*innen in Lektorat und Layout der ersten Ausgabe für ihr Vertrauen in unser Projekt sowie der Bibliothek der Universität Duisburg-Essen für technische Beratungen.

Darüber hinaus bedanken wir uns bei den Mitgliedern unseres wissenschaftlichen Beirats, die uns bei den unterschiedlichsten Aspekten der Publikation unterstützt

haben.

Zu guter Letzt freuen wir uns über Rückmeldungen und Anregungen, über Beiträge für die kommenden Ausgaben, die Verbreitung der in OpenSpaces veröffentlichten Artikel und weiterhin viel Unterstützung.

Viel Spaß beim Lesen wünscht die Redaktion.

*Michael Lehner, Sabine Lippert,
Jana Pokraka & Stephan Schurig*

„Opening up spaces for thought“ Konstruktiver Dialog zwischen Geographie und Geographiedidaktik am Beispiel Kinder- und Jugendgeographien

Itta Bauer

Marisol Keller

Geographisches Institut
Universität Zürich
itta.bauer@geo.uzh.ch

mit Beiträgen von

**Iva Nikolic, Mirjam Schnüriger, Prakasiniy Apputhurai,
Selina Segessemann & Christoph Vogel**

Abstract:

In a seminar, the authors of this article (6 bachelor- and master students and their teacher) sought to connect the geographies of children and youth with new possibilities of thinking and writing about didactics in geography. This article is the result of our engagement with geography and cooperative writing. In a course seminar, we encountered individual and collective learning transcending conventional hierarchies of knowledge production at university level. In sum, we consider the seminar and its outcome a straightforward success.

Keywords: education, interdisciplinary, geography, economics, labour market

Zusammenfassung:

Der Beitrag geht der Frage nach, wie fachliche Inhalte mit neuen Möglichkeiten eines kooperativen Schreibens und Denkens über Geographie/-didaktik verbunden werden können. Inhaltlich stehen Kinder- und Jugendgeographien im Mittelpunkt. Die Bilanz zum kooperativen Schreibprozess fällt positiv aus: Die Autor*innen, 6 Bachelor- und Masterstudierende und ihre Dozentin, konnten nicht nur individuelle und gemeinsame Lernfortschritte erfahren, sondern auch neue Formen der Wissensproduktion ausloten.

Keywords: Kinder- und Jugendgeographien, kooperatives Schreiben, Geographiedidaktik

1. Einleitung

In politischen Grundsatzreden und öffentlichkeitswirksamen Statements (z. B. UNICEF Office of Research, 2017) wird häufig und sehr prominent auf die Bedeutung, die gesellschaftliche Stellung und die Rechte von Kindern und Jugendlichen verwiesen. Doch wie ist es um die zeitlichen und räumlichen Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Regionen der Welt tatsächlich bestellt? Welche Relevanz haben junge Menschen in der und für die Geographie? Mit welchen Themen beschäftigen sich Kinder- und Jugendgeograph*innen? Im Vergleich zur ausführlicheren Debatte im angloamerikanischen Raum zeigte die deutschsprachige Geographie bislang eher ein zurückhaltendes Interesse an diesen Fragen (siehe auch Landolt, 2011: 3). Zum kleinen Kreis der Humangeograph*innen und Geographiedidaktiker*innen, die ganz bewusst die Stimmen von Kindern und Jugendlichen als eigenständige soziale Akteur*innen in ihre empirischen Forschungsarbeiten einbeziehen, zählen u. a. Kathrin Hörschelmann, Birgit Neuer und Ulrike Ohl, Pascale Herzig, Sara Landolt, Muriel Monard, Michaela

Schier, Verena Schreiber, Karin Schwiter und Jasmin Truong (siehe auch Themenheft Kinder- und Jugendgeographien, Feministische Geo-Rundmail Nr. 62, 2015). Gerade weil sich die Autorinnen in ihren thematischen Schwerpunkten zu Jugendgeographien jeweils sehr unterscheiden, zeigen sie viele neue Facetten zu bekannten Themen wie Identitätsfindung, Lebensentwürfe, Alltagsgeographien oder Bildungskontexten auf. Kathrin Hörschelmann beispielsweise machte mit Hilfe ihrer Studien in Bradford, Durham (UK) und Leipzig (D) deutlich, dass sie ausgehend von diesen empirischen Feldern immer wieder neue theoretische sowie methodisch-ethische Einsichten und Perspektiven zu Übergängen, prekären Lebensverhältnissen und neuerdings zum bislang völlig vernachlässigten Forschungsort des familiären (und zum Teil gewalttätigen) Zuhauses in den internationalen Diskurs zu *young people`s geographies* einbringen konnte (Hörschelmann, 2017).

Mit ihrer langjährigen Publikationstätigkeit und Forschungserfahrung im Bereich Jugendgeographien zählt Kathrin Hörschelmann (Institut für Länderkunde, Leipzig) zu den wenigen auch inter-

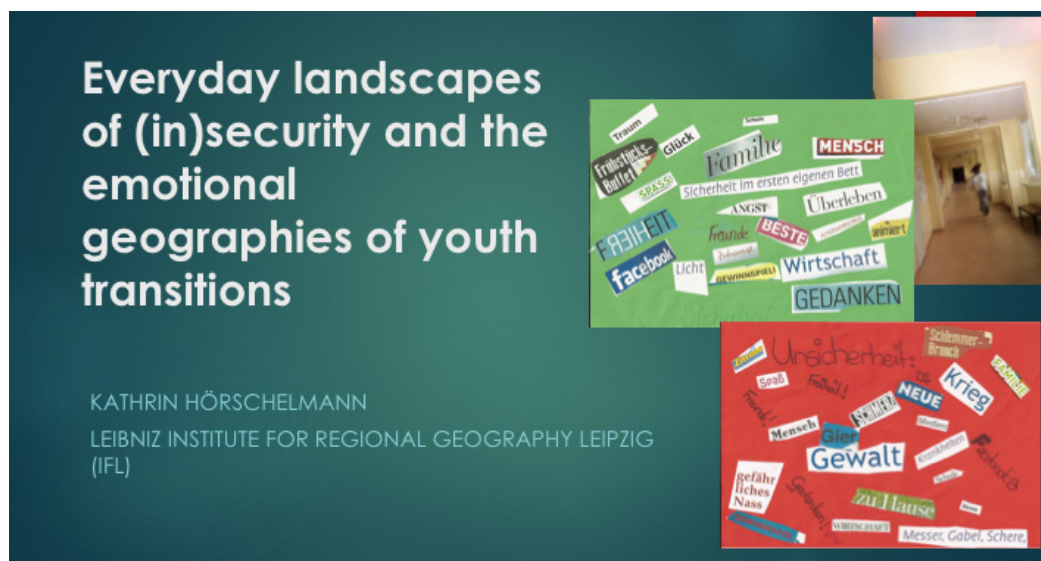


Abb. 1: Titelfolie Vortrag von Kathrin Hörschelmann, 17.4.2018

national etablierten deutschsprachigen Autor*innen dieses dynamischen Forschungsfeldes. Kathrin Hörschelmann wurde vom Geographischen Institut der Universität Zürich im Rahmen des Zürcher Humangeographischen Kolloquiums für einen Vortrag am 17.04.2018 eingeladen.

In ihrem Vortrag zu „*Everyday Landscapes of (In)security and the Emotional Geographies of Youth Transitions*“ erörterte sie einerseits ihre aktuelle Forschungsarbeit mit einer Gruppe Jugendlicher in einem Jugendclub, die z. T. mit sehr prekären Lebenskontexten und Zukunftsaussichten konfrontiert sind. Andererseits legte sie auch dar, dass Emotionen eine zentrale Rolle in der Forschung mit Jugendlichen spielen, was jedoch viele ethische Grundsatzzfragen aufwirft: Wie können Forschende ihrer sozialen Verantwortung nach-

kommen, wenn emotional aufgeladene Themen, wie etwa Rechtsradikalismus, Gewalterfahrungen oder prekäre Lebenssituationen nach einer entsprechenden Antwort und ‚Nachbetreuung‘ verlangen? Bedarf es hier einer breiteren Wissensbasis oder gar eines interdisziplinären Forschungsansatzes, um Probleme und Fragestellungen umfassender angehen zu können?

Mit diesen und weiterführenden Fragen setzten sich die sieben Autor*innen (Bachelor- und Masterstudierende Geographie und Itta Bauer) dieses Beitrags im Rahmen eines Wahlmoduls zu *Jugendgeographien* auseinander, das am Geographischen Institut der Universität Zürich im Frühjahrsemester 2018 wie folgt ausgeschrieben war:

Tab. 1: Modulbeschreibung Jugendgeographien

Modulkürzel:	GEO739
ECTS-Punkte:	2
Dauer und Angebotsmuster:	Das Wahlmodul wird an ausgewählten Tagen stattfinden.
Allgemeine Beschreibung:	Die Veranstaltung möchte die Studierenden in das Forschungsfeld der Jugendgeographien einführen. Hierzu ist ein „Read-in“ in ausgewählte Forschungsbeiträge an einem Freitagnachmittag geplant, das auch genügend Raum für Diskussionen bieten soll. Im ZHGK-Vortrag sowie im anschließenden Workshop mit Dr. Kathrin Hörschelmann (IfL, Leipzig) werden die Einblicke in die theoretischen Grundlagen und methodisch-empirischen Vorgehensweisen von „ <i>young people's geographies</i> “ weiter vertieft. Die Kursteilnehmer*innen entscheiden gemeinsam darüber, ob sie als Leistungsnachweis zusammen einen Artikel für eine Fachzeitschrift (z.B. „ <i>Open Spaces</i> “) erarbeiten möchten. Hierbei könnten wertvolle Erfahrungen und Einsichten in die „kooperative Textproduktion und -edition“ gemacht werden.
Vorkenntnisse:	Keine
Voraussetzungen:	Keine
Unterrichtsmaterialien:	werden gestellt
Lernziele:	Beschäftigung mit ausgewählter Literatur zu Jugendgeographien (Eigenstudium und Seminar) Teilnahme und aktive Beteiligung am ZHGK-Vortrag und Workshop (kostenfrei) Evtl. gemeinsame Erarbeitung eines Artikels für eine Fachzeitschrift Erwerben von Erfahrungen in der Projektarbeit
Zielgruppen:	Studierende im Bachelor und Master Geographie sowie Lehrdiplom-Studierende
Leistungsüberprüfung:	Aktive Teilnahme und schriftliche Arbeit
Notenskala:	bestanden/nicht bestanden
Sprache:	Deutsch und Englisch
Termine:	Freitag, 13.4.2018, 13-17 Uhr (read-in Young People's Geographies) Dienstag, 17.4.2018, 16-18 Uhr (discuss-in ZHGK-Vortrag und Diskussion) Mittwoch, 18.4.2018, 9-12 Uhr (work-in Workshop mit Kathrin Hörschelmann) Freitag, 20.4.2018, 9-17 Uhr (writing: Erarbeitung der Textbausteine oder gemeinsamer Text)
Modulverantwortliche/r:	Dr. Itta Bauer

Zu Beginn des Seminars arbeiteten wir uns an einem Freitagnachmittag (13.04.2018, 13-17:00h) in Grundlagenliteratur zu Kinder- und Jugendgeographien ein. Die folgende Übersicht gibt einen

kursorischen Einblick in die zeitliche und inhaltliche Seminarplanung und listet die von uns diskutierten Themen sowie die gelesene Literatur auf.

Tab. 2: Zeitliche Seminarplanung

13:00 – 13:30	Find-in: Einführung ins Modul: Lernziele, Programm, Leistungsnachweis, Termine
13:30 – 15:00	Read-in: Aufgaben für selbständige Textarbeit und Lesezeit
15:00 – 16:00	Discuss-in: Besprechung & Diskussion der drei Themengebiete (Texte)
16:00 – 16:10	Breath-in: Kurze Pause
16:10 – 17:00	Prepare-in: Vorbereitungen, Projektmanagement (gemeinsame Textarbeit)

Tab. 3: Inhaltliche Seminarplanung

Children`s Geographies	
1	Hackett, A., Procter, L. & J. Seymour (2015): Introduction: spatial perspectives and childhood studies, in: Children`s Spatialities, 1-17, Palgrave Macmillan UK.
2	Evans, B. (2008): Geographies of youth/young people, GEOGR COMPASS (2): 1659-1680.
3	Horton, J. & P. Kraftl (2006): What else? Some more ways of thinking and doing 'children`s geographies', Children`s Geographies 4(1): 69-95.
Transitions	
4	Worth, N. (2009): Understanding youth transition as 'becoming': identity, time and futurity, GEOFORUM, 40, 1050-1060.
5	Hörschelmann, K. (2011): Theorising life transitions: Geographical perspectives, Area, 4(4): 378-383.
6	Hörschelmann, K. (2008): Transitions to work and the making of neo-liberal selves – growing up in (former) East Germany', in: Smith, A., Stenning, A. & K. Willis (eds.) Social Justice and Neoliberalism: Global Perspectives (Zed Books), pp. 135-163.
Doing Research with children and young people	
7	Skelton, T. (2008): Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation, Children`s Geographies 6(1): 21-36.
8	Worth, N. (2011): Evaluating life maps as a versatile method for lifecourse geographies, Area 43(4): 405-412.
9	Hörschelmann, K. (2017): 'Violent geographies of childhood and home: The child in the closet', in: Harker, C., Hörschelmann, K. & T. Skelton (eds.): Conflict, Violence and Peace. Geographies of Children and Young People, Vol. 11 (Springer), pp. 233-251.

Jede*r von uns wählte je ein Themengebiet bzw. einen Artikel aus, den wir an verschiedenen Orten auf dem Campus in 1.5 Stunden intensiv lasen und uns Notizen für eine anschließende Zusammenfassung und Diskussion in der Gruppe machten. Als Vorbereitung für den Vortrag und den Workshop am 17.04 bzw. 18.04.2018,

der auf dieser Literaturlbasis aufbaute, vertiefte sich jede*r von uns in ein weiteres Themengebiet. Die Einführungssitzung endete mit einem Brainstorming und wir stellten einen Leitfaden für das Interview mit Kathrin Hörschelmann (17.04.) zusammen. Das einstündige Interview transkribierten wir in der nächsten Seminarsit-

zung (gerecht aufgeteilt in gleich lange Transkriptionsfenster) und werden aus diesem Transkript im Folgenden immer wieder zitiert. Mit dieser Vorgehensweise ist auch Kathrin Hörschelmann einverstanden.

Im weiteren Verlauf des Seminars diskutierten wir die Idee einen gemeinsamen Artikel über das Wahlmodul *Jugendgeographien* zu verfassen und in einer Zeitschrift zu veröffentlichen. Hierbei sollte sich jede*r für einen thematischen Schwerpunkt entscheiden, der ihm*ihm spannend für die weitere Auseinandersetzung erschien. Die Aufteilung hielten wir auf einem Poster fest (siehe Abb. 2).

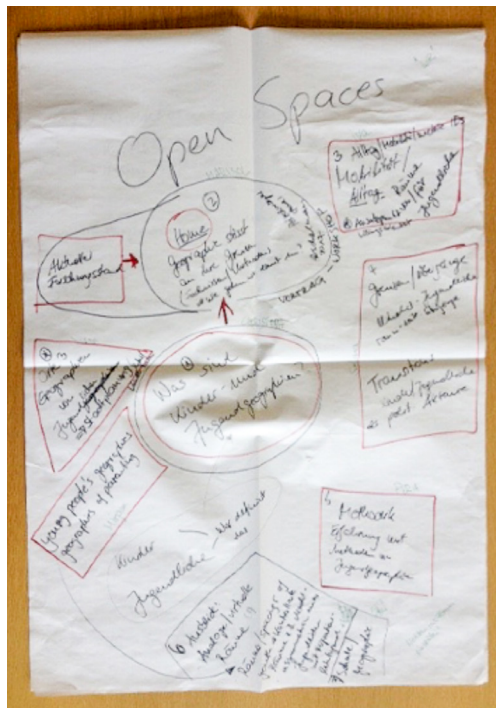


Abb. 2: Poster zur Arbeitsteilung

Als geeignete Publikationsplattform für unseren Artikel entschieden wir uns für OpenSpaces, weil wir uns erhoffen, dass in diesem Rahmen nicht nur studentische Beiträge aufgenommen werden können, sondern auch neue Wege des Schreibens und Denkens über Geographie/-didaktik ermöglicht werden. Während wir unser Projekt thematisch im Bereich Jugend-

geographien verorten, setzen wir mit Blick auf die angewandte Methode einen hochschuldidaktischen Schwerpunkt. Im Verlauf eines Semesters entwickelte sich aus einem Seminar ein gemeinsames Schreibprojekt, das wir als „kooperatives Schreiben“ im Sinne von Bauer & Gryl (2018) begreifen und das einen Kontrapunkt zu bestehenden Hierarchien und Grenzen universitärer Lehre, Forschung und Publikationspraxis setzt.

Für die Publikation haben wir uns entschieden, die individuell verfassten Themenkapitel so zu kürzen, dass sie einerseits noch die Handschrift des*r jeweiligen Autors*in beibehält, andererseits jedoch auch ein kompakter Artikel entsteht, der die einzelnen Teile sinnvoll miteinander verknüpft. Die Verschiedenheit der einzelnen Kapitel spiegelt daher unsere Heterogenität als Bachelor- und Master-Studierende mit sehr unterschiedlichen Fachkombinationen (Geographie mit Ethnologie, Rechtswissenschaften, Romanistik, Informatik) wider. Die Textpassagen und Kapitel wurden von uns gemeinsam editiert, kommentiert, gekürzt und mehrfach überarbeitet, wobei die Endredaktion des Publikationstextes Marisol Keller und Itta Bauer übernahmen, was aufgrund der anstehenden Prüfungen am Ende des Semesters von uns einstimmig begrüßt wurde. Im Anschluss an die Ausführungen zum didaktischen Hintergrund unseres Beitrags möchten wir nun die inhaltliche Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendgeographien in den Vordergrund stellen. Am Ende des Artikels werden wir dann Bilanz ziehen und wieder auf beide Aspekte eingehen.

2. Kinder- und Jugendgeographien

Im Dictionary of Human Geography wird ‚children`s geographies‘ seit 2009 als

eine Subdisziplin der Humangeographie aufgeführt, die Forschung über, mit und für Kinder und Jugendliche macht (Castree, Kitchin & Rogers, 2013). Das Forschungsfeld der Kinder- und Jugendgeographien hat sich seit den 1990er Jahren sehr dynamisch entwickelt und ist schon in seiner Anlage interdisziplinär (Evans, 2008: 1659-60; Hackett, Procter & Seymour, 2015: 4-5). Kinder- und jugendgeographischer Forschung war es von Anfang an ein wichtiges Anliegen, den alltäglichen Geographien von jungen Menschen nachzugehen und diese Perspektive genauer verstehen und erforschen zu können. Grundlagenarbeiten von Stuart Aitken (2001), Tracey Skelton und Gill Valentine (1998), Sarah Holloway und Gill Valentine (2000), Cindi Katz (2004), sowie Sarah Mills und Peter Kraftl (2014) trugen entschieden dazu bei, essentialistische Konstruktionen von Kindheit und Jugend aufzubrechen und sowohl zeitliche als auch räumliche Veränderungen und Unterschiede von Kindheit und Jugend theoretisch-konzeptionell und methodisch-empirisch detailliert herauszuarbeiten (Evans, 2008: 1660-1).

Mit der UN-Kinderrechtskonvention wurde 1989 erstmals für alle Kinder und Jugendlichen der Welt eine Basis für gleiche Rechte geschaffen und im Artikel 1 der Konvention eine weltweit gültige Definition von Kindern festgelegt: „Jeder Mensch bis zum 18. Lebensjahr ist ein Kind, außer das innerstaatliche Recht sehe eine frühere Volljährigkeit vor“ (www.unicef.ch, 05.06.2018). Weitaus bekannter als diese rechtliche Definition von Minderjährigkeit, so weist uns Kathrin Hörschelmann im Interview hin, sind die sozialen Kategorien ‚Kind‘ und ‚Jugendliche*r‘. Beide Begriffe gehen auf das Konzept der Lebensphasen aus der Entwicklungspsychologie zurück und basieren damit auf der Annahme, dass Menschen aufgrund ihres Alters zu

einer Gruppe mit ähnlichen Merkmalen und Erfahrungen zusammengefasst werden können (Landolt, 2011: 14).

Ein wichtiger Literaturstrang innerhalb der Kinder- und Jugendgeographien befasst sich mit Übergängen bzw. ‚Transitions‘, die sich auf den Übergang von der Kindheit zur Jugend und später zum Erwachsensein beziehen (Mc Donald et al., 2001 zit. in Langevang, 2007). Ab den 1970er Jahren wurde die Entwicklung zum Erwachsensein als lineare Bewegung zu konventionellen Zielen betrachtet (Barry, 2010). Dazu gehörte der Übergang Schule-Arbeit, der Übergang von der Familie, in der man aufgewachsen war, zur eigenen Familiengründung sowie der Übergang vom Wohnsitz der Eltern zu einer eigenen Wohnung (Coles, 1995 zit. in Barry, 2010). Zwei Aspekte erscheinen aus unserer Sicht wichtig als Gegenargumente gegen die traditionellen Transitionsforschung: Einerseits spielen gerade auch individuelle und nicht-rationale Entscheidungen eine Rolle für Lebensentwürfe und zweitens ist es bedenklich, dass über Forschungsbeiträge ein recht konservatives Familienmodell protegert und global vermarktet wurde. Kathrin Hörschelmann (2011) vertritt eine Position, die Übergänge als nicht-lineare und dauerhafte Prozesse begreift. Sie hebt hervor, dass Übergänge nicht zu altersabhängigen Zeitpunkten stattfinden, sondern sich über die ganze Lebensspanne hinwegsetzen würden (ebd.). Kallio und Häkli (2010) argumentieren ganz ähnlich und geben weiterhin zu bedenken, dass die Definition des Begriffes ‚Kindheit‘ oder ‚Kind‘ je nach zeitlichem oder räumlichem Kontext sehr variabel geregelt sein kann oder aus individueller Perspektive sehr unterschiedlich (d. h. auch nicht-linear oder reversibel) ausfällt. Kind ist eben nicht gleich Kind. Jedes Kind ist anders. Und: abhängig vom Ort oder der Zeit bedeutet

Kindsein etwas anderes.

Alltagsgeographien von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche bewegen sich in ihrem Alltag in Räumen, die sie nicht nur passiv wahrnehmen und nutzen, sondern auch dynamisch mitgestalten. In den Alltagsgeographien zeichnen sich jedoch auch gesellschaftliche Machtverhältnisse ab, die auf einer Mikroebene verhandelt werden z. B. mit Eltern, Erwachsenen oder Kindern. Die Mobilität insbesondere von jüngeren Kindern ist häufig an die Präsenz von Erwachsenen geknüpft und auch bei älteren Kindern oft noch abhängig von den Erziehungs- und Selbständigkeitsvorstellungen der Eltern (Hackett, Procter & Seymour, 2015). Daher beschränkt sich der Aktionsradius von Kindern häufig auf drei räumliche Bezugspunkte: Familienleben, Schule sowie Freiraum/-zeit. Auch aufgrund der Befürchtungen und Ängste von Eltern wird die räumliche Mobilität insbesondere von Stadtkindern und Stadtjugendlichen extrem kontrolliert und überwacht. Es sind Ängste vor Pädophilen oder dem zunehmenden Verkehr, die immer mehr Eltern dazu veranlassen, ihre Kinder zur Schule zu fahren oder von bestimmten Orten abzuholen (Evans, 2008: 1671; siehe auch Valentine, 2004).

Die „Straße“ (engl. „street“) gilt als ein wichtiger öffentlicher Raum, in den sich vor allem Jugendliche zu flüchten suchen. Jugendliche treffen sich häufig an informellen Orten, tauschen sich aus oder verbringen Zeit miteinander. Bethan Evans beschäftigte sich mit dem jugendlichen „Abhängen“ („nothing to do“), das scheinbar ohne erkennbaren Zweck oder ein Ziel eine wichtige Alltags- und Freizeitbeschäftigung von Jugendlichen ist, und fragte insbesondere danach, wo sich Jungen und Mädchen gerne aufhalten,

wenn sie scheinbar nirgendwo hingehen können („having nowhere to go“) (Evans, 2008). Kathrin Hörschelmann merkt im Interview kritisch an, dass die Mehrheit der von ihr befragten Jugendlichen nicht über die finanziellen Mittel verfügt, um sich wie Erwachsene in öffentlichen Räumen aufzuhalten, weil diese an den Konsum von Waren (Geschäfte) oder Dienstleistungen (Restaurants, Cafes) gebunden sind. Sie spricht sich daher – ähnlich wie Evans – für konsumfreie Räume und informelle Treffpunkte für Jugendliche im öffentlichen Raum aus (Hörschelmann im Interview, 17.04.18).

Im Workshop diskutierten wir mit Kathrin Hörschelmann und Jasmine Truong (die ihre Dissertation über die Rolle von sozialen Netzwerken in nächtlichen Ausgehräumen von Jugendlichen schreibt und am Workshop teilnahm; siehe Truong, 2018), dass Jugendliche ihre Aktionsräume über soziale Medien weiter ausbauen und bestehende Netzwerke durch die Verknüpfung von analogen und virtuellen Kontakten pflegen. Andererseits stellen soziale Medien auch eine Gefahr für Jugendliche dar, wenn sie z.B. unerwünschte Fotos von sich im Netz entdecken oder in den sozialen Medien gemobbt werden. Wir erörterten, dass digitale Räume, bzw. die Verbindung zwischen digitalen und analogen Räumen, mittlerweile zu wichtigen Alltagsräumen für Kinder und Jugendliche avanciert sind. Folgende Thesen waren Anlass für eine anregende Auseinandersetzung: In virtuellen Räumen werden soziale Identitäten verhandelt und ausgelebt. In virtuellen Räumen können sich Jugendliche entweder von der Alltagswelt um sie herum komplett zurückziehen oder sich mit anderen austauschen. In virtuellen Räumen ist die Suche nach Liebe genauso präsent und real wie die Verbreitung von Hass und Lügen.

Ein häufig vorgebrachter Einwurf ist in diesem Zusammenhang, dass sich Kinder und Jugendliche immer weniger in öffentlichen Räumen bzw. in der Natur aufhalten, weil sie immer mehr Zeit mit Computerspielen verbringen und dauerhaft in sozialen Medien präsent sind. In der öffentlichen Debatte, so argumentierte Kathrin Hörschelmann, dominiere häufig die Sorge um das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen, was Forderungen zur Einschränkung des Zugangs junger Menschen zu Onlineräumen nach sich zöge. Bislang wenig Aufmerksamkeit erfährt hingegen das Argument, dass in Folge dieser Begründungslogik neben den analogen Räumen auch immer mehr die virtuellen Räume von Kindern und Jugendlichen (bzw. die Möglichkeit zur Verknüpfung von online- und offline Erfahrungen) durch Erwachsene kontrolliert und eingeschränkt werden. Ein Raum, in dem genau diese Verschränkung von offline- und online-Erfahrungen tagtäglich zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ausgehandelt wird, stellt das familiäre Zuhause dar, auf das wir im folgenden Abschnitt näher eingehen.

„Home“ oder familiäres Zuhause

Die Konzeptionen und Vorstellungen von Zuhause wurden in der bisherigen geographischen und auch soziologischen Forschung ausführlich diskutiert (Blunt & Dowling, 2006; Brickell, 2012 zitiert in: Hörschelmann, 2017: 234; Martin & Mohanty, 1986; Gregson and Lowe, 1995; Laurie et al., 1999; Blunt, 2005). Was unter ‚Home‘ oder ‚Zuhause‘ genau zu verstehen sei, fasst John Short, Professor für *Public Policy* an der University of Maryland Baltimore in einem Vorwort zu einer dem häuslichen Raum gewidmeten Anthropologie zusammen:

“(Home is) where space becomes place, and where family relations and gendered and class identities are negotiated, contested, and transformed. The home is an active moment in both time and space in the creation of individual identity, social relations, and collective meaning. The home is an important site of ideological meanings, (...) a nodal point for a whole series of polarities (...) a place rife with ambiguities (...) [and] a place of paradoxes.” (Short, 1999)

Nebst einem physischen Raum steht das Zuhause also für eine „Matrix von sozialen Beziehungen“ (Valentine, 2001: 71), die entlang von Machtverhältnissen geformt werden. Dadurch gewinnt das Zuhause an gesellschaftlicher Bedeutung. Wie diese Bedeutungen interpretiert und reproduziert werden, hängt jedoch von individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen ab, die von bestehenden Kategorien, wie z.B. Alter oder Geschlecht geprägt sind (Valentine, 2001: 75-76).

Kinder erleben demnach ihr Zuhause anders als z.B. Erwachsene. Während das Zuhause aus Sicht von Erwachsenen oftmals als ein Ort gesehen wird, der Kindern Schutz und Geborgenheit bietet (Holloway & Hubbard, 2001: 90), sieht die Realität für Kinder oftmals anders aus. Nicht selten sind Kinder zu Hause aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse mit Gewalt konfrontiert. Für einige Kinder manifestiert sich das Zuhause tagtäglich als gewalttätige soziale Institution, in der ihnen eine marginalisierte Position zugewiesen wird (Hörschelmann, 2017: 234; 238). In der Schweiz zum Beispiel, erfährt jedes fünfte Kind physische Gewalt zu Hause am eigenen Körper (Wyss, 2017). Noch nicht miteinbezogen sind alle Kinder und Jugendlichen, die im Kontext von häuslicher Gewalt aufwachsen, was wiederum eine große psychische Belastung für sie bedeutet (gleichstellung-schweiz, 2015). Die normative Vorstellung vom Zuhause

(bzw. der Familie) als Schutzort lässt sich mit psychischen und physischen Gewalt Erfahrungen von einer großen Zahl von Kindern in ihrem Zuhause kaum vereinbaren (Hörschelmann, 2017: 238).

Der Umstand, dass längst nicht alle Kinder ihr Zuhause als angenehm empfinden, erhält in der Geographie bislang sehr wenig (kritische) Aufmerksamkeit (Hörschelmann, 2017: 234). Gerade in Zusammenhang mit dem Interesse verschiedener Machtbeziehungen an diesem Ort inniger und emotionaler Familienerfahrung, müsste die Perspektive der Kinder nach Ansicht von Kathrin Hörschelmann in der Forschung stärker berücksichtigt werden. Wenn man Familie als geographisch spannenden Raum begreift, so eröffnet sich nicht nur eine interessante Perspektive in die Mikrogeographien der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen; auch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen (in diesem Sinne auch politischen) Konventionen und privaten Aushandlungen rückt damit in den Vordergrund. Die Vorstellung vom Zuhause hängt beispielsweise sehr fest mit ideologischen Vorstellungen und Normen zusammen (Short, 2014: 131). Familie wird als Ort angesehen, in dem sich gesamtgesellschaftliche Dynamiken manifestieren und gelebt werden. So auch die Dominanzverhältnisse zwischen den Generationen, in denen sich die Erwachsenen in einer mächtigeren Position als Kinder oder Jugendliche befinden. Das hat Einfluss auf die Forschungsinhalte, denn darin spiegeln sich ebenfalls erwachsene Perspektiven. Die vorherrschende Vorstellung vom Zuhause als Schutzort und die fehlende Sichtweise der Kinder in diesem Zusammenhang kann somit als Symbol zur Aufrechterhaltung westlicher Normen und Machtverhältnisse angesehen werden. Es gibt aber auch zunehmend Forschung, die die Perspektive der Kinder

und Jugendlichen explizit miteinbezieht. Ein Beispiel dafür sind Forschungsprojekte von Megan Cope (2009), Kathrin Hörschelmann (2008) oder Rachel Pain (2004) mit partizipatorischen Ansätzen mit Kindern und Jugendlichen.

Der Einbezug der Perspektiven der jüngeren Generationen ist genau das Anliegen der kritischen Kinder- und Jugendgeographie. Solche Ansätze bieten eine Möglichkeit, soziale Normen in Bezug auf die Vorstellung von ‚Zuhause‘ zu hinterfragen und besonderen Fokus darauf zu legen, wie Kinder und Jugendliche das Zuhause wahrnehmen und welche Bedürfnisse sie in Zusammenhang mit dem häuslichen Kontext, aber auch mit Räumen in denen sie sich zu Hause fühlen, haben (Hörschelmann, 2017: 243; Dickens, 2017: 1285). Hierbei wäre es besonders spannend zu forschen, wer aus Perspektive der Kinder zu Hause agiert und was in diesem Zusammenhang passiert. Daraus ließe sich allenfalls folgern, wie Kinder ihr ‚Zuhause‘ wahrnehmen und was es für sie bedeutet (Hörschelmann, 2017: 248). Die Erweiterung der Forschung um die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen könnte neue Erkenntnisse hervorbringen. Sie eröffnet nämlich eine Möglichkeit, hinter die Kulisse der Idealvorstellungen vom ‚Zuhause‘ zu blicken und Kindern in ihrer heterogenen Vielfalt eine Stimme zu geben, für die das Zuhause keineswegs immer ein gewaltfreier oder schutzbringender Ort ist (ebd.). Allenfalls ergibt sich aus dieser Perspektive die Möglichkeit, hinter den Mythos des ‚caring‘ bzw. ‚pflegenden Zuhauses‘ zu kommen, um ebenfalls in diesem Bereich auf Machtverhältnisse und Ungleichheiten eingehen zu können.

‚Geographies of parents/parenting‘

Wie bereits gezeigt, spielt das Zuhause eine wichtige Rolle bei den Übergängen

(,Transitions') von Kindern und Jugendlichen zu jungen Erwachsenen. Das ,klassische' Familienmodell besteht für viele aus Mutter, Vater und einem oder mehreren Kindern. Da im Vortrag von Kathrin Hörschelmann die nicht immer unproblematische Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern vor allem aus der Perspektive der Jugendlichen diskutiert wurde, interessierte uns im Workshop gerade auch die Perspektive der Eltern. Kathrin Hörschelmann machte uns auf die *'geographies of parents and parenting'* aufmerksam. Eine Literaturrecherche zeigte uns den aktuellen Publikationsstand und verschiedene Diskussionsschwerpunkte auf: Geographische Forschungsarbeiten beschäftigen sich z.B. mit verschiedenen Räumen, die für die Interaktion zwischen Kindern und Eltern wichtig sind, wie Kinderbetreuungsstätten (Holloway, 1998; Holloway & Pimlott-Wilson, 2014), das Auto (Barker, 2011; Dowling, 2000), Parks (Valentine, 1997) und der Haushalt (Dyck, 1990). Ohne Eltern – keine Kinder, könnte man denken. Aber wann sind Eltern wirklich Eltern?

Ähnlich wie Kinder und Jugendliche in einem fortwährenden Prozess des ,becoming' eingebunden sind, wird auch das Elternwerden und Elternsein als ein ständiger Prozess angesehen (siehe ,becoming family' und ,being family' in Aitken, 1998). Das „Großziehen“ von Kindern, oft durch die leiblichen Eltern, steht für Karina Luzia in einem engen räumlichen Bezug (2010: 365). Für Luzia sind die Räume von Familien offene, kinderfreundliche und tagsüber zugängliche Alltagsorte. Das Elternwerden verändert und ändert das alltägliche Raumempfinden und die Aktivitäten im Raum drastisch (2010: 365). Alltägliche Handlungen im öffentlichen Raum, wie eine Straße herunterzulaufen oder einzukaufen, werden zu zeitlichen und räumlichen ,Problemen': Die räumliche Mobilität

insbesondere mit sehr jungen Kindern ist ihrer Ansicht nach stark eingeschränkt, und die Weggeschwindigkeit verlangsamt sich drastisch (ebd.: 369). Anhand von Daten aus Sydney (Australien) zeigt sie auf, dass die von Eltern am häufigsten frequentierten Orte nebst dem eigenen Haus die Straße, Parks, ,Transitorte' wie Busse und Autos, lokale Supermärkte, nahegelegene Einrichtungen wie Banken, Parks, Swimmingpools, Kinderbetreuungsstätten, Arztpraxen (ebd.: 365; 370), Schulen und Sportanlagen (Dyck, 1990: 470) sind, während Bars, Pubs und Kinos weniger aufgesucht werden als vor dem Elternsein (Luzia, 2010: 370). In der Elternrolle ändern sich auch an vertrauten Orten räumliche und zeitliche Muster aus Rücksicht auf das Kind (Luzia, 2010: 365). Eltern haben einen anderen Umgang mit dem Raum als andere Erwachsene. Deshalb bestätigt sich Kathrin Hörschelmanns Aussage, dass „man aus dieser Elternrolle nicht so einfach raus[kommt]“ (Hörschelmann im Interview, 17.04.18). Zudem variiert die Wahrnehmung und Interpretation bestimmter Räume je nachdem, ob eine Person eine Elternrolle („parenting“) wahrnimmt oder nicht (Luzia, 2013: 245). Somit entstehen Räume des „mothering“ und „fathering“ (Moran et al., 2017: 108), in denen Familie auf ganz verschiedene Art und Weise gemacht und gelebt wird. Diesen konzeptionellen Zugang verwendeten auch Monika Schier und Karin Jurczyk in ihrer Untersuchung zu ,doing family' in komplexen Arbeits- und Familienkonstellationen und in multilokalen Scheidungsfamilien (Schier & Jurczyk, 2008; Schier, 2014), wobei sie ,doing family' in Analogie zum sozialkonstruktivistischen ,doing gender' (u.a. Gildemeister, 2004) verstanden.

Jupp und Gallagher erklären, dass sich die räumlichen Freiheiten, die die heutige Elterngeneration ihren Kindern gewährt,

im Vergleich zu früheren Generationen verringert haben: Die Zeit, die Kinder aktiv in der Natur verbringen, schwand auf Kosten eines zunehmend programmierten, regulierten und überfüllten Alltagsprogramms (2013: 157). Valentine (1996a; 1996b) und Leander et al. (2010) berichten, wie Eltern ihren Kindern auch physisch nur beschränkte Freiheiten im öffentlichen Raum zugestehen: Kinder werden vermehrt von Eltern überwacht und begleitet. In Ländern wie Großbritannien zum Beispiel gingen im Jahr 2005 nur 6% der Kinder unbegleitet zur Schule. Die Zahl der Kinder, die mit dem Auto zur Schule gefahren wird, stieg von 27% im Jahr 1988 auf 41% im Jahr 2006. So entstanden nicht nur neue „spaces of caring“, wie John Barker argumentiert (2011: 413-4), sondern auch Räume überbehüteter Kinder von „Helikopter-Eltern“ (Cline & Fay, 1990). In der Studie von Barker waren es vor allem Mütter, die für diese Begleitungen zuständig waren. Feministische Geograph*innen betonen, dass es grundsätzlich vor allem Frauen sind, welche sich um die Kinder kümmern und sprechen deshalb von sogenannten „geographies of mothering“ (Jupp & Gallagher, 2013: 155).

Offensichtlich gibt es nicht nur ein (nukleares) Familienmodell mit Mutter, Vater und einem oder mehreren Kindern. Obwohl das „traditionelle“ Elternpaar im globalen Norden heterosexuell, verheiratet und zusammenwohnend ist (cf. Luzia, 2011), gibt es viele Kinder und Jugendliche, die in anderen Konstellationen leben; so kann etwa ein Elternteil aus verschiedenen Gründen fehlen. Zudem können Kinder durch neue Partnerschaften oder Neuheirat eines Elternteils plötzlich zwei Väter oder Mütter, bzw. eine Patchworkfamilie haben. Teilweise übernehmen auch andere Personen, wie Großeltern, Tanten, Onkel, Paten, Freund*innen, Adoptions-

eltern usw. die Hauptzuständigkeit in der Kinderbetreuung. Denkt man in diese Richtung weiter, so erweitern auch aktuelle biopolitische Entwicklungen und reproduktionstechnische Verfahren, wie z.B. Leihmutterchaft, ‚social freezing‘ und künstliche Befruchtung das Familienmodell weiter (siehe Schurr, 2014; 2017). Familienbeziehungen weiten sich demnach räumlich aus, denn ein direkter Kontakt zwischen den Teilhaber*innen am Reproduktionsprozess ist nicht mehr zwingend notwendig. Im Sinne von ‚open spaces‘ kann der Familienraum – unabhängig von der sexuellen Orientierung der Eltern – deshalb erweitert werden zu multiplen ‚geographies of parents/parenting/family‘. ‚Doing family‘ bedeutet auch eine situative und individuelle Aushandlung von Familienmodellen, die sich dynamisch weiterentwickeln können (Jentsch & Schier, 2017).

Methoden der Kinder- und Jugendgeographien

Die Diskussion um methodisch-empirische Aspekte und Probleme stellt eine zentrale Auseinandersetzung innerhalb der Kinder- und Jugendgeographien dar. Dabei stellen sich verschiedene Fragen: Welche Fragestellungen können mit welchen Methoden angegangen werden? Wie lässt sich das Repertoire an empirischen Forschungsmethoden in Bezug auf die jeweilige Fragestellung und die in die Forschung einbezogenen Personen sinnvoll erweitern? Welche ethischen Fragen stellen sich und wie sehen sinnvolle und angemessene Vorgehensweisen unter Berücksichtigung derer aus? Als Antwortansatz auf die letzte Frage zählt Kathrin Hörschelmann im Interview eine Vielzahl an Aspekten auf, die Forschende in diesem Zusammenhang berücksichtigen und über den gesamten Forschungszyklus

laufend reflektieren müssen: „In wessen Lebenswelten blicken wir als Forscher*innen? Können wir das überhaupt nachvollziehen und verstehen? Wie, auf welche sprachliche und nonverbale Art und Weise vermitteln Kinder und Jugendliche ihr Wissen? Was darf der/die Forschende überhaupt wissen und über wen? Wer kann/darf/soll (nicht) in den Forschungsprozess einbezogen werden? Wer kann/muss zustimmen, wenn Minderjährige beteiligt sind? Ist es gerechtfertigt selber, oder von Kindern geleitet mit einer Kamera im häuslichen Umfeld zu operieren?“ (Hörschelmann im Interview, 17.04.18). Peter J. Hemming (2008: 152) verweist zudem auf folgende Problematik: „(...) children’s geographers often fail to recognise the resultant myriad of shifting power relations between adult researcher and the child participant.“ Diese Machtbeziehung zwischen der/m Forscher*in und den Kindern zeigt sich in jeder angewandten Methode auf eine andere Art und Weise, was die Methodenwahl zusätzlich komplizierter macht.

Um diese Dilemmata zu lösen, orientiert sich Kathrin Hörschelmann in ihrer eigenen Forschungsarbeit mit jungen Erwachsenen zwischen 16 und 18 Jahren an der UN Kinderrechtskonvention. Für die Forschung mit noch jüngeren Kindern empfiehlt sie, Fachpersonen aus der Entwicklungspsychologie, Sozialarbeiter*innen etc. in die Forschung miteinzubeziehen. In ihrer eigenen Forschung mit Jugendlichen verwendet Hörschelmann vielfältige Methoden (Hörschelmann im Workshop, 18.04.18). Sie berichtet über ihre Erfahrungen mit verschiedenen Formaten, wie z.B. mit visuellen Medien, mentalen Karten oder Photographien, die verwendet werden, welche Kinder und Jugendliche selbst von ihrem Alltag machen. Zudem bevorzugt sie Forschungsorte bzw. -räu-

me, wie Jugendclubs und Jugendzentren, in denen sich die Jugendlichen in einem gewohnten Umfeld befinden und freier sprechen würden als z.B. im Schulkontext. Zudem empfiehlt sie die Interviews mit den Kindern in Freundschaftsgruppen durchzuführen, da dies die Sicherheit und Vertrauen der Kinder fördert. Besonders wichtig ist es die Thematiken in einem größeren Kreis aufgelockert zu diskutieren und intensivere Inhalte, die schnell emotional werden können, nachzulagern. Diese Vorgehensweise ist eine zeitintensive Angelegenheit, die nicht umgangen werden sollte (Hörschelmann im Interview, 17.04.18).

Gründliche Überlegungen zu Methoden für die Forschung mit Kindern helfen, vorhandene oder mögliche Barrieren hinsichtlich dieses Forschungsfeldes abzubauen. Aufgrund ihrer eingeschränkten rechtlichen oder sprachlichen Möglichkeiten besteht nämlich die Gefahr, dass gerade jüngere Kinder von sozialwissenschaftlichen (inkl. geographischen) Forschungsprozessen ausgeschlossen und somit in der geographischen Literatur weiter marginalisiert werden. Kinder und Jugendliche sind jedoch wichtige Akteure in der Gesellschaft und müssen als solche wahrgenommen werden. Sie gestalten die Gesellschaft, in der sie leben, durch ihre eigenen Sichtweisen und Handlungen.

3. Wir ziehen Bilanz: inhaltlich und methodisch-didaktisch

Was als recht nüchterner Moduleintrag (siehe Tab. 1) im Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich im Frühjahrsemester 2018 begann, hat sich im Verlauf eines Semesters zu einem dynamischen Projekt entwickelt. Beteiligt waren insgesamt sechs Bachelor- und Master Studierende

im Haupt- und Nebenfach Geographie, die alle einen individuellen Beitrag zu diesem Artikel beigesteuert haben. Da die Endredaktion des Textes in die Prüfungszeit des Semesters fiel, übernahmen eine Studentin und die für das Modul verantwortliche Dozentin die Verantwortung für die abschließende Überarbeitung des Artikels. In dieser Konstellation möchten wir auch eine ehrliche Bilanz ziehen und überlegen, was wir in inhaltlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht aus dem Modul *Jugendgeographien*, das sich in ein ‚kooperatives Schreibprojekt‘ über den realistisch gesteckten Leistungsnachweis (ein Kapitelentwurf pro Teilnehmer*in) weiterentwickelt hat, auch ganz persönlich mitnehmen.

Marisol zieht aus ihrer Perspektive als Studentin Bilanz: Das Seminar *Kinder- und Jugendgeographien* ermöglichte für mich als Studentin eine so noch nie erlebte Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden im Rahmen eines Seminars. Die eher kleine Gruppe eröffnete einen ungezwungenen und konstruktiven Austausch bezüglich der Inhalte und den Arbeitsformen des Seminars. Das gemeinsame Ziel, einen Text zu publizieren, war motivierend, den Schreibprozess erlebte ich als intensiv, da man sich nicht nur mit seinem Kapitel auseinandersetzte, sondern sich auch mit den Kapiteln der anderen Seminarteilnehmenden befassen musste. Dennoch erlaubte die Auswahl der Unterthemen eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt, was sehr interessant war. Diese verschiedenen Unterkapitel in einen zusammenhängenden und sinnergebenden Text zu bringen, stellte sich dann eher als Herausforderung dar. Genau diese Erkenntnis finde ich jedoch sehr lehrreich. Ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, sich genug Zeit für die Strukturierung eines Textes zu nehmen und sei-

ne Gedanken und Ideen mit anderen auszutauschen.

Inhaltlich eröffnete zum einen die Textauswahl, die vorgegeben war und zum anderen unsere Auswahl der Themen für die Unterkapitel, eine Breite an Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendgeographien, die ich so zu Beginn des Semesters nicht erwartet hatte. Die Vielschichtigkeit der Forschung und die gleichzeitig unzähligen Anknüpfungspunkte zu vorhandenem Wissen über andere Themen der Geographie waren faszinierend. Mit meinen Mitstudierenden, der Dozentin und mit Kathrin Hörschelmann darüber zu diskutieren, fand ich sehr bereichernd.

Besonders geblieben sind mir in diesem Zusammenhang die Schwierigkeiten oder Herausforderungen in Bezug auf die empirische Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Wie können wir es als Forschende schaffen, die Perspektive der Kinder sichtbar zu machen? Aufgrund der Erkenntnisse des Seminars würde ich argumentieren, dass die Methodenwahl zentral ist. Eine kreative Herangehensweise, interdisziplinäre Zusammenarbeit und zeitliche und finanzielle Ressourcen sind wichtige Voraussetzungen, um eine der Forschungsfrage und den in den Forschungsprozess eingebundenen Menschen angemessene Methode zu entwickeln. Kinder und Jugendliche müssen aus Sicht der forschenden Personen in ihren Bedürfnissen und Perspektiven ernst genommen werden, nur so kann eine verantwortungsvolle und kritische Forschung stattfinden, die neue Erkenntnisse generiert.

Itta zieht aus ihrer Perspektive als Dozentin Bilanz: Als ich mir im Winter überlegte, wie ich das Modul *Jugendgeographien* inhaltlich und didaktisch ausfüllen könnte, verband ich damit im Grunde zwei Anliegen: Erstens wollte ich Geogra-

phie-Studierenden die Möglichkeit geben, sich einerseits intensiver mit einem noch eher unbekanntem Forschungsbereich der Humangeographie zu beschäftigen und andererseits auch eine bekannte Jugendgeographin näher kennen zu lernen. Zweitens war es mir wichtig, dass wir im Rahmen eines Wahlmoduls neue Wege der akademischen Lehre ausloten, ohne dass dies für die Studierenden über einen realistischen zeitlichen Rahmen (60 Arbeitsstunden für 2 ECTS) hinausführen sollte. Dem Seminar ging für mich eine interessante Publikationserfahrung in Bezug auf die Veröffentlichung der Fishbowl-Diskussion anlässlich des HGD-Symposiums in Jena (2017) voraus. Zusammen mit Inga Gryl sammelte ich erste Ideen, Erfahrungen und Eindrücke, welche Dynamiken und Diskussionen sich aus einem ‚kollaborativen‘ bzw. ‚kooperativen‘ Schreibprozess mit anderen Wissenschaftler*innen entwickeln konnten (siehe Bauer & Gryl, 2018). An diese Erfahrungen wollte ich anknüpfen und testen, wie ein solcher Schreibprozess gemeinsam mit Studierenden gestaltet werden könne. Ein Prozess, der interessante Dynamiken beinhalten kann, weil er geradezu einlädt, sich über die herkömmlichen Formen der Arbeitsteilung und asymmetrische Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden hinwegzusetzen.

Kritisch möchte ich mich/uns fragen: Ist uns das wirklich gelungen? Für bestimmte Phasen des Moduls trifft das aus meiner Sicht tatsächlich zu: Im Interview mit Kathrin Hörschelmann, zum Beispiel, übernahm jede*r die Verantwortung über seine*ihre Frage und hakte eigenständig nach, wenn noch etwas unklar geblieben war oder zur Vertiefung einlud. Auch in der ersten Sitzung nach dem Vortrag und dem Workshop übernahmen bestimmte Studierende die Führungsrolle, dann ging

es zum Beispiel ganz konkret darum, wie wir in die Arbeit einsteigen wollten (Projektplanung), wie die Arbeitsteilung bei der Transkriptionsarbeit am besten organisiert würde oder welches Transkriptionsprogramm wir verwenden wollten. Eine wunderbare kleine Geschichte sei hier kurz erlaubt: Im Seminar war es breiter Konsens (aber mitnichten meine Idee) zuerst mit der simultanen Transkription des Interviews anzufangen und von diesem Material ausgehend die weitere inhaltliche Arbeit fortzuführen. Pira setzte kurzerhand eine whatsapp-Gruppe für alle auf, damit wir den anderen mitteilen konnten, ob wir die vereinbarte Arbeitszeit von 45 min. auch einhielten. Für mich war die Transkription der Minuten 50-60 in der Audio-Datei des Interviews vorgesehen. Alle machten sich rasch an die Arbeit und ich war beeindruckt von der Tipp-Geschwindigkeit der Studierenden, die nach der Verteilung der Sequenzen sofort loslegten. Also ab ins Büro und los geht's! Dort angekommen kämpfte ich mit unverständlichen Sequenzen, mit Tippfehlern in meinem Transkriptionsskript und musste immer wieder zurückspulen, um den genauen Wortlaut zu überprüfen, verlor dabei wertvolle Zeit und fühlte mich sowohl extrem unter Druck gesetzt als auch – auf eine sehr schöne aber auch sehr besondere Art und Weise – Teil meines eigenen Seminars zu sein. Als ich völlig gestresst nach 50 min. wieder in den Seminarraum kam, war ich beruhigt zu sehen, dass es mir genauso ging wie allen anderen. Wir waren so sehr mit Transkriptionsarbeit beschäftigt, dass niemand Zeit gehabt hatte für eine whatsapp-Nachricht. Eine Viertelstunde später als vorab geplant waren wir dann doch fertig und sehr stolz auf uns. Wir hatten in knapp einer Stunde zusammen ein Interview von einer Stunde transkribiert und über den Austausch

in einer dropbox zu einem lesbaren Text zusammengefügt! Dank vorheriger Absprachen zur einheitlichen Transkription (von Pausen, Geräuschen etc.) gab es nur wenig Korrekturbedarf. Die Grundlage für die weiteren Diskussionen und die Erarbeitung thematischer Schwerpunkte für unseren Artikel war gelegt. Ich hätte wahrscheinlich einen ganz anderen Einstieg in unsere Textarbeit gewählt, muss den Studierenden aber beipflichten, dass es absolut dynamisch und kooperativ war, mit der konkreten Arbeit am Interviewmaterial zu starten, gemeinsam die nächsten Schritte zu planen und von dieser Basis aus den inhaltlichen Austausch zu vertiefen.

Zu einer kritischen Bilanz gehört auch das Ansprechen der eigenen Grenzen und das Eingestehen von Dingen, die nicht so gut gelaufen sind. Die einzelnen Kapitel des Artikels wurden in einem ersten Entwurf über eine Uni-interne Plattform (OLAT) ausgetauscht, von allen gegengelesen und gemeinsam in einer Sitzung diskutiert. Danach überarbeitete jede*r seinen*ihren Text bis zum nächsten Treffen, das zwei Wochen später stattfand. Während die Studierenden sich in der ersten und zweiten Phase der Textüberarbeitung vor allem mündliches (sowohl positives als auch sehr kritisches) Feedback gaben, hatte ich mit Hilfe der track-changes-Option in der Word-Datei jeweils in schriftlicher Form konkrete Vorschläge zur Textüberarbeitung angebracht, was als sehr hilfreiche Unterstützung von den Studierenden wertgeschätzt wurde. Diese Option stand allen Teilnehmer*innen offen, wurde aber in dieser Form nicht wirklich genutzt. Auch in die von mir hochgeladene Textdatei (Entwurf) brachten die Studierenden keine Anmerkungen und Korrekturen ein, was ich wirklich schade fand, weil es dies dem sonst sehr kollegialen Umgang zwischen uns entsprochen hätte. Ich war mir

bewusst, dass die Studierenden sich in den letzten Wochen im Semester auf viele Prüfungen vorbereiten mussten und das Zeitbudget für etwaige weitere Überarbeitungsschleifen ausgereizt war. In der Abschlussitzung machte ich daher deutlich, dass die Studierenden ihren regulären Leistungsnachweis mit den abgegebenen Texten bereits geleistet hätten. Gerne dürfe sich jede*r, die*der Interesse und Zeit für die anstehende Redaktionsarbeit habe, an der weiteren Textarbeit (auch sporadisch) beteiligen. Obwohl alle Teilnehmer*innen weiterhin großes Interesse und volle Unterstützung für das Projekt zeigten, konnte nur Marisol (die ihr Masterstudium gerade abgeschlossen hatte) die letzte Redaktionsrunde mit mir bestreiten. Da der Artikel jedoch auf der Arbeit von uns als „Schreibkollektiv“ basiert, möchten wir Iva, Mirjam, Pira (Prakasiniy), Selina und Christoph für ihre Textbeiträge danken, die wir zu unterschiedlichen Teilen gekürzt, erweitert, umformuliert und umgestellt haben.

Wenn ich auf die folgende Literaturliste schaue, so blicke ich mit einem zufriedenen Schmunzeln auf das Wahlmodul *Jugendgeographien* zurück. Ich bin nämlich überzeugt davon, dass die sechs Bachelor- und Masterstudierenden für ihre Texte weitaus mehr recherchiert, gelesen und erfahren haben über die verschiedensten Facetten von Kinder- und Jugendgeographien, als wir das bei unserem ersten Treffen erwartet hätten. Daher ziehe ich auch ein sehr positives Fazit und bin der Ansicht, dass die Methode des ‚kooperativen Schreibens‘ im Rahmen unserer Veranstaltung höchst erfolgreich war. Ich würde mir wünschen, dass derartige und gerne auch andersartige Verbindungen von Geographie und Geographiedidaktik kreative Nachahmer*innen an anderen Hochschulen und Schulen finden.

4. Literatur:

- Aitken, S. C. (1998). *Family Fantasies and Community Space*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Aitken, S. C. (2001). Geographies of young people. The morally contested spaces of identity. London & New York: Routledge.
- Barker, J. (2011). ‚Manic Mums‘ and ‚Distant Dads‘? Gendered Geographies of Care and the Journey to School. *Health and Place*, 17, S. 413-421.
- Barry, M. (2010). Youth transitions: From offending to desistance. *Journal of Youth Studies*, 13(1), S. 121-136.
- Bauer, I., & Gryl, I. (2018). Quo vadis Geographiedidaktik (II): Was die Fishbowl-Diskussion auf dem HGD-Symposium in Jena (2017) an Perspektiven und Grenzen aufzeigte. *GW-Unterricht*, 151(3), S. 5-19 (mit Beiträgen von Ute Wardenga, Leif Mönter, Uwe Schulze, Marion Plien, Eva Nöthen, Verena Schreiber, Thomas Jekel, Ingrid Hemmer, Stephan Schurig, Lukas Recknagel, Detlef Kanwischer und Johanna Benz).
- Blunt, A. (2005). Cultural Geography: cultural geographies of home. *Progress in Human Geography*, 29(4), S. 505-515.
- Blunt, A., & Dowling, R. (2006). *Home*. Abingdon: Routledge.
- Castree, N., Kitchin, R., & Rogers, A. (2013). *A Dictionary of Human Geography*. Oxford: Oxford University Press. Abgerufen am 08.06.2018 von <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199599868.001.0001/acref-9780199599868-e-2017rskey=Nqh-2TY&result=201>
- Cline, F.W., & Fay, J. (1990). *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*. Colorado Springs, Co: Pinon Press.
- Cope, M. (2009). Challenging Adult Perspectives on Children's Geographies through Participatory Research Methods: Insights from a Service-Learning course. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), S. 33-50.
- Dickens, L. (2017). World Making, Critical Pedagogies, and the Geographical Imagination: Where Youth Work Meets Participatory Research. *Antipode*, 49(5), S. 1285-1305.
- Dyck, I. (1990). Space, Time, and Renegotiating Motherhood: An Exploration of the Domestic Workplace. *Society and Space*, 8, S. 469-483.
- Dowling, R. (2000). Cultures of Mothering and Car Use in Suburban Sydney: A Preliminary Investigation. *Geoforum*, 31(3), S. 345-353.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (EBG) (2015). *Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Kontext häuslicher Gewalt*. Informationsblatt 17. Abgerufen am 10.05.2018 von <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen/publikationen-zu-gewalt/informationsblaetter-haesusliche-gewalt.html>
- Evans, B. (2008): Geographies of youth/young people, *Geography Compass*, 2(5), S. 1659-1680.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, In Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132-141.
- Gregson, N., & Lowe, M. (1995). „Home“-making: On the spatiality of daily social reproduction in contemporary middle-class Britain. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 20, S. 224-235.
- Hackett, A., Procter, L., & Seymour, J. (2015). Introduction: spatial perspectives and childhood studies. *Children's Spatialities*, S. 1-17.
- Hemming, P. J. (2008): Mixing qualitative research methods in children's geographies. *The Royal Geographical Society*, 40(2), S. 152-162.
- Holloway, S. L. (1998). Local Childcare Cultures: Moral Geographies of Mothering and the Social Organisation of Pre-School Education. *Gender, Place and Culture – A Journal of Feminist Geography*, 5(1), S. 29-53.
- Holloway, L., & Hubbard, P. (2001). *People and Place: The Extraordinary Geographies of Everyday Life*. Essex: Pearson Education Limited.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (Hrsg.). (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London & New York: Routledge.
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular

- Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), S. 613-627.
- Hörschelmann, K. (2008). Transitions to work and the making of neo-liberal selves – growing up in (former) East Germany. In Smith, A., Stenning, A., & Willis, K. (Hrsg.). *Social Justice and Neoliberalism: Global Perspectives*. London & New York: Zed Books, S. 135-163.
- Hörschelmann, K. (2011). Theorising life transitions: Geographical perspectives. *Area*, 4(4): S. 378-383.
- Hörschelmann, K. (2017). Violent Geographies of Childhood and Home: the Child in the closet. *Conflict, Violence and Peace, Geographies of Children and Young People*, 11, S. 233-251.
- Jentsch, B., & Schier, M. (2017). Doing family in the age of involved fatherhood: Fathers' accounts of everyday life in a German context. *Families, Relationships and Societies* doi: 10.1332/096278917X1501513916026 1.
- Jupp, E., & Gallagher, A. (2013). New Geographies of Parenting, Policy and Place. *Children's Geographies*, 11(2): 155-159.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2010). 'Political geography in childhood'. *Political Geography*, 29(7), S. 357-358.
- Katz, C. (2004). *Growing up global. Economic restructuring and children's everyday lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Landolt, S. (2011). *Trinkräume und Treffpunkte Jugendlicher – Aushandlungsprozesse im öffentlichen Raum der Stadt Zürich* (Dissertation), Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Langevang, T. (2007). Movements in time and space: Using multiple methods in research with young people in Accra, Ghana. *Children's Geographies*, 5(3), S. 267-281.
- Laurie, N., Dwyer, C., Holloway, S. L., & Smith, F. M. (1999). *Geographies of New Femininities*. Harlow, Essex, UK: Longman.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Headrick Taylor, K. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), S. 329-394.
- Luzia, K. (2010). Travelling in Your Backyard: The Unfamiliar Places of Parenting. *Social and Cultural Geography*, 11(4), S. 359-375.
- Luzia, K. (2011). *Beyond the Straight and Narrow: Geographies of Same-Sex Parenting* (PhD Dissertation), Macquarie University, Sydney.
- Luzia, K. (2013). 'Beautiful but Tough Terrain': The Uneasy Geographies of Same-Sex Parenting. *Children's Geographies*, 11(2), S. 243-255.
- Martin, B., & Mohanty, C. T. (1986). *Feminist Politics: What's Home Got to Do with It?* In Lauretis, T. d. (Hrsg.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Language, Discourse, Society. London: Palgrave Macmillan.
- Mills, S., & Kraftl, P. (Hrsg.). (2014): *Informal Education, Childhood and Youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Moran, D., Hutton, M. A., Dixon, L., & Disney, T. (2017). 'Daddy Is a difficult word for me to hear': carceral geographies of parenting and the prison Visiting Room as A Contested Space of Situated Fathering. *Children's Geographies*, 15(1), S. 107-121.
- Pain, R. (2004). Social Geography: Participatory research. *Progress in Human Geography*, 28(5), S. 652-663.
- Schier, M. (2014). Multilokalität von Familie in Deutschland. *Geographische Rundschau*, 11, S. 10-17.
- Schier, M., & Jurczyk, K. (2008). 'Familie als Herstellungsleistung' in Zeiten der Entgrenzung. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Familienforschung*, 1, S. 9-18.
- Schurr, C. (2014). Mütter zu verleihen. Erst Indien, dann Thailand – und jetzt auch Mexiko: Warum das globalisierte Baby-Business boomt. *Süddeutsche Zeitung*, 26.08.2014, S. 2.
- Schurr, C. (2017). From biopolitics to bioeconomies: The ARTof (re-)producing white futures in Mexico's surrogacy market. *Environment and Planning D: Society and Space*, 35(2), S. 241-262.
- Short, J. R. (1999). Forward. In Ciraad, I. (Hrsg.). *At Home: An Anthropology of Domestic Space*. Syracuse. New York: Syracuse University Express, S. lx-x.
- Short, J. R. (2014). *Urban Theory: A Critical As-*

- essment (2. Aufl.). London: Palgrave.
- Skelton, T., & Valentine, G. (Hrsg.). (1998). *Geographies of youth cultures*. London & New York: Routledge.
- Truong, J. (2018). Collapsing contexts: social networking technologies in young people's nightlife. *Children's Geographies*, 16(3), S. 266-278
- UNICEF Office of Research (2017). *Building the Future: Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries*, Innocenti Report Card, 14, Florenz.
- Valentine, G. (1996a). Angels and Devils: Moral Landscapes of Childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(5), S. 581-99.
- Valentine, G. (1996b): Children Should Be Seen and Not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space. *Urban Geography*, 17(3), S. 205-220.
- Valentine, G. (1997): „Oh Yes I Can“? „Oh No You Can't“: Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely. *Antipode*, 29(1), S. 65-89.
- Valentine, G. (2001): *Social Geographies. Space and Society*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Valentine, G. (2004): *Public space and the culture of childhood*. Oxon & New York: Ashgate.
- Wyss, R. (2017): Schockierende Zahlen: So brutal sind Schweizer Eltern bei der Erziehung. *Aargauer Zeitung*, 26.10.2017, Abgerufen am 08.06.2018 von <https://www.aargauerzeitung.ch/leben/leben/schockierende-zahlen-so-brutal-sind-schweizer-eltern-bei-der-erziehung-131781791>.

Auf der Suche nach dem G-Punkt. Auslotungen queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik

Kirstin Stuppacher

Geography and Economics Education,
Paris Lodron Universität Salzburg
kirstin.stuppacher@sbg.ac.at

Michael Lehner

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie,
Universität Duisburg-Essen

Abstract:

This paper is an exploration of queer theory, practice and its potential for geography and economics education. The paper discusses an idea of learner-centred choosing of topics and issues for geography education.

Keywords: education, interdisciplinary, geography, economics, labour market

Zusammenfassung:

Der Beitrag befasst sich mit einer queer-inspirierten Möglichkeit der schüler*innenorientierten Themenfindung für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht und geht dabei der Frage nach, inwieweit sich kritische Potentiale der queeren Theorien integrieren lassen.

Keywords: queere Theorie und Praxis, Geographie- und Wirtschaftsunterricht, queere Fachdidaktik

1. Einleitung – „Widerstand gegen Regime des Normalen“

Einen Ausgangspunkt für ein Ausloten queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik soll die (Hetero-)Normativitätskritik sein, die in den queeren Theorien angelegt ist. Der Begriff *queer* wurde im Englischen als „abwertende Bezeichnung für LGBTI benutzt, bis der Begriff Anfang der 1990er im Kontext der Lesben- Schwulen-, Bisexuellen und Trans*bewegung in den USA strategisch umgedeutet und als positive Selbstbezeichnung verwendet werden konnte“ (Ernstson und Meyer 2013: 120). Verbindend in diesen Umdeutungs- und Aneignungsbestrebungen des queer-Begriffs war eine gemeinsame Äußerung einer Heteronormativitätskritik im Kontext der AIDS-Krise in den USA Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre, etwa gegen die homophobe Re-Regulationspolitik der Reagan-Bush-Regierung (vgl. Wagenknecht, 2007: 23). Heteronormativitätskritik hebt „die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal“ (Hartmann et al., 2007: 9).

„Mit dem Begriff der Heteronormativität sucht Queer Theory nun genau diese Übereinkunft zu brechen und Heterosexualität als Norm, Institution und Matrix sichtbar zu machen“ (Hark, 2005: 294). Dabei wird in der Regel nicht davon ausgegangen, dass es ausschließlich um die

Dekonstruktion von Sexualitäten geht. Vielmehr rücken auch Bezüge zu „gender, race, and other aspects of the Oedipal subject and Oedipal subjectivities“ und deren Bezüge zueinander in den Blick (Browne, 2009: 40). Die Queer Theories verstehen sich als „Widerstand gegen Regime des Normalen“ (Warner, 1993 zit. nach Hark, 2013: 462), oder anders formuliert: „Etwas zu ‚queeren‘ bedeutet dann zu erkunden, welche Fragen an einen Gegenstand zu richten sind, so dass ein gesellschafts- und herrschaftskritisches Potential entfaltet werden kann“ (Ernstson und Meyer, 2013: 120).

Queer als Verb gedacht – *queeren* – verweist auf eine herrschaftskritische Praxis, als „Widerstand gegen Regime des Normalen“ (Warner, 1993 zit. nach Hark, 2013: 462). In diesem Artikel soll der Versuch unternommen werden Geographiedidaktik zu *queeren*, wodurch entsprechende Theorien und Praxen für den Geographie- und Wirtschaftsunterricht¹ fruchtbar gemacht werden sollen, indem der G(eographie)-Punkt queerer Zugänge herausgearbeitet werden soll. Diese Zielsetzung wird in Anlehnung an Schmied-Kowarzik (2008) aus dem Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis argumentiert und entwickelt.

2. Theorie und Praxis einer queer-inspirierten GW-Didaktik

Um sich dem Anspruch, der Diskussion einer queer-inspirierten GW-Didaktik, anzunähern, sollen in Anlehnung an Shlasko (2005) und Morris (1998) drei Perspektiven von Queer betont und berücksichtigt wer-

1 In Österreich ist der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu einem Unterrichtsfach zusammengefasst. Im Weiteren wird versucht Geographiedidaktik explizit mit Bezügen zu ökonomischen und wirtschaftsgeographischen Fragestellungen zu denken und von GW-Unterricht bzw. GW-Didaktik gesprochen.

den:

1. „queer as a subject position“ (Shlasko, 2005: 123-124), die Befassung mit dem Werden und damit die explizite Thematisierung von Erkenntnis, Wissen, Lernen und Selbstreflexion;
2. „queer as a politic“ (ebd.), das In-den-Blick-Nehmen politischer Positionen und Verschiebungen von räumlichen Dimensionen von Demokratie, Machtkritik und Kritik an hegemonialen Strukturen;
3. „queer as an aesthetic sensibility“ (ebd.), sowohl die bewusste Offenheit für ästhetische Momente/Ästhetik und Körper als auch Innovativität, also die Fähigkeit innovative Lösungen zu entwickeln (Stuppacher, & Jekel, 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt eines queeren Zugangs ist, dass „Kategorien infrage gestellt [werden], mit denen wir die Welt deuten, wobei Queer diese nicht einfach destruiert, sondern nach ihren Effekten fragt“ (Förster, 2017: 19). Beispielsweise, indem inhärente Konzepte von Welt als konstruiert erkannt und benannt werden und ihnen damit ihre Normalität genommen wird. Ein queerer Blick würde weniger der Frage nachgehen, was Perversion ist, sondern wie sie konstruiert wird.

Diesen Überlegungen folgend, lässt sich für queer-pädagogische Zugänge festhalten, dass dekonstruktive Praktiken für eine entsprechende Unterrichtsumgebung zu entwickeln sind, die die Analyse von Hegemonien, Sexualität, Politik und Ökonomie in den Blick nehmen (vgl. Hartmann, 2013: 79ff.). Angelehnt an Shlasko (2005) setzen wir bei der Subjektposition an, um aus dieser heraus eine derartige Praxis zu entwickeln. Aus der Subjektivität und Identität konstruierte Differenzen bieten dabei nach Fritzsche et al. (2001)

ein besonderes Potential, nämlich der Befassung mit „Widersprüchlichkeiten innerhalb der Kategorien“ (ebd.: 10), die notwendigerweise modellhaften und somit vereinfachenden Charakter haben. Solche Widersprüchlichkeiten sind im Sinne von Derridas (1997) Konzept der „Spur“ ein Ausgangspunkt für Dekonstruktion, also dem Aufzeigen der Veränderbarkeit des Normalen und des dadurch markierten Abnormalen.

Diese Aspekte sind im Folgenden gemeinsam mit einer queer-inspirierten Unterrichtsumgebung noch näher zu diskutieren.

Annäherung und Ziele der Lernumgebung

Basierend auf diesen Vorüberlegungen hinsichtlich queer-pädagogischer Zugänge, sehen wir einen möglichen Ausgangspunkt einer queer-inspirierten Unterrichtspraxis in einem schüler*innenorientierten Themenfindungsprozess. Ziel dieses Prozesses soll es sein, eine lehrer*innenzentrierte Themenvorgabe ablösen zu können. Die Schüler*innenorientierung ist insbesondere zentral, „um jungen Menschen begreiflich zu machen, was das vermittelte know how [sic] mit ihnen zu tun hat. Erst wenn Schüler/innen erkennen, dass erlerntes Wissen Gebrauchswert für ihre Lebenswirklichkeit hat, gewinnen Lernprozesse eine neue, alltagstaugliche Qualität und werden dementsprechend ernst genommen“ (Vielhaber, 2009: 59). Darüber hinaus soll durch die spezifische Gestaltung dieses Themenfindungsprozesses bereits normenkritisches Potential in die erarbeiteten Themen eingeschrieben werden, was im Weiteren eine kritisch-reflexive Dynamik für aufbauende Unterrichtseinheiten ermöglichen soll. Diese Unterrichtsumgebung soll einen Rahmen zur Förderung des politischen

Subjekts im Sinne des Bildungsprinzips der politischen Bildung (BMBF, 2015) bieten.

Um sich diesen Ansprüchen anzunähern, baut diese Unterrichtsumgebung auf vier Schritten auf, die in Abbildung 1 angedeutet sind und im Folgenden näher diskutiert und theoretisch eingebettet werden. Die Umgebung wurde mit einer Gruppe von acht Teilnehmer*innen (beginnendes Lehramtsstudium) im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu queerer GW-Fachdidaktik im Wintersemester 2017/18 an der Universität Salzburg erprobt. Die Lehrveranstaltung diente der Auseinandersetzung mit queeren Ansätzen in der GW-Didaktik und der Selbsterprobung selbiger.

„Queer as a subject-position“ (Shlasko 2005:123ff.)

Die erste Perspektive von Shlasko (2005) und Morris (1998) ist die Position des Subjekts als Beschreibungskategorie. Dabei bieten sich aus queerer Sicht Kategorien in Verbindung mit Geschlecht und

Sexualität an, aber darüber hinaus mit allen Teilidentitäten, die Menschen für sich identifizieren können. Von dieser (Selbst-)Positionierung ausgehend wird sich im Weiteren mit dem „Ich-Werden“ befasst, um einen Zugang zur Veränderlichkeit und Dynamik von Normen begreifbar zu machen, was nun im Folgenden auszuführen ist.

Beschreibung 1. und 2. Schritt

In einem ersten Schritt wurden die Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung daher gebeten, ihre Identität zu beschreiben und in Form einer sogenannten *Identitätstorte* auf ein rundes Papier zu bringen (s. Beispiel Abb. 2). Dabei konnten Teilidentitäten mehr oder weniger Gewicht zugeschrieben werden. Folgende Fragestellung sollte hierfür als Orientierung dienen:

„Bitte zeichne die für dich wichtigsten Rollen/Teilidentitäten, die deine Identität ausmachen in Form einer Torte auf. Dabei soll es bewusst nicht nur um nationale Identitäten, sondern um alle subjektiv als wichtig erlebten Identitätsanteile gehen und Gewichtun-

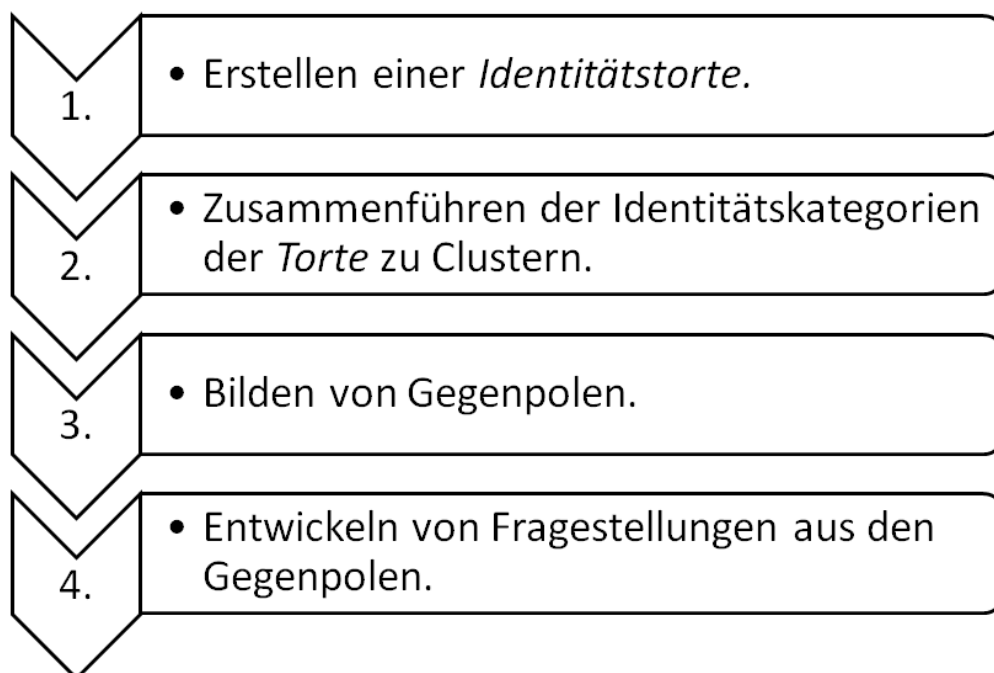


Abbildung 1: Ablaufdiagramm (eigene Darstellung).

gen vorgenommen werden können.“

In einem zweiten Schritt geht es darum, sich in Kleingruppen über die *Identitätstorten* auszutauschen. Dabei ist das Ziel die individuellen Identitätskategorien in personenübergreifenden Clustern zu verdichten. In unserer Erprobung wurden beispielsweise in einer der Kleingruppen die Identitätsteile „Freundschaften“, „Familie“ und „Partner*in“ mit dem Begriff „Beziehungen“ zusammengefasst. Weitere auf diese Weise verdichtete Kategorien waren etwa:

- „Auto“
- „Freundschaft“
- „Hobby“
- „Kultur“
- „Arbeit/Studium“
- ...

Begründung 1. und 2. Schritt

Die Einladung zur Beschreibung/„Wiederholung“ der eigenen/eingeschriebenen Identitätskonstruktion ist, auch wenn es auf den ersten Blick überraschen mag,

durch ein identitätskritisches² Anliegen motiviert. Dabei gingen wir von der Annahme aus, dass Sprechakte, wie das Wiedergeben von Identitätskategorien in Form der *Identitätstorte*, in der Regel nicht vollständig erfolgreich sind (vgl. Butler, 1997: 141-142).

Wir konnten dieses Unbehagen selbst erfahren, da wir diesen Unterrichtsversuch nicht nur anleiteten, sondern auch daran teilnahmen. So war es für uns nicht nur herausfordernd diese *Identitätstorte* zu erstellen, sondern es zeichnete sich auch eine erste Ahnung der Kontingenz dieser Kategorien ab. Diese Kontingenzerfahrung ist vor allem durch die Konfrontation mit Unsicherheiten in der Wahl und Gewichtung der jeweiligen Identitätskategorien zustande gekommen.

Diese angedeutete Kontingenzerfahrung zeigte sich nicht nur in dem Prozess des Ordnen und Umformulierens der jeweiligen Identitätsbausteine, sondern bereits in der Konfrontation mit anderen

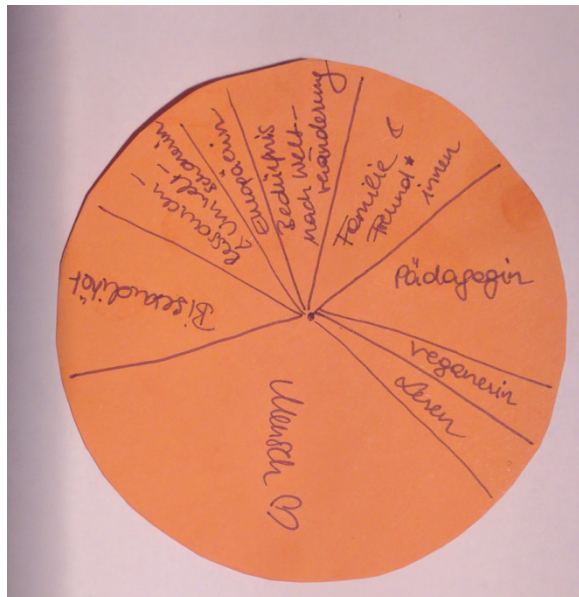


Abbildung 2: Identitätstorte (eigene Fotografie).

2 „Denn kein Begriff, keine Identitätskategorie, so auch queer nicht, könne vollständig angeeignet werden. Das kritische Potential von queer bestehe im Gegenteil gerade darin, Fixierungen immer wieder zu durchkreuzen und die Begriffe für das aus ihnen Ausgeschlossene zu öffnen“ (Hark, 2013: 455; vgl. Butler, 1997: 301).

Identitätstorten (Schritt 2) und Lücken. So wurde uns Autor*innen im Gespräch über die jeweiligen Identitätskonstruktionen bewusst, dass wir etwa konkrete politische Positionierungen nicht mitdachten, die uns aber im Nachgespräch betrachtet im Alltag als sehr wichtig erscheinen. Wir gehen davon aus, dass dies nicht vordergründig an unserer individuellen Ungenauigkeit bei der Erstellung der *Identitätstorte* lag, sondern wir vertreten die Auffassung, dass diese Ungenauigkeit eine notwendige Begleiterscheinung im Prozess der Gestaltung einer *Identitätstorte* ist. Ausgehend von dieser Auffassung, sehen wir gewissermaßen auch eine Kontingenz, im Sinne eines möglichen und gleichzeitig nicht notwendigen Ergebnisses, in die Erstellung einer *Identitätstorte* kontextabhängig eingeschrieben.

Mit der Gestaltung dieser beiden ersten Schritte hatten wir demnach zweierlei angedacht: Zum einen wollten wir subjektiven Positionierungen in Form der Identitätskategorien als einen Ausgangspunkt für eine Schüler*innenorientierung Raum geben. Zum anderen wollten wir, abgeleitet von einer identitäts- und normenkritischen Auffassung, vermeiden, diese so gewonnen Kategorien bloß zu verdoppeln und somit zu festigen. Dieser zweite Anspruch lässt sich in dem Prozess des Ordnen und Umformulierens, sowie dem des Vergleichens wiederfinden und zeigt sich in der beschriebenen Kontingenzerfahrung.

„Queer as a politic“ (Shlasko, 2005: 123ff.)

Bevor mit der Diskussion der weiteren Schritte der Unterrichtsumgebung fortgeföhren wird, soll nochmals auf die Ziel-

setzung dieser Unterrichtsumgebung verwiesen werden. Wie vorhin dargestellt, will mit dieser Unterrichtspraxis ein schüler*innenorientierter Themenfindungsprozess für den GW-Unterricht gestaltet werden. Durch die beiden ersten Schritte ist zwar eine Schüler*innenorientierung gegeben, aber die erarbeiteten und abstrahierten Identitätskategorien, wie „Beziehungen“, „Auto“, „Freundschaft“, „Hobby“, „Kultur“, „Arbeit/Studium“ etc., sind in dieser Form wohl noch nicht unmittelbar als Themen für den GW-Unterricht geeignet. Der besagte G(eographie)-Punkt ist somit im folgenden Schritt der Unterrichtsumgebung noch klarer herauszuarbeiten.

Im weiteren Vorgehen soll daher der politische Charakter von den erarbeiteten Identitätskategorien sichtbar gemacht werden. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist durch die beiden vorangegangenen Schritte bereits geleistet, da durch die beschriebene Kontingenzerfahrung die gewählten Kategorien als geworden und dadurch auch als veränderlich ansatzweise erfahrbar wurden. Die Dimension des Politischen setzt neben der Veränderbarkeit aber noch weitere Aspekte voraus. Darunter fallen Spannungen zwischen **sich widerstrebenden Interessen** und ungleichverteilte Machtressourcen, die autoritativ³ die Durchsetzung privilegierter Interessen ermöglichen (vgl. Laclau, & Mouffe, 2015; Easton, 1990; Schimmelfennig, 2015: 21; Waltz, 1979). Queere Positionen sehen sich tendenziell in Opposition zu diesen durchgesetzten, privilegierten Interessen, was auch durch Shlaskos (2005: 124) Beschreibung deutlich wird: „As a politic, queer challenges the very idea of,normal“.

Die Herausforderung für die weiterführende Konzeption der Unterrichtsum-

3 Z.B durch anerkannte Gewalt

gebung bestand im Herausarbeiten der Spannungen/Interessenskonflikte, in die die gewählten Kategorien eingebettet sind. Thesenhaft sind wir davon ausgegangen, dass in derartig erarbeiteten Interessenskonflikten subjektive Perspektiven auf gesellschaftliche Probleme sichtbar werden. Da wir die Position vertreten, dass gesellschaftliche Probleme potentielle Themen für einen GW-Unterricht sind, sehen wir in einem solchen Vorgehen gleichzeitig einen Anschluss an das Unterrichtsfach, wie auch eine Herausforderung für GW als Schulfach.

Beschreibung 3. Schritt

In diesem Bestreben den politischen Charakter der gewählten Kategorien herauszuarbeiten und sie daher in Spannungsfeldern der Interessenskonflikte erscheinen zu lassen, war es uns wichtig keine Konfliktlinien vorzugeben. Wir haben stattdessen mit den Teilnehmenden gemeinsam die gewählten Kategorien auf deren Konfliktpotential hin untersucht, um dieses aus der Subjektposition zu entwickeln. Daher zielte der Arbeitsauftrag für die dritte Phase der Unterrichtsumgebung auf das Bilden von Gegenpolen.

Wir haben in den Kleingruppen die Cluster der Identitätskategorien erneut geordnet und versucht für jede Kategorie einen Gegenpol zu finden. Beispiele für solche Kategorienpaare sind „Mode <-> Kultur“, „Auto <-> Natur“, „Sport <-> Arbeit/Studium“, „Hobbyköch*in <-> Essen“, „Hausfrau/-mann <-> Humor“. Diese erarbeiteten Gegenpole zeigen Spannungen bzw. Interessenskonflikte zwischen den verdichteten Identitätskategorien. Da sie jedoch subjektive Sichtweisen widerspiegeln, kann kein intersubjektiver Anspruch abgeleitet werden, was sich bereits in möglichen Verständnisproblemen zeigt. So erschließt sich eventuell das Spannungsfeld „Auto <-> Natur“ leichter,

welches auf einen Interessenskonflikt zwischen individueller Mobilität und Nachhaltigkeit hinweisen soll, als etwa die Gegenpole „Hausfrau/-mann <-> Humor“, welche durch einen empfundenen Mangel an Spaß an der Hausarbeit begründet wurden.

Begründung 3. Schritt

Wir sehen in dieser Unterrichtsumgebung gerade in der prominenten Rolle der Subjektposition großes Potential. Da wir die gemeinsam erarbeiteten Gegenpole als einen Themenpool erachten, was im Weiteren noch näher ausgeführt wird, lässt sich bereits an dieser Stelle von einer schüler*innenorientierten Themenfindung sprechen.

Darüber hinaus denken wir die Subjektposition als ein dialektisches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. Butler, 1997). Folgt man dieser Konzeption der Subjektposition, die „sowohl diskursiv hervorgebracht und ‚der‘ Macht unterworfen als auch handlungsfähig und (politisch) widerständig ist“ (Balzer, & Ludewig, 2012: 96), lassen sich etwa die Identitätskategorien nicht ohne einen Blick auf **gesellschaftliche Verhältnisse** fassen. Aus dieser Perspektive ist die Identitätskategorie „Hobbyköch*in“ in Verbindung mit einem tradierten Prozess des Kochens zu denken, worin beispielsweise Konzepte von Gesundheitsauffassungen zum Ausdruck kommen, die wiederum als vorläufiges Ergebnis von Diskursen aufgefasst werden können und somit in gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben sind.

Wir gehen also davon aus, dass sich durch die subjektiven Identitätskategorien Rückschlüsse auf gesellschaftliche Verhältnisse herleiten lassen, in denen wir das Potential für Themen und Fragestellungen für einen darauf aufbauenden GW-Unterricht sehen. Da diese über die Subjektposition hergeleiteten Themen auch bereits

in Spannungsfelder eingebettet sind, ist ihnen ein **dialektischer Charakter** eingeschrieben und somit auch ein Streben nach Bewegung/Veränderung (bspw. „Hobbyköch*in“). Dieser dialektische Charakter der gemeinsam erarbeiteten Themen soll einer bloßen Verdopplung der Identitätskategorien vorbeugen, was einer Normierung entgegenwirkt, die hingegen auf Beständigkeit/Abgeschlossenheit basiert.

Diese Überlegungen finden wir beispielsweise in dem Begriffspaar „Auto <-> Natur“ wieder. Nutzt man dieses Spannungsverhältnis, welches die Studierenden als Widerspruch zwischen individueller Mobilität und Nachhaltigkeit beschrieben haben, könnten die Pole als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept des AHS Lehrplans für die Sekundarstufe II „Mensch- Umwelt Beziehungen“ (BMBWF BGBl. II, Nr. 219/2016) genutzt werden. So zielt dieser Einstieg bereits auf Widersprüchlichkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse. Das Begriffspaar, als Einstieg für aufbauenden Unterricht, fokussiert das Spannungsverhältnis zwischen Mobilität einerseits und Nachhaltigkeit andererseits und birgt dadurch ein normenkritisches Potential und eine entsprechend kritisch-reflexive Dynamik.

So vertreten wir die Auffassung, dass in diesen entsprechend gewonnenen Gegenpolen und Widersprüchen bereits ein Potential für einen normenkritischen, queeren Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse enthalten ist und durch den Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse auch das Potential für Themen des GW-Unterrichts gegeben ist.

Die Herausforderung für die Konzeption der nächsten und letzten Phase der Unterrichtsumgebung sehen wir in der Zusammenführung dieser offenen Enden. Es soll durch den dialektischen Charakter der Gegenpole einer normenkritischen

Perspektive eine Bühne geboten werden, die gesellschaftliche Verhältnisse und Widersprüche ins Zentrum rückt, welche aus der Subjektposition hergeleitet wurden. Bevor jedoch auf diese letzte Phase der Unterrichtsumgebung eingegangen wird, soll noch das Konzept „Queer as an aesthetic sensibility“ (Shlasko, 2005:123) vorgestellt werden.

„Queer as an aesthetic sensibility“ (Shlasko, 2005: 123ff.)

„As an aesthetic, queer looks for and enjoys potentially subversive content in cultural texts of any media, from academic research papers to television advertisements to graffiti. In Morris’s (1998) understanding, the text itself is not queer. Rather, it is one’s reading of the text as politically radical that ,queers’ both text and reader. We might say, one is reading (or listening, or viewing) queerly“ (Shlasko, 2005:124).

Die dritte Dimension mit der Shlasko *queer* einzukreisen versucht, zielt auf eine „aesthetic sensibility“, die ihrerseits wiederum nach subversiven Inhalten verlangt. Um subversive Inhalte zu fördern, reicht es jedoch nicht eine entsprechende Textwahl zu treffen, sondern bedarf es einer entsprechenden Praxis der Rezeption („reading queerly“). Diese Lesepraxis erkennen wir in Butlers Konzept der „Subversion“ (Butler, 1991: 57):

Dabei betont Butler den „Widerstand gegen Klassifizierung und gegen Identität an sich“ (Butler, 1996: 20). Bei einer derartigen Praxis geht es um „Formen der Wiederholung, die keine einfache Imitation, Reproduktion“ (Butler, 1991: 57) von Normen bedeuten. Es geht um ein Variieren, ein Verschieben von Normen durch ungenaue Wiederholung: Butlers Vorstellung subversiver Praxis zielt eben „nicht auf eine bloße Umkehrung geltender Normen“ (Balzer, & Ludewig, 2012: 108), vielmehr sucht

Butler, „deren Kontingenz, Gewordenheit und Veränderbarkeit aufzuzeigen und so ihre Veränderung zu forcieren“ (ebd.). Es ist dabei „nicht entscheidend, *ob*, sondern *wie* Normen, Kategorien [...] wiederholt werden [...], d. h. ob es gelingt, Normen zu wiederholen und sie dabei nicht zu festigen, sondern zu verschieben“ (ebd.).

Mit diesem Anspruch, der aus dem Konzept der „subversiven Praxis“ hergeleitet ist, denken wir auch die Forderung Shlaskos nach einem „reading queerly“ (Shlasko, 2005: 124) zu erfüllen. Wenn nun der Blick auf die letzte Phase der Unterrichtsumgebung gerichtet wird, soll dieser so gedachten „subversiven Praxis“ eine Bühne geboten werden.

Beschreibung 4. Schritt

Der Arbeitsauftrag für die Kleingruppen zielte darauf, aus den Gegenpolen **Fragestellungen** abzuleiten. Eine der Gruppen entwickelte so beispielsweise aus dem Spannungsfeld „Sport <-> Arbeit/Studium“ folgende Fragen:

- „Hat man genug Zeit, den Ausgleich durch Sport zu finden?“
- „Führt Sport dazu, dass man in der Arbeit ausgeglichener ist?“
- „Kann Sport und Arbeit miteinander verbunden werden? (z. B. Profisportler)“
- „Ist man nach der Arbeit noch fähig, seinen sportlichen Aktivitäten nachzukommen?“
- „Wie hoch ist das Verletzungsrisiko beim Sport und dass man danach für längere Zeit in der Arbeit ausfällt?“

Besonders spannend erscheint uns, dass die angesprochene Dynamik der Ge-

genpole durch die Fragen sichtbar wird. So wird beispielsweise bei den Fragen 1, 2, 4 und 5 zwischen den konstruierten Polen „Sport“ bzw. „Arbeit/Studium“ hin und her gewechselt. Es wird wechselseitig nach Wirkungszusammenhängen gesucht. In einem ersten Anlauf wird dabei von Arbeit/Studium ausgegangen und nach einer potentiell einschränkenden Wirkung auf sportliche Betätigung gefragt. In der zweiten Frage wird hingegen von Sport ausgegangen und nach einer potentiell positiven Wirkung auf Arbeit gefragt. In der dritten Frage wird jedoch der Versuch unternommen den Widerspruch durch den Vorschlag „Profisportler“ aufzuheben. Dieser Vorschlag fügt sich hingegen der Verwertungslogik der kapitalistischen Produktionsweise. Es zeigt sich eine Wiederholung von Normen, die festigend wirkt und somit nicht Butlers Konzept der „subversiven Praxis“ entspricht.⁴ Die Fragen 4 und 5 lassen sich wiederum auf die Widersprüchlichkeit ein, aber ebenfalls ohne konkreter Verschiebung von Normen. Somit wird ersichtlich, dass die Normen, die die Spannung zwischen den Polen „Sport“ und „Arbeit/Studium“ konstituieren, vordiskursiv bleiben und nicht hinterfragbar sind.

Begründung/Reflexion 4. Schritt

Durch dieses Beispiel zeigt sich, dass wider unserer Annahme in diesem 4. Schritt der Unterrichtsumgebung die Subversion, oder eben ein Verschieben von Normen, nicht gelungen ist. Trotzdem denken wir, dass die Konzeption des 4. Schritts Potentiale birgt. Wir sind der Auffassung, dass diese Phase des Unterrichtsentwurfs als ein Indikator dienen kann. Durch die Auf-

⁴ Wie vorhin dargestellt: Es ist dabei „nicht entscheidend, *ob*, sondern *wie* Normen, Kategorien und Interpellationen wiederholt werden [...], d. h. ob es gelingt, Normen zu wiederholen und sie dabei nicht zu festigen, sondern zu verschieben“ (Balzer & Ludewig, 2012: 108)

gabenstellung des 4. Schrittes wird ansatzweise ersichtlich, was hinterfragbar ist, was als veränderbar erkannt wird und andererseits, was als vordiskursive Norm, als natürlich erachtet wird.

So lassen sich ausgehend von Widersprüchen weitere schüler*innenorientierte Stundenplanungen vornehmen. Im Fall des Spannungsfeldes „Sport <-> Arbeit/Studium“ lässt sich beispielsweise auf den vom Lehrplan geforderten Themenbereich „Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt“ (BMBWF BGBl. II Nr. 133/2000) eingehen. Dabei erachten wir die subjektiven Gegenpole „Sport <-> Arbeit/Studium“ im Sinne von Derridas (1997) Konzept der „Spur“ als Ausgangspunkt für weitere Unterrichtseinheiten, die den Ansprüchen einer dekonstruktiven Didaktik folgen. Im Anschluss daran würde es sich anbieten den vierten Schritt dieses Unterrichtsversuches zu wiederholen, um in Erfahrung zu bringen, ob Normen der „Arbeits- und Berufswelt“ erkennbar und somit durch das Potential des Spannungsfeldes „Sport <-> Arbeit/Studium“ hinterfragbar werden.

4. Zusammenführung, Schlussfolgerungen und offene Enden

Begründet in einer Reflexion über queere Theorien für unterrichtliche Praxis fußt der hier vorgestellte Unterrichtsversuch auf den Vorüberlegungen zu einer queeren Fachdidaktik und versucht diese in Theorie und Praxis weiterzuführen. Dabei haben wir in der Durchführung vier Schritte unternommen (s. Abb. 2).

Wie dargestellt, lassen sich die ersten beiden Schritte (Erstellen der Identitätstorte und Zusammenführen der Kategorien zu Clustern) als Ansatz einer subversiven Praxis (Wiederholung mit Differenz) deu-

ten, die auf einer identitätskritischen Haltung basiert und sich in der beschriebenen Kontingenzerfahrung zeigt. Die beiden weiteren Schritte (Bilden von Gegenpolen und Entwickeln von Fragestellungen) zielen konkreter auf eine Anschlussfähigkeit an Ansprüche des GW-Unterrichts, ohne jedoch eine Schüler*innenorientierung aus den Augen verlieren zu wollen, was durchaus zu Spannungen zwischen Lehrplan und schüler*innenorientierter Themenwahl führen kann.

Diese Anschlussfähigkeit ergibt sich durch die gebildeten Gegenpole und den davon abgeleiteten Fragestellungen, die einen Themenpool eröffnen. Bedient man sich dieses Themenpools und denkt bei der Durchführung die mitgelieferten Widersprüche mit, so kann man gleichzeitig auf ein normenkritisches Potential zurückgreifen, welches sich aus den Spannungen zwischen den Polen ergibt. Darüber hinaus zeigt sich in den Formulierungen der Fragestellungen des vierten Schrittes, inwiefern Normen als geworden erkennbar sind beziehungsweise vordiskursiv bleiben. Dadurch ergibt sich eine Messlatte für das Gelingen eines normenkritischen queeren GW-Unterrichts, da in diesem vierten Schritt sichtbar wird, inwieweit Normen erkannt werden oder eben als gesetzt erscheinen und sich somit einer Verhandelbarkeit und Kritik entziehen.

Es zeigen sich vielfältige Möglichkeiten aus dem Versuch heraus, allerdings auch Grenzen: So erachten wir die Ergebnisse des schüler*innenorientierten Themenfindungsprozesses als einen Pool potentieller Themen für den GW-Unterricht, wobei nicht immer alle konstruierten Widersprüche unmittelbar für einen weiterführenden Unterricht anschlussfähig sind. Wir sind jedoch der Auffassung, dass mindestens ein Thema aus dem jeweils entstehenden Pool auch mit den Ansprüchen des Lehr-

plans in Einklang gebracht werden kann. Eine Suche nach dieser Anschlussfähigkeit erscheint uns lohnenswert, da einem, auf diese Spannungsfelder aufbauenden, GW-Unterricht normenkritisches Potential eingeschrieben ist, welches vermeintliche Alternativlosigkeiten enttarnen kann, damit man letztlich „ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno, 1969: 131).

5. Literatur

- Adorno, T. W. (1969). *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015*. Abgerufen am 19.03.2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2016). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2017*. Abgerufen am 24.06.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01>
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). *Quellen des Subjekts*. In Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-124.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. (K. Menke, Übers.) (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. (K. Würdemann, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. (G. C. Spivak, Übers.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Easton, D. (1990). *The Analysis of Political Structure*. New York: Routledge.
- Ernstson, S., & Meyer, C. (Hrsg.). (2013). *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Förster, F. (2017). „Who am I to feel so free?“ – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In Kenkies, K., & Waldmann, M. (Hrsg.). *Queer Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG, S. 9-60.
- Frank, M. (Hrsg.). (1988). *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A., & Tervooren, A. (2001). *Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven – eine Einleitung*. In Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A., & Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 9-17.
- Hark, S. (2013). *Queer Studies*. In Braun, C. V., & Stephan, I. (Hrsg.). *Gender@Wissen* (3. Aufl.). Köln: UTB Böhlau, S. 449-470.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hartmann, J., & Klesse, C. (Hrsg.) (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Morris, M. (1998). *Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings*. In Pinar, W. (Hrsg.), *Queer theory in education*, Mahwah, NJ: Earlbaum, S. 275-286.
- Schimmelfennig, F. (2015). *Internationale Politik*. Paderborn: UTB.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kassel: Kassel University Press.
- Shlasko, G. D. (2005). *Queer (v.) Pedagogy*. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), S. 123-134.
- Stuppacher, K., & Jekel, T. (2017). *Queere Zugänge in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik*. *Feministische Geo-RundMail*. Informationen rund um feministische Geographie, 71, S. 9-14.
- Vielhaber, C. (2009). *Mensch und Lawine: Eine differenzierte fachdidaktische Annäherung an eine nicht immer problemlose Beziehung*. *GW-Unterricht*, 116, S. 52-65.
- Wagenknecht, P. (2007). *Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des*

Begriffs. In Hartmann, J., & Klesse, C. (Hrsg.) Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-34.

Waltz, K. N. (1979). Theory of international politics. Long Grove, Ill: Waveland Press.

Interdisciplinary Teaching in Geography and Economics: Entrepreneurs and Workers

Marcel Vorage

Geography & Economics Education
University of Salzburg
marcel.vorage@stud.sbg.ac.at

Abstract:

Interdisciplinary teaching permits better inclusion of students with different talents and enhances students' ability to ask critical questions, develop a holistic view of complex systems, recognise bias and handle ambiguity, deal with real-world scenarios and discover something new. The introduction of core concepts in high school curricula for geography gives teachers more freedom and creates new openings for interdisciplinary teaching. This paper seeks to facilitate interdisciplinary teaching in geography and economics based on an example, namely the professional relationship between entrepreneurs and workers. More specifically, it summarises selected academic literature and makes concrete suggestions for interdisciplinary classes on labour for the final years of secondary education in close concordance with the core concepts of place, space, connectedness and sustainability found in the Australian, Austrian, British and U.S. American geography curricula.

Keywords: education, interdisciplinary, geography, economics, labour market

Zusammenfassung:

Interdisziplinärer Unterricht unterstützt die Inklusion von Schüler*innen mit unterschiedlichsten Begabungen und erhöht deren Fähigkeit kritische Fragen zu stellen, ein holistisches Bild von komplexen Systemen zu entwickeln, Bias zu erkennen und Ambiguität zu akzeptieren, realistische Probleme zu lösen und Neues zu entdecken. Die Einführung von Basiskonzepten in Geographie-Lehrpläne der Sekundarstufe gibt Lehrpersonen mehr Freiheit, um interdisziplinären Unterricht zu gestalten. Dieser Artikel hat zum Ziel, interdisziplinären Unterricht in Geographie und Wirtschaftswissenschaften, mittels eines Beispiels zur Beziehung zwischen Unternehmer*innen und Arbeitnehmer*innen, zu erleichtern. Um dies zu ermöglichen, wird ausgewählte akademische Literatur zusammengefasst und konkretes Unterrichtsmaterial für interdisziplinären Unterricht am Ende der Sekundarstufe bereitgestellt. Diese Materialien befassen sich primär mit den Basiskonzepten Ort, Raum, Abhängigkeit und Nachhaltigkeit, die in unterschiedlicher Form in den Geographie-Lehrplänen Australiens, Österreichs, des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten verankert sind.

Keywords: Bildung, interdisziplinär, Geographie, Wirtschaftswissenschaften, Arbeitsmarkt

1. Introduction

Interdisciplinary teaching has a number of advantages for students because it integrates and synthesises knowledge from different disciplines (Jones, 2010; Haynes, 2002). Concentrating on the process of finding solutions and answers to questions using relevant analytical tools independent of where or how they were developed, instead of focussing on a domain of a given discipline, enhances cognitive ability (Repko, 2008a; Repko, 2008b). Moreover, drawing from and connecting multiple disciplines in education increases the chance of taking advantage of students' different forms of intelligence (Gardner, 1983). The interdisciplinary approach enables students' ability to ask critical questions, develop a holistic view of complex systems, recognise bias and handle ambiguity, deal with real-world scenarios and discover something new (Bransford et al., 2000; Duerr, 2008; Field et al., 1994; Klein, 2005; Newell, 1994 and 2001; Youngblood, 2007).

Fostering skills across subjects through problem- and project-based learning has been proposed for some time (Beane, 1997; Ciccorico, 1970). In the more recent past, the use of core concepts or capabilities has gained traction in high school curricula. The goal of formulating these and enshrining them in secondary education is for students to acquire 'powerful disciplinary knowledge' that helps enable their successful multifaceted participation in society (Lambert, 2011; Lambert et al, 2015). Concept-based curricula give teachers the freedom to choose the approach, methods and examples treated in class, handing teachers so-called 'curriculum leadership' (e.g. Uhlenwinkel et al, 2016). As a result, a great opportunity for interdisciplinary teaching arises. Take the example of geo-

graphy, a discipline that has historically been open to people and ideas from other fields (Skole, 2004) and has managed to publish in a wide range of journals (Turner, 2002; Johnston, 2003). Core concepts in geography are place, space, scale, relational thinking, diversity, interaction, change, sustainability, perception and representation (Jackson, 2006; Taylor, 2008). As several countries have formally introduced core concepts as important part of their high school geography curricula, a shared denomination of such concepts has emerged. Looking at curricula from Australia, Austria, the United Kingdom and the United States, the concepts of place, space, connectedness and sustainability are all clearly featured, although their exact wording may differ (Department for Education, 2013; Gallagher & Downs, 2012; Hinsch et al., 2014; Jekel & Pichler, 2017; Maude, 2013). As curriculum leaders, teachers can introduce academic approaches to core concepts from other disciplines, such as economics. Secondary school education should seek to foster understanding and reflexion of economic interaction including its social consequences based on multiple paradigms and disciplines, as opposed to pushing an ideological agenda based on a narrow economic narrative. The envisaged socio-economic perspective encompasses collective, political, economic and social phenomena and their effects on individual living conditions and relationships. This includes the ability to evaluate the effectiveness and legitimacy of political decisions as well as the sustainability, peacefulness and justness of our social fabric. Gradually, students should be able to identify their individual core challenges and possess the skills to take decisions in areas such as work, consumption, social embeddedness, etc. In practice, this can be done using domains and themes

that are enshrined in local curricula or are (historically) relevant (Hedtke, 2015; Weber, 2010). It is worth mentioning here that geography and economics are combined into a single subject in Austrian secondary schools. This is reflected in the breadth of the basic concepts in the curriculum. One example is scale; a second is sustainability and quality of life. Another is labour, production and consumption (Jekel & Pichler, 2017).

The challenge for teachers is that interdisciplinary teaching requires knowledge of at least two disciplines to enable meaningful didactical reconstruction. During such a reconstruction, scientific insights are compared with and linked to students' pre-class perceptions to construct more effective learning environments (Kattmann et al., 1997). Managing this while adhering to the curriculum may seem to be a daunting task. Using the aforementioned concepts of place, space, connectedness and sustainability, this paper aims to provide one such example by using geography and economics to approach labour in an interdisciplinary manner.

Selecting labour as a topic has multiple reasons, which the reader may assess independently. First, labour is a central topic in both economics and economic geography. Second, labour is imperative to societies irrespective of their geographical location and historical situation. Third, many high school students currently work or will at some future point work for an income. Fourth, the work we do is crucial in our social life, personal identity and our ideas of fairness and happiness. Fifth, labour is politically relevant and widely discussed in the media. Finally, labour allows us to place the core concepts place, space, interaction and sustainability at the centre of the analysis.

In the remainder of the paper, a selecti-

on of academic literature from economics and (economic) geography is discussed. The internationally recurrent concept of connectedness, sustainability, place and space are relevant for labour. Connectedness plays a role in the professional relationship between entrepreneurs and workers, sustainability plays a role in the form of a minimum wage, while place and space are treated in relation to labour mobility. The chosen academic literature provides a solid basis on which to present the teaching material that should help carry academic ideas from both disciplines into secondary education.

2. A selection of academic ideas

This section contains selected theories from (neoclassical) economics and economic geography on labour. A general description of both economics and economic geography is given to obtain an idea about the mind-set in which the presented theories were developed. The aim is not to present a complete overview of the available theories but to provide a basis for the teaching material. The initial focus lies on the representation of entrepreneurs and workers and their interaction. Thereafter, a minimum wage as a source of sustainability as well as place and scale in the form of worker mobility and cooperation are discussed.

Economics aims to abstract from the nitty-gritty complications of reality by making simplifying assumptions in order to (mathematically) model a phenomenon. Generally, the different individuals or players in the models are assumed to be rational actors. Therefore, economics is the study of human behaviour by self-determined individuals who consider the information available and probabilities of events to assess the expected costs and

benefits of certain decisions. This behaviour occurs in a world of presumed scarcity, takes as given the individuals' pre-set preferences, and assumes that these individuals consistently choose the best option available to them (Robbins, 1932). Everyday work is of great importance because of the material resources it generates, the thoughts and feelings spent on it and the relations to the individual's employers or employees (Marshall, 1890). In doing so, people use resources to produce commodities over time and distribute them among different members of society, now and in the future. Measures may be necessary to change incentives and obtain more desirable results (Samuelson, 1948; Samuelson & Nordhaus, 2009).

Economic geography is concerned with studying the spatial organisation of economic activity. Uneven geographical development is linked to a wide array of environmental and historical factors. Some economic geographers apply the quantitative location theory approach (e.g. Alfred Weber, 1909) with social, cultural and institutional factors gaining in importance. Others rely on the more qualitative and normative Marxist political economy approach (e.g. David Harvey, 1973), which we will focus on in the following sections. As opposed to economists attempting to gain understanding by making as many simplifying assumptions as possible, economic geographers take a more holistic view by simultaneously addressing place, space, scale and the underlying economics in their historical context (Castree et al., 2004).

Entrepreneurs, workers and their interaction at a given place

The following sections describe entrepreneurs and workers. For each, the narrow economic approach using a model

with simplifying assumptions precedes the more holistic view from economic geography.

Entrepreneurs

Economics. Mathematical equations of marginal productivity and the value of land as a function of its production and distance from the market were formalised almost two hundred years ago (Thünen, 1826). A central element in neoclassical theory is the production function (Wicksteed, 1894) on which entrepreneurs base their demand for labour, reflected in the number of workers they wish to hire.

As a basic building block of economic theory, the classical production function, including its mathematical properties, is treated here in some detail (e.g. Blanchard, 2016; Goolsbee et al., 2013; Heijdra & van der Ploeg, 2002; Mas-Colell et al., 1995):

$$Y = f(N_D, K) \text{ with } N \geq 0 \wedge K \geq 0 \quad (1)$$

where Y is production, N_D is the nonnegative amount of labour (e.g. the number of employed workers) and K is the nonnegative amount of capital (e.g. the number of machines). Production is a function of labour and capital. In the classical model, several assumptions are made (e.g. Robinson, 1953):

- $Y = f(0,0) = f(N_D,0) = f(0,K) = 0$
This implies that without both labour and capital, production is zero.

- $f_N = \frac{\partial Y}{\partial N_D} > 0 \wedge f_K = \frac{\partial Y}{\partial K} > 0$

$$\text{for } N_D > 0 \wedge K > 0$$

These positive first order derivatives imply that production increases when increasing either labour or capital. Basically, hiring an extra worker increases production (everything else equal). Si-

milarly, adding an additional machine to the process increases production.

$$\bullet \quad f_{NN} = \frac{\partial^2 Y}{\partial N_D^2} < 0 \wedge f_{KK} = \frac{\partial^2 Y}{\partial K^2} < 0$$

for $N_D > 0 \wedge K > 0$

These negative second order derivatives imply so-called declining marginal productivity of labour and capital. Other things equal, each extra unit of labour or capital has lower productivity than the one before. Basically, every extra worker that is hired without increasing the number of machines will produce less than the worker before and vice versa.

$$\bullet \quad f_{KN} = \frac{\partial^2 Y}{\partial N_D \partial K} > 0 \wedge$$

$$f_{NK} = \frac{\partial^2 Y}{\partial N \partial K_D} > 0$$

for $N_D > 0 \wedge K > 0$

These positive second order derivatives imply that increasing one factor increases the productivity of the other factor. Basically, adding workers increases the productivity of all machines and adding machines increases the productivity of all workers.

$$\bullet \quad f(\lambda N_D, \lambda K) = \lambda f(N_D, K)$$

for $N_D > 0 \wedge K > 0 \wedge \lambda > 0$

This implies so-called constant returns to scale. Increasing (or decreasing) both labour and capital by the same percentage increases (or decreases) production by that same percentage. Basically, with a doubling (halving) of the number of workers and machines, production is doubled (halved). This assumption may easily be changed to reflect certain industries. Increasing returns to scale result in concentrated large-scale activities (e.g. constructing automobiles). Reversely, decreasing returns to

scale result in small-scale fragmented activities (e.g. picking mushrooms).

The implication of the model is that the entrepreneur must balance capital and labour depending on the specific parameters of the model, which may be sector- or even firm-specific. The production function may be adapted without changing the results, for example to include technological progress (e.g. Blanchard, 2016).

The goal of the entrepreneur is not production itself, but to sell production and maximise profits Π , which are given by:

$$\Pi \equiv pY - WN_D - rK \quad (2)$$

where p is the selling price, W is the workers' wage and r is the (opportunity) cost of capital. In its simplest form, K and W are taken as given, and the entrepreneur:

$$\max_{N_D} (pY - WN_D)$$

He or she thus employs the number of workers that results in the largest profits depending on the price, the production function and the wage. This is the point where the last employed worker exactly breaks even, when the additional output produced by this worker exactly covers the wage of the worker. The labour demand N_D curve as a function of wages always slopes downward: the higher the wage, the lower the number of workers an entrepreneur employs.

Economic geography. Economic geographers often emphasize the inherent drive for growth in the competitive capitalist system. The goal of capitalism is to generate profits by being better and smarter than others. Capitalists accumulate capital by dispossessing others (e.g. Harvey, 2003). The capitalist system is characterised by capitalists, or entrepreneurs, who use money M to buy commodities C of two kinds, namely labour power LP and means of production MP such as buildings, machines and material. A process of

production P results in a new commodity or commodities C^* which are then sold to consumers at the price of the original sum of money M plus a profit Δ (e.g. Castree et al., 2004).

This description is essentially equal to the starting point of the economic model described before. Rephrasing the description in mathematical terms yields a production function equal to equation 1:

$$C^* \equiv P(C) = P(LP, MP) \quad (3)$$

and a profit function equal to equation 2:

$$\begin{aligned} pC^* &= M(C) + \Delta \\ \Leftrightarrow \Delta &\equiv pC^* - M(C) \\ &= pC^* - M(LP, MP) \end{aligned} \quad (4)$$

where p is the price at which C^* are sold and the money M depends on the amount of commodities C that were bought.

Economic geographers and economists thus agree that capitalists or entrepreneurs hire workers in order to produce. The goal is selling production to make a profit. The number of workers may be reduced by investing in capital and innovation, but workers can never be fully replaced (Storper & Walker, 1989).

Workers and their interaction with entrepreneurs

Economics. Workers decide how much of their time they are available for work, thus creating the supply of labour N_s (e.g. Blundell & MaCurdy, 1999; Heijdra & van der Ploeg, 2002; Killingsworth, 1983; Moffitt, 1999; Nakamura & Murayama, 2010). If fully employed their income I is:

$$I = WN_s = pC \quad (5)$$

where the income is spent on consumption C . Although income can be saved (or debt be taken on) that option is omitted for simplicity here. By normalising total time to one, the time households are not working, $I - N_s$, can be spent on leisure.

The utility of the household U looks as

follows:

$$U \equiv f(C, 1 - N_s) \text{ subject to } WN_s = pC \quad (6)$$

It is useful to consider two cases here:

- (i) the income exceeds the required consumption on food and shelter C_{min} , and
- (ii) the case in which it does not.

When wages are relatively high and $WN_s > PC_{min}$, the following assumptions are made:

- $\frac{\partial U}{\partial C} > 0 \wedge \frac{\partial U}{\partial(1 - N_s)} > 0$

This means that consuming more is enjoyable and that leisure is more fun than working.

- $\frac{\partial^2 U}{\partial C^2} < 0 \wedge \frac{\partial^2 U}{\partial(1 - N_s)^2} < 0$

The marginal utility of consumption and leisure are decreasing. Basically, the more you already consume the less you enjoy consuming even more. In addition, the more time you spend on working, the more your leisure is worth.

What happens to labour supply when wages increase? On the one hand, higher wages mean that the price of leisure goes up. Leisure is substituted with work and the labour supply goes up (substitution effect). Basically, if you can earn more per hour, you work more hours. On the other hand, higher wages mean that a given income is earned by spending less time at work and the labour supply goes down (income effect). Basically, if you earn more per hour, you do not need to work as many hours. The substitution effect normally dominates when wages are moderate and the income effect dominates when wages are high. The result is the upper half of figure 1, where $W > W_{min}$ (e.g. Blundell & MaCurdy, 1999 & 2008; Cahuc and Zylberberg, 2004; Heijdra & van der Ploeg, 2002; Moffitt, 1999; Nakamura & Murayama,

2010; Nicholson & Snyder, 2008).

When wages are relatively low and $WN_S \leq PC_{min}$, different considerations are made by workers. What happens to labour supply when wages decrease? Workers increase their supply of labour N_S to be able to continue satisfying $WN_S = C_{min}$. As wages decrease further, workers feel that they cannot earn enough to earn C_{min} via formal work and $WN_S < PC_{min}$. To survive, workers revert to other informal means of acquiring income like wheeling and dealing, begging, crime, etc., or engage in subsistence farming. As a result, the supply of labour N_S decreases (e.g. Nakamura & Murayama, 2010).

The combination of workers' labour supply and entrepreneurs' labour demand is shown in figure 1. There are two so-called stable equilibria, marked by the arrows. Stability is derived from the idea that a small exogenous rise (fall) in wages would imply a surplus (shortage) of workers and thus induce an offset of the exogenous wage change. Note that this does not apply to the other two equilibria.

A small exogenous rise (fall) in wages would imply a shortage (surplus) of workers, exacerbating the exogenous change. There is evidence for the non-monotonic labour supply from figure 1 in developing and industrialised countries (e.g. Dessing, 2002 and 2008; Prasch, 2000; Sharif, 2000).

The introduction of a minimum wage at a level W_{min} would exclude the lower stable equilibrium in figure 1. This is to the benefit of workers and avoids the so-called Malthusian poverty trap, i.e. the stable equilibrium in the bottom of the graph (e.g. Dessing, 2004).

Economic geography. The representation of labour as a mere production factor is problematic for economic geographers, as it reduces workers to their productive ability (see the production function). Workers are effectively treated like a commodity that can be bought at a certain price and used in the production process (Fine, 1998). Labour is indeed very different from other production factors and may be referred to as a 'pseudo-commodity'. Like other commodities, labour has a use-value

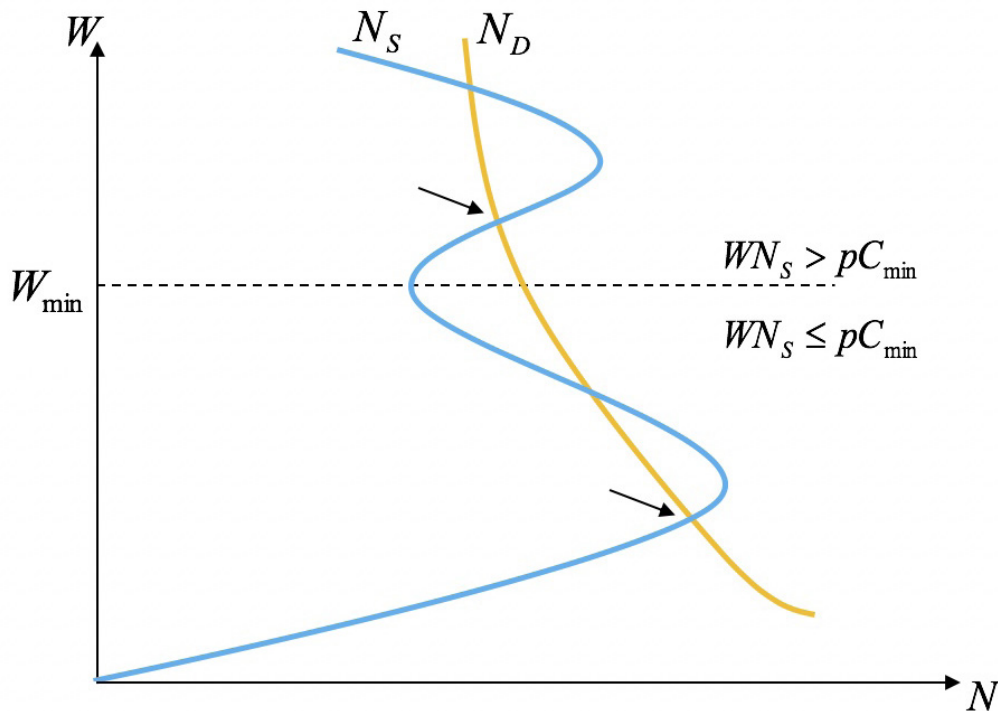


Fig. 1: Labour demand N_D and labour supply N_S as a function of the wage level W

(practical function) and exchange-value (price). But, unlike other commodities, this value is only provided temporarily during working hours, and labourers also have a will of their own. In other words, workers are active subjects while other production factors are passive (e.g. Bales, 1999; Hudson, 2001).

Because workers are human beings and thus unlike any other commodity, entrepreneurs and workers must engage in a social relationship also referred to as a Marxist class relationship (e.g. Bales, 1999). Therefore, the economic representation of this relationship via demand and supply fails to incorporate the 'non-market' factors of this relationship (Fine, 1998). Workers and capitalists are co-dependent on one another. The workers' desire for a job with decent wages and employment conditions in combination with the capitalists' need for workers while maximising profits fosters a relationship of both cooperation and conflict (Castree et al., 2004).

The Marxist class relationship follows from the idea that there is a fundamental distinction between the sphere of production in which commodities are created and the sphere of exchange in which they are sold. Production precedes sale and hiring labour precedes production. In other words, capitalists hire labour before they produce and before they are able to sell. Capitalists own capital goods and need to coordinate workers' efforts to put these to use efficiently. To be able to do so, some form of command and control by capitalists over workers is required (Roemer, 1982; Wright, 2005). In addition, the labour market is segmented over sectors and within sectors. Economists tend to tightly link these two problems to incentive issues,

returns to scale and transaction costs. Marxist economic geographers see these two problems as actively created core elements of labour market structure that are inherent to the power struggle between the capitalist and working class (Wright, 2005). Interestingly, labour income is crucial for consumption and thus sale by capitalists and cannot simply be averaged over all workers in the segmented labour market. Consumption does not only vary with income, but with age, region, household composition, etc. (e.g. Fine, 1998; Harvey, 1983). To be able to achieve socially and economically desirable results as a whole, some level of solidarity is required over different groups in society (Solow, 1990). The aforementioned segmentation of the labour market is related to the workers' mobility, represented by the concepts of place and space. These are discussed next.

Workers' and entrepreneurs' behaviour with respect to place and space

Economics. Place and space were reduced to location, and costs increasing with distance were modelled elegantly almost ninety years ago (Hotelling, 1929). The so-called *Hotelling model* was originally developed to address the choice between two stores located on 'Main Street' by customers having to carry their purchase home. The further away the store is, the costlier it is to go to the shop. Below, the basic model is reinterpreted to workers choosing a job and having to travel there from home.

As in the original paper, a good way to start is to consider the following representation (see Figure 2).

Where entrepreneurs *A* and *B* are located along a street with length *l*. Workers live along the same street (place) and in-

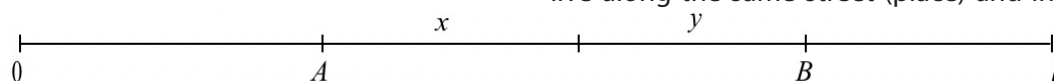


Fig. 2: The classical representation of the Hotelling model

cur a linear cost c to travel to work (space). If both entrepreneurs offer the same wage W , then all workers living to the left of entrepreneur A live closer to and prefer to work for A and likewise all workers living to the right of entrepreneur B prefer to work for B . In between A and B there is a point along the street where entrepreneurs A and B are equally attractive and thus when

$$W - cx = W - cy \quad (7)$$

In this simple case, this is the point where $x=y$ and both entrepreneurs are equally far away. All workers for whom $x < y$ then work for entrepreneur A and all workers for whom $x > y$ work for entrepreneur B .

To attract workers, entrepreneurs can change the wage they offer to W_A and W_B . They may also reduce travelling costs to $c_A < c$ and $c_B < c$, for example by organising a shuttle service to work for their workers. If both entrepreneurs manage to attract workers, then the point of indifference satisfies

$$W_A - c_A x = W_B - c_B y \quad (8)$$

All those living to the left of this point work for entrepreneur A and all living to the right of this point work for entrepreneur B .

Now consider the situation in which workers' homes are distributed uniformly along the street and both entrepreneurs compete for the workers. In a first step the entrepreneurs simultaneously choose where to locate their firm. In equilibrium, both firms are located in the middle of the road (see Figure 3).

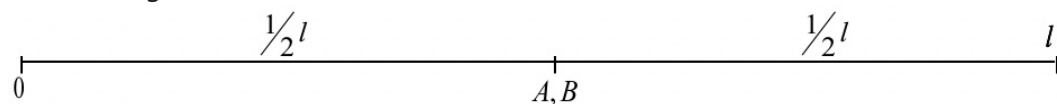


Fig. 3: Equilibrium location choice in the Hotelling model

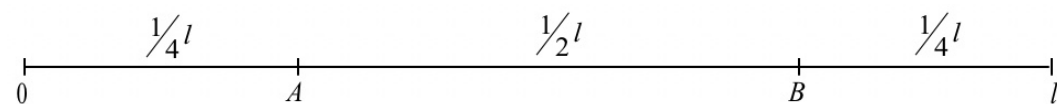


Fig. 4: The social optimum in the Hotelling model

Entrepreneur A and B then both employ half of the workers. Neither entrepreneur has any incentive to move, as each move would lower the share of workers willing to work for that particular entrepreneur. No single other location choice has this characteristic, and therefore the location choices in figure 3 are the only equilibrium in this setup. It is clear that the social optimum is a different one, as the travelling distances (and costs) are lowest for workers when the entrepreneurs are located in the positions shown in figure 4.

Interestingly, both entrepreneurs again employ half of the workers, but moving towards the centre of the road would increase that share for either entrepreneur (given the location of the other), hence this is not an equilibrium without government interference. As was the case with the minimum wage, entrepreneurs may need to be coerced or incentivised by the state.

The *Hotelling model* has been applied, adapted and extended to gain insights into a wide range of economic questions. In the context of the labour market, there is a model for interested readers that includes the production function from the first section, including increasing (constant or decreasing) returns to scale as well as the minimum wage suggested at the end of the previous section (Guo et al., 2015). Finally, it is worth mentioning that there is a variety of alternative models like microeconomic job search models in which individual workers with incomplete infor-

mation look for a job and have to decide whether or not to take a job or continue searching for a better one (e.g. Lippman & McCall, 1976) and wage bargaining models with and without unionised labour that show that the way in which wages are negotiated matters for their level (e.g. Manning, 1987; McDonald & Solow, 1981; Binmore et al., 1986).

Economic geography. Despite globalisation, workers' existence in the capitalist world remains local in nature. Consumption and production take place at a specific location and point in time. As in the *Hotelling model* from economics, travel is costly (depending on the size of c). Due to the rise of the internet economy, locations and distances are also determined by the availability of bandwidth at the relevant physical locations and the rules regulating access to this bandwidth (i.e. net neutrality). Social relationships, regulations and institutions are all locally embedded. Last but not least, the 'reproduction of labour', i.e. family creation, is also necessarily local. The complex structure of a given place results from the interactions between workers (and their dependents), capitalists and institutions. This results in a strong locality dependence in the sense that workers' material well-being, sense of identity and relationships are place-specific (e.g. Castree et al., 2004; Cox, 1998; Jessop, 2002).

The place-specific nature of the class relationship does not impede its ties from being translocal (Castree et al., 2004; Freitag & Von Oppen, 2010; Greiner & Sakdapolrak, 2013). Events in a wider space naturally have an effect on the local level. These ties may be competitive or cooperative, intentional or unintentional, conscious or unconscious. The visible consequences at the local level may hide the spacial ties driving these consequences

(Cox, 1998; Giddens, 1990). The scaling of space plays a large role, as the geographical scale of the influence of workers and capitalists matters locally. The fact that workers are locally bound does not mean that their influence is necessarily local, as their ideas can spread to other groups of workers. This scale of influence is not determined from above but may be actively constructed by a class (or be constrained by the other class). Think of the networks or assemblages that were formed by both classes to increase the scale of influence. Networks are both structured by the people involved and structure the actions of the people involved (Giddens, 1984; Greiner and Sakdapolrak, 2013; McFarlane, 2009). The larger the geographical space of influence, the more power a class has at the local level (Swyngedouw, 1997; Jessop, 2002). To increase influence and power, various forms of capital may be exchanged translocally (Kelly and Luis, 2006; McFarlane, 2009). In practice, unity within the workers' network may be difficult to achieve, as protecting workers at a local level may not be of interest to workers elsewhere. To give a concrete example, consider the campaign to protect jobs at a Rover car factory in Crowley near Oxford in the United Kingdom. Given the overcapacity in the European automobile industry, a reactionary attitude in protecting local jobs would do nothing to protect the interests of automobile workers across Europe. It might even harm their plight. A balance between local and transnational needs must be found. Protecting workers' interest locally is necessary to be able to galvanise them for the class struggle, but it is insufficient (or may even be counterproductive) in furthering the larger cause (Harvey, 2001). The solidarity between workers may be more difficult to achieve when differences across sectors

and geographical locations grow or are actively exaggerated by opponents. The seemingly limitless ability of capitalists to gather around their cause may outstrip the possibilities of workers to do the same (e.g. Jessop, 2002; Zoomers & van Westen, 2011). One way of countering capitalists is organisation via supranational bodies to define a common struggle and reduce differences between workers (i.e. improving working conditions and wages in countries of the Global South), while protecting local rights to do things differently (Hyman, 1999). Alternatively, workers can try to become mobile in search for better job opportunities. International labour mobility has increased over the last few years (e.g. Artuç et al., 2015). In some cases this increase has been large, for example after EU-enlargement in 2004, when workers started moving from the East to the West within their sector of employment (Baas et al., 2009; Black et al., 2010; Kahane et al., 2009). Greater mobility is also observed in sectors characterised by large international corporations seeking to fill high-skilled jobs by hunting for talent at universities (e.g. Salt, 1992 and 1997; Brown & Tannock, 2009; Li & Lowe, 2016). On the other hand, labour mobility remained very limited during large sectoral transformations like the one towards the service sector in the United Kingdom and the United States, resulting in painful transition periods with high unemployment (e.g. Greenaway et al., 2001). In all, the percentage of people willing to move abroad for work remains in the low single digits on a worldwide scale (e.g. Artuç et al., 2015).

Complements: Economics and economic geography

The mathematical microeconomic approach starting from a single rational actor yields interesting insights about la-

bour demand and supply by individual workers and entrepreneurs operating in specific sectoral and geographical markets. Problems occur when explaining aggregate observations based on models that describe individual behaviour. Firstly, we are not independent idiosyncratic decision makers, as our preferences depend on the preferences of others. Secondly, aggregation ignores the distribution of a given measure (e.g. income) even though this distribution clearly matters (e.g. Black et al., 2012). Aggregation disposes of valuable information that is located at the individual level (Hayek, 1945). Economic geography is exactly interested in the more complex and multifaceted nature of economic interaction at an aggregate level. This is epitomised by the idea of a class relationship embedded in social relationships, regulations and institutions at a local level and the translocal connections it influences and is influenced by.

As a result, economics and economic geography theories can complement each other and should be applied to questions at the level of aggregation and complexity for which they were crafted. The teaching material offered below aims to help students apply suitable theoretical tools to the given problems.

3. Teaching material

The academic literature provides a basis for classes that relate to the core concepts place, space, connectedness and sustainability. Nonmonotonic labour supply, the local relationship (market) between employers and employees, the translocal relationship between different employers and between different employees, the power struggle between employers and employees, the minimum wage and labour mobility are interesting topics to discuss

in class. The material seeks to help enable students to better structure, understand and reflect economic interaction between workers and employers at a collective, political and individual level. It also gives an example of how economic theory can be used to argue in favour of increased social justice, by supporting the introduction of a minimum wage.

When using the material, it is crucial to explicitly discuss strengths and limits of the chosen representation and the choice of analytical tools to address a given question. An internet connection is required at different stages. The material was designed for the final years of secondary education. It is expected to take about four hours. At this age, students should understand the relevance of studying the labour market and may have had their first experiences with formal employment. After completion of the materials, students should have a more structured view on labour and: (i) realise that the labour market is unlike any other market, (ii) understand that individuals may adjust differently to a similar change in wage, (iii) recognise that labour markets are geographically and sectorally segmented, (iv) be aware of the fact that even working people may not be able to sustain a decent level of living, (v) be able to discuss the minimum wage and (vi) understand the role of different actors in interpreting and shaping spaces.

The teaching material takes the perspective of a worker, because this situation is most likely to be relevant for students, especially during the first years of their working life. After having asked two personal questions on students' (expected) hourly wage in part one, students are requested to construct the line for labour supply from figure 1 in part two. Note that the axes were switched around in the teaching material. The reason is that high

school students are used to having the independent variable on the horizontal axis (wage) and the dependent variable on the vertical axis (hours of work). The 'stories' describing four individual people living in the same city (Cape Town) should make the construction and the shape of the graph more intuitive for students. The wages used in the example are chosen to be realistic and emphasize the decision faced by workers on how many hours to work. Part three discusses the minimum wage and potential problems with its implementation. Part four intends to investigate the link between labour and physical locations, including the practical consequences for those involved. Part five intends to emphasize the importance of individual perspectives in interpreting space. The material closes on a personal note by comparing travel undertaken by students and their families at home.

Name:

A segmented labour market

Please read the instructions first, then start working. It will help!

1. Net hourly wage:

- a. Read the short text below. Then discuss the difference between the net and gross hourly wage. *Wait for everyone to finish reading. Speak in turn. Let everybody say something.*
- b. "The net hourly wage is the amount that you actually get in your bank account for an hour of work after all taxes are paid. The gross hourly wage is the amount your boss pays you per hour. The difference are taxes, social security contributions and pension payments."
- c. Have you already worked? Was there a difference between the net and gross hourly wage?
- d. Go online and try to find an overview of the income tax rates in your country. Where did you find this information? Is that website up-to-date and reliable? Note that the tax percentage may be the same for all income levels (flat) or increase with income levels (progressive).

2. The supply curves for labour and commodities:

Each of you will be given a personal story about work and wage. There are four stories from different people from Cape Town, South Africa. They all earn a different hourly net wage. Every person told you what they would do if that that hourly wage went up: work more or work less. The people in our stories do not mention the difference between net and gross wages. When they talk about their wage, they refer to the money they can really spend themselves. What matters to them is the net hourly wage.

- a. Read your story and fill in the information in the following table. Underline the name of the person in your story. Complete table A in your group.

Tab. A: Wages and hours worked for four imaginary people from Cape Town, South Africa.

Grace	$W_1 =$ hours	If the wage goes up, she will work
John	$W_2 =$ hours	If the wage goes up, he will work
Andrew	$W_3 =$ hours	If the wage goes up, he will work
Donna	$W_4 =$ hours	If the wage goes up, she will work

b. Draw the labour supply curve.

Use the information in the table. Help one another, but let everyone draw their own graph ☺

How to draw the graph in figure B:

- Find wage W_1 for Grace on the horizontal axis. Find the hours she works per week on the vertical axis and the hourly wage on the horizontal axis. Place a dot at the right spot in the graph (do not write the name). Repeat for John, Andrew and Donna.
- Start at the point for Grace. Consider what she would do if wages went up. Draw a short line from the point that reflects this (Does the line go up or down? Does it go right or left?). Repeat for John, Andrew and Donna.
- Using a pencil, try to connect the different lines to one line that does not cross itself and does not go up and down unnecessarily. There is no need to use a ruler. The first piece is already drawn for you! Take a close look at the origin at point (0, 0) and you will find a grey line.

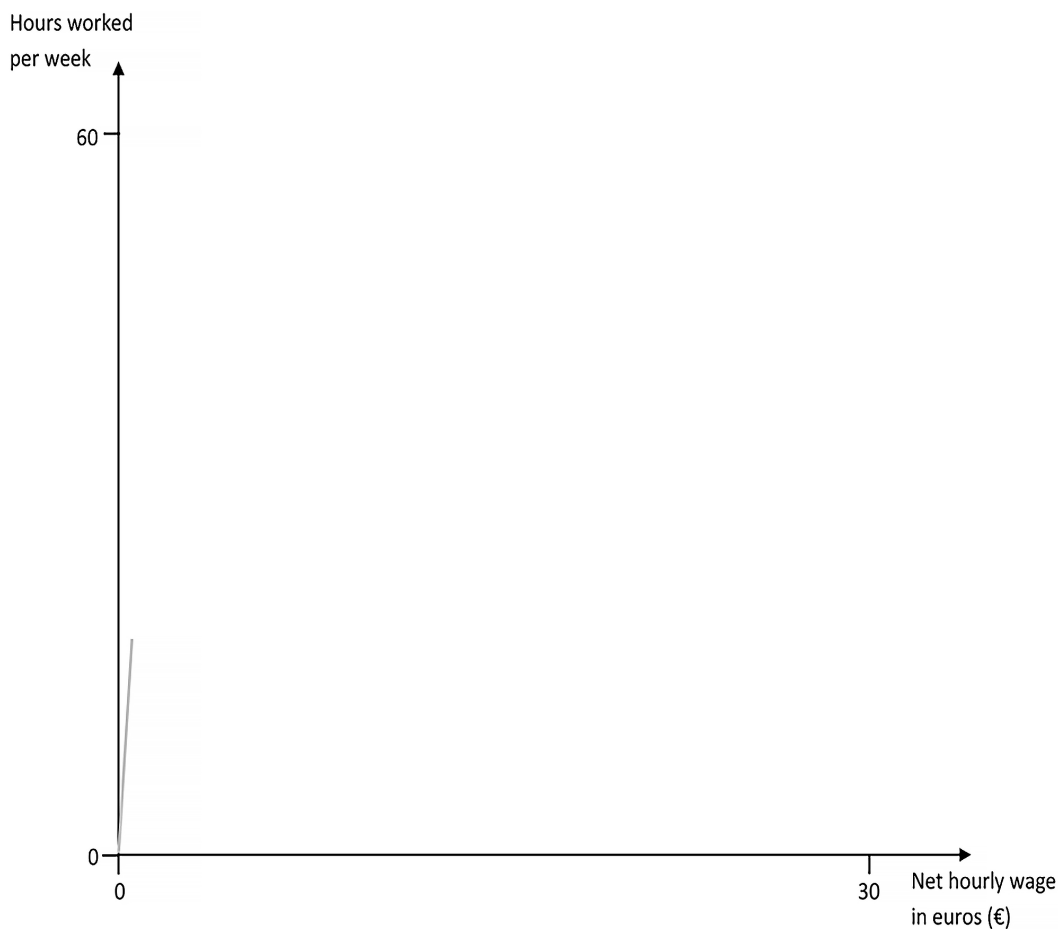


Fig. B: Supply on the labour market

- c. Although it might have been some time ago, you have seen graphs for supply and demand for commodities (goods or services). Draw a supply line in Figure C.

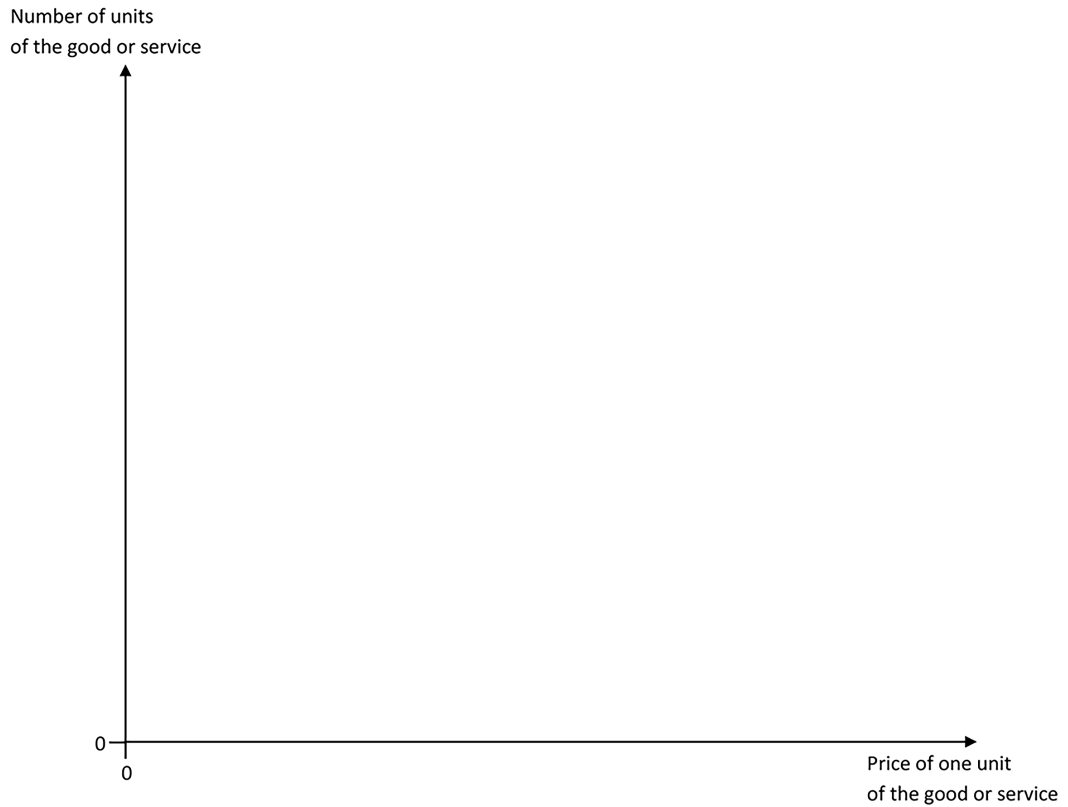


Fig. C: Supply on a commodity market for goods or services

- d. Additional exercise: The markets for **commodities** and **labour** are connected. When net hourly wages rise, different things can happen. Can you come up with different possibilities using figure D?

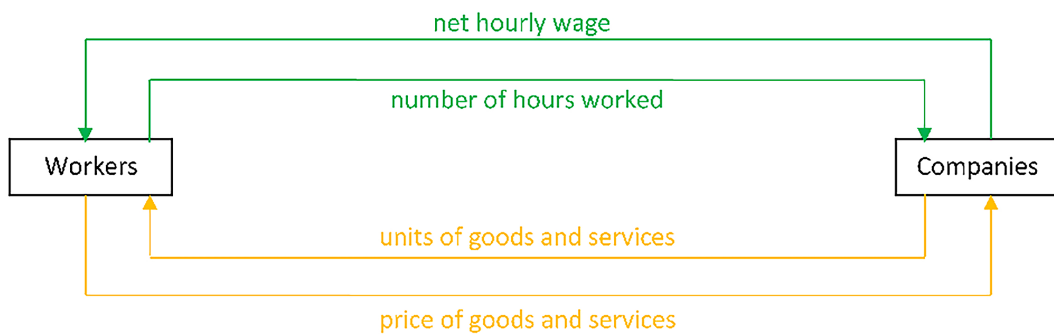


Fig. D: The connections between the commodity market and the labour market

3. Minimum wage:

- a. Read the short text below. Then continue.

“A minimum wage is a net hourly wage that companies legally have to pay. It is written in the law. Companies are allowed to pay their workers more but are not allowed to pay their workers less than the minimum wage.”

- b. Looking at your graph, choose a minimum wage to help avoid the situation faced by Grace and John. Draw a vertical line from the horizontal axis upwards, representing this minimum wage.

Now please wait for everyone to finish and for your teacher to give you the sign to continue.

- c. Compare your results with that of other group members. Did you draw the same line? Would you be in favour of a minimum wage? Explain your opinion to one another.

- d. Read the short texts below and answer questions 1 and 2.

“To introduce a minimum wage, it may not be enough to enshrine it in the law. The minimum wage needs to be paid in practice. This may be difficult because people may simply break the law or find ways around it.”

“Example 1: Margaret owns a large shop selling cars and needs a guard to protect the area at night. At the moment, business is somewhat slow. Instead of hiring a guard on her payroll, she contacts Greg. Greg has just started his own business in security and does not have any employees yet. Because he has just started and Margaret is well connected in the city, he is willing to make a contract to guard the terrain at a fixed monthly rate. The rate is below the minimum hourly wage.”

Question 1: Do you think that Margaret should hire Greg?

“Example 2: Margaret owns a large shop selling cars and needs a guard to protect the area at night. At the moment, business is somewhat slow. Greg has been in the job for over fifteen years at minimum wage. Margaret suggests to Greg that he should quit his job and start his own security firm. She would hire him immediately, but at a wage below minimum wage. This way, social security contributions can be reduced. In addition, Margaret would recommend Greg to her friends that also have a business. This way, Greg would be able to earn extra money beyond what he earns now, which is impossible under his current contract.”

Question 2: Do you think that Greg should follow Margaret’s suggestion?

- e. Compare your answers within your group. Explain your decision to one another. Use a separate piece of paper to jointly formulate a general set of rules describing when the minimum wage should be applied (or when an exception may be granted).

4. A place to work and a place to live

Grace, John, Andrew and Donna all live and work in Cape Town.

Grace: 9 Glencoe Road, Oranjezicht (housemaid)

Crossing of Strand Street and Buitengracht Street, Cape Town City Centre
(selling pens)

John: 13 Main Rd, Mowbray (store salesperson)

256 Koeberg Service Road (gas station clerk)

Andrew: Weltevreden Valley Core Primary School, Weltevreden Valley North (principal)

Donna: Portside, 5 Buitengracht St, Cape Town City Centre (financial risk analyst)

- a. Find the place(s) where the person in your story works on Google Maps. Use street view to take a *quick* look around.
- b. Given his or her income, find a reasonable home address in Cape Town.
- c. Describe what a regular Monday for this person could look like. When does the person get up? How does this person travel through the city? How long does he or she work? Can he or she work from home? ...? Describe shortly where the person is at a given time using the timetable below.

00:00

01:00

02:00

03:00

04:00

05:00

06:00

07:00

08:00

09:00

10:00

11:00

12:00

13:00

14:00

15:00

16:00

17:00

18:00

19:00

20:00

21:00

22:00

23:00

Hint: Find public transport information for Cape Town on the Western Cape Government website.

5. Personal interpretation of space

- a. Pretend to be the person from your story. Imagine what you look like. Use Google Maps street view to “walk” along Buitengracht Street from the intersection of Shortmarket Street, past the intersection of Strand Street, until the intersection of Riebeek Street.

What and who do you see? What economic activity takes place? How do you feel here?

Choose one place and describe what interests you there:

- b. Now pretend to be Grace or Donna, who both work on Buitengracht Street. Imagine what you look like. Use Google Maps street view to “walk” in the other direction along Buitengracht Street from the intersection of Riebeek Street, past the intersection of Strand Street, until the intersection of Shortmarket Street.

What and who do you see? What economic activity takes place? How do you feel here?

Choose one place and describe what interests you there:

- c. Additional exercise: Using Google Maps street view, “visit” the area around the Weltevreden Valley Core Primary School where Andrew is the principal, pretending to be a person from one of the stories. How do you feel about what you see?

6. Your personal situation: travel to school and to work

- a. Mark the distance in kilometres and travel time in minutes from your home to school on the lines for Person 1 (You). How do you travel? What does a one-way trip cost?
- b. Draw lines for all people living with you at home. Cross out 'Work' or 'School' depending on the person. How often do they make the journey? Estimate the cost of a one-way journey. Ask them if you are uncertain. Use your smartphone to look up distances and travel times.
- c. Calculate the total costs of travel in your household during a normal working week and write the number in the space below the lines.

DISTANCES IN KILOMETRES

TRAVEL TIMES IN MINUTES & COST

Person 1 (You)

Travels by:

~~Work~~



School

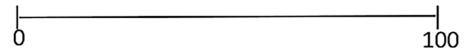
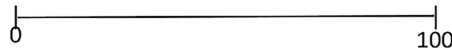
Cost:

Times per month:

Person 2

Travels by:

~~Work~~



School

Cost:

Times per month:

Person 3

Travels by:

~~Work~~



School

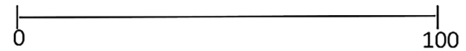
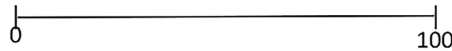
Cost:

Times per month:

Person 4

Travels by:

~~Work~~



School

Cost:

Times per month:

TOTAL COST OF COMMUTES PER MONTH:

- d. Use the overview to make a concrete suggestion to reduce

the costs:
the required time:
the carbon footprint:

Grace

Net hourly wage of $W_1 = \text{€}0.50$

$$W_1 < W_2 < W_3 < W_4$$

"I work at my official job for twelve hours a week. Even if I worked there full-time I would not be able to pay for housing and be able to feed my family. That is why I live in cheap housing and sell pens at a traffic light in the business district. If wages went up, I would want to work more hours"

John

Net hourly wage of $W_2 = \text{€}3.00$

$$W_1 < W_2 < W_3 < W_4$$

"Because wages are low I work long hours on two different jobs, sixty hours per week in total. Only this way can I afford to support my wife and children. I want my children to be able to go to school. It is expensive, but we manage to buy the things they need. If wages went up, I would want to work less and see more of my children growing up."

Andrew

Net hourly wage of $W_3 = \text{€}10.00$

$$W_1 < W_2 < W_3 < W_4$$

"At the moment I work thirty-two hours a week. I earn enough to live a decent life with my family. Every Wednesday and Friday I spend the afternoon with my family. The last few years we've been able to go for our yearly holidays: a week to the seaside in summer and a week to the mountains in winter or spring. If wages went up, I would want to work full time. Yes, I would not be able to spend the two afternoons with my family, but we would be able to buy a car."

Donna

Net hourly wage of $W_3 = \text{€}30.00$

$$W_1 < W_2 < W_3 < W_4$$

"I work thirty hours a week and am happy with what I earn. My family and I do not worry about money at all. We are able to afford what we need and want to buy. If wages went up I would definitely work less, as we do not need the additional money. More free time would be nice."

4. Conclusion

Geography and economics are deeply intertwined. During the long academic history of both subjects, both developed their own set of methods. Essentially, economists make assumptions and then model a reduced form of an individual decision-making process mathematically. Economic geographers take a more holistic approach by describing the situation in context and at a more aggregate level. Despite the different methods, both are critical of the outcome on the labour market without government intervention. For high school teachers, the challenge is to understand both approaches and see the merits of the economic and the geographical approach. This requires some knowledge of both disciplines and a high level of didactical skills. Complicated and often highly controversial content needs to be approached using suitable tools in a coherent and understandable way.

This paper tries to provide some support in addressing the challenge with the example of labour and provides an approach to more closely incorporate fundamental economic theory in secondary education. Foregoing the reflex to see different approaches as clashing with each other, but regarding them as being complementary would greatly benefit students. This paper should encourage teachers to embrace the richness and diversity of perspectives within geography and economics and provide students with a better interdisciplinary learning experience.

5. References

Artuç, E., Docquier, F. Özden, Ç., & Parsons, C. (2015). A global assessment of human capital mobility: the role of non-OECD destinations. *World Development*, 65, pp. 6-26.

- Baas, T., Brücker, H., & Hauptmann, A. (2009). Labor Mobility in the Enlarged EU: Who Wins, Who Loses? In Kahanec, M., Zimmerman, K. (Eds.). *EU labor markets after post-enlargement migration*. Berlin, Heidelberg, Germany: Springer, pp. 47-70.
- Bales, K. (1999). *Disposable People*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Binmore, K., Rubinstein, A., & Wolinsky, A. (1986). The Nash bargaining solution in economic modelling. *RAND Journal of Economics*, 17(2), pp. 176-188.
- Black, R., Engbersen, G., & Okólski, M. (2010). *A continent moving west? EU enlargement and labour migration from Central and Eastern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Black, J., Hashimzade, N., & Myles, G. (2012). *A Dictionary of Economics* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Blanchard, O. (2016). *Macroeconomics* (7th ed.). London: Pearson.
- Blundell, R., & MaCurdy, T. (1999). Labour supply: A review of alternative approaches. In Aschenfelter, O. C., & Card, D. (Eds.). *Handbook of Labor Economics*, 3(C), pp. 1563-1572.
- Blundell, R., & MaCurdy, T. (2008). Labour Supply. In Durlauf, S., & Blume, L. (Eds.). *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), pp. 377-392.
- Cahuc, P., & Zylberberg, A. (2004). *Labor Economics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Castree, N., Coe, N. M., Ward, K., & Samers, M. (2004). *Spaces of Work: Global Capitalism and the Geographies of Labour*. London: SAGE Publications.

- Ciccorico, E. W. (1970). Integration in the curriculum. *Main Currents in Modern Thought*, 27, pp. 60-62.
- Cox, K. R. (1998). Spaces of dependence, spaces of engagements and the politics of scale. *Political Geography*, 17(1), pp. 1-24.
- Department for Education, United Kingdom. (2013). *Geography – Programme of study for key stage 3*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239087/SECONDARY_national_curriculum_-_Geography.pdf
- Dessing, M. (2002). Labor supply, the family and poverty: the S-shaped labor supply curve. *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 49(4), pp. 433-458.
- Dessing, M. (2004). Implications for minimum-wage policies of an S-shaped labor-supply curve. *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 53(4), pp. 543-568.
- Dessing, M. (2008). The S-shaped labor supply schedule: evidence from industrialized countries. *Journal of Economic Studies*, 35(6), pp. 444-485.
- Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons*, 86(3), pp. 173-180.
- Field, M., Lee, R., & Field, M. L. (1994). Assessing Interdisciplinary Learning. *New Directions in Teaching and Learning*, 58, pp. 69-84.
- Fine, B. (1998). *Labour Market Theory: A constructive reassessment*. London & New York: Routledge.
- Freitag, U., & Von Oppen, A. (2010). 'Translocality': An Approach to Connection and Transfer in Area Studies. *Translocality*, 4, pp. 1-22.
- Gallagher H., & Downs, S. R. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards (2nd ed)*. Washington DC: National Council for Geographic Education.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giddins, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddins, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Goolsbee, A., Levitt, S., & Syverson, C. (2013). *Microeconomics*. Basingstoke, United Kingdom: Worth Publishers – Macmillan Learning.
- Greenaway, D., Upward, R., & Wright, P. (2001). Sectoral mobility in UK and US labour markets. In Bloch, H., & Kenyon, P. (Eds.). *Creating an Internationally Competitive Economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Greiner, C., & Sakdapolrak, P. (2013). Translocality: Concepts, applications and emerging research perspectives. *Geography Compass*, 7(5), pp. 373-384.
- Guo, W.-C., Lai, F.-C., & Zeng, D.-Z. (2015). A Hotelling model with production. *Mathematical Social Sciences*, 73, pp. 40-49.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Harvey, D. (1983). *Marx's Theory of Labor Power: An Assessment*. *Social Research*, 50(2), pp. 305-344.
- Harvey, D. (2001). *Spaces of Capital*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayek, F. A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *American Economic Review*, 35(4), pp. 519-30.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140(4), S. 18-38.
- Heijdra, B., & van der Ploeg, F. (2002). *Foundation of modern macroeconomics*. Oxford: Oxford University Press.
- Haynes, C. (2002). *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. West Port, CT: American Council on Education ORYX Press.
- Hinsch, S., Pichler, H., Jekel, T., Keller, L., & Baier, F. (2014). Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. *GW-Unterricht*, 136(4), pp. 51-61.
- Hudson, R. (2001). *Producing places*. New York: Guilford Press.
- Hotelling, H. (1929). Stability in Competition. *The Economic Journal*, 39, pp. 41-57.
- Hyman, R. (1999). Imagined solidarities. In Leisink, P. (Ed.). *Globalization and Labour Re-*

- lations. Cheltenham, United Kingdom: Edward Elgar Publishing.
- Jackson P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91(3), pp. 199-204.
- Jekel, T., & Pichler, H. (2017). Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. *GW-Unterricht*, 147(3), pp. 5-15.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Hoboken: Blackwell Publishers.
- Johnston, R. (2003). Geography: A different sort of discipline? *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(2), pp. 133-141.
- Jones, C. (2009). Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, & the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7, Article 26.
- Kahanec, M., Zaiceva, A., & Zimmermann, K. F. (2009). Lessons from migration after EU enlargement. In Kahanec, M., & Zimmermann, K. (Eds.). *EU labor markets after post-enlargement migration*. Berlin & Heidelberg: Springer, pp. 3-45.
- Kattmann, U., Reinders, D., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), pp. 3-18.
- Kelly, P., & Luis, T. (2006). Migration and the transnational habitus: evidence from Canada and the Philippines. *Environment and Planning A*, 38, pp. 831-847.
- Killingsworth, M. R. (1983). *Labor Supply*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Klein, J. (2005). Integrated Learning and Interdisciplinary Studies. *peerReview*, pp. 8-10.
- Lambert, D. (2011). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(2), pp. 243-264.
- Lambert, D., Solem, M., & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), pp. 723-735.
- Li, Z., & Lowe, J. (2016). Mobile student to mobile worker: The role of universities in the 'war for talent'. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), pp. 11-29.
- Lippman, S. A., & McCall, J. (1976). The economics of job search: A survey. *Economic Inquiry*, 14(2), pp. 155-189.
- Manning, A. (1987). An integration of trade union models in a sequential bargaining framework. *The Economic Journal*, 97(385), pp. 121-139.
- Maude, A. (2013). The Vision of Geography Underlying the Australian Geography Curriculum. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), pp. 253-265.
- Mas-Colell, A., Whinston, M. D., & Green, J. R. (1995). *Microeconomic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, A. (1890). *Principles of Economics*. London: Macmillan.
- McDonald, I. M., & Solow, R. M. (1981). Wage bargaining and employment. *The American Economic Review*, 71(5), pp. 896-908.
- McFarlane, C. (2009). Translocal assemblages: space, power and social movements. *Geoforum*, 40(4), pp. 561-567.
- Moffitt, R. A. (1999). Econometric Methods for Labor Market Analysis. In Aschenfelder, O. C., & Card, D. (Eds.). *Handbook of Labor Economics*, 3(C), pp. 1367-1397.
- Newell, W. H. (1994). Designing interdisciplinary courses. *New directions for teaching and learning*, 58, pp. 35-51.
- Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, pp. 1-25.
- Nakamura, T., & Murayama, Y. (2010). A complete characterization of the inverted s-shaped labor supply curve. *Metroeconomica*, 61(4), pp. 665-675.
- Nicholson, W., & Snyder, C. M. (2008). *Microeconomic Theory: Basic principles and extensions*. Mason: Cengage Learning.
- Prasch, R. (2000). Reassessing the Labor Supply Curve. *Journal of Economic Issues*, 14(3), pp. 679-692.
- Repko, A. (2008a). *Interdisciplinary research: Process and Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Repko, A. F. (2008b). Assessing interdisciplinary learning outcomes. *Academic Exchange*

- Quarterly, 12(3), pp. 171-180.
- Robbins, L. (1932). *An Essay in the Nature and Significance of Economic Science*. London: Macmillan.
- Robinson, J. (1953). The Production Function and the Theory of Capital. *Review of Economic Studies*, 21(2), pp. 81-106.
- Roemer, J. E. (1982). *A General Theory of Exploitation and Class*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Salt, J. (1992). Migration processes among the highly skilled in Europe. *International Migration Review*, 26(2), pp. 484-505.
- Salt, J. (1997). *International Movements of the Highly Skilled*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 3, Paris: OECD Publishing.
- Samuelson, P. (1948). *Economics: An Introductory Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2009). *Economics* (19th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Sharif, M. (2000). Inverted "S" – The complete neoclassical labour-supply function. *International Labour Review*, 139(4), pp. 409-435.
- Skole, D. L. (2004). Geography as a great intellectual melting pot and the preeminent interdisciplinary environmental discipline. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(4), pp. 739-743.
- Solow, R. (1990). *The Labour Market as a Social Institution*. Oxford: Blackwell.
- Storper, M., & Walker, R. (1989). *The Capitalist Imperative*. Oxford: Blackwell.
- Swyngedouw, E. (1997). Neither global nor local. In Cox, K. R. (Ed.). *Spaces of Globalisation*, New York: Guilford, pp. 137-166.
- Taylor, L. (2008). Key concepts and medium term planning. *Teaching Geography*, 33(2), pp. 50-54.
- Turner, B. L. (2002). Contested identities: Human-environment geography and disciplinary implications in a restructuring academy. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(1), pp. 52-74.
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S., & Lambert, D. (2016). *GeoCapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools*. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), pp. 327-341.
- Thünen, J. H. v. (1826). *Der isolirte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie*. Hamburg: Perthes.
- Weber, A. (1909). *Über den Standort der Industrien: Reine Theorie des Standorts*. Teil 1. Heidelberg: J. C. B Mohr Verlag.
- Weber, B. (2010). Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg? *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 16(2), pp. 104-111.
- Wicksteed, P. H. (1894). *An Essay on the Co-ordination of the Laws of Distribution*. London: Macmillan & Company.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to Class Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary Studies and the Bridging Disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*, 3(2), Article M18.
- Zoomers, A., & van Westen, G. (2011). Introduction: translocal development, development corridors and development chains. *International Development Planning Review*, 33(4), pp. 377-388.

INSERT

Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung

Sandra Stieger

Didaktik der Ökonomie und Wirtschaftsgeographie
Universität Salzburg
sandra.stieger@sbg.ac.at

Christian Fridrich

FB Geographische und Sozioökonomische Bildung
Pädagogische Hochschule Wien

Abstract:

In Austria, economic education is embedded in the integrative subject geography and economics education. This contribution presents the research and development project INSERT (International Research Network of Socio-Economic Education & Reflection). Within the debate on economics education INSERT is following the concept of socio-economic education. An essential objective of the project is the practical implementation of socio-economic educational principles in secondary school.

Keywords: Socio-economic education – economic education – evaluation and development of teaching materials

Zusammenfassung:

In Österreich ist ökonomische Bildung im integrativen Kombinationsfach Geographie und Wirtschaftskunde curricular verankert. Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt INSERT (**I**nternational **R**esearch **N**etwork of **S**ocio-**E**conomic **E**ducation & **R**eflec**T**ion) verfolgt innerhalb der fachdidaktischen Debatte um ökonomische Bildung das Konzept einer sozioökonomischen Bildung. Eine wesentliche Zielsetzung des Projekts ist die unterrichtspraktische Anwendung sozioökonomischer Bildungsprinzipien in der Sekundarstufe I.

Keywords: sozioökonomische Bildung – ökonomistische Bildung – Evaluation und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Die Relevanz von ökonomischer Bildung als Teil der Allgemeinbildung ist in einer hochgradig ökonomisch durchdrungenen Gesellschaft unumstritten. In Österreich ist sie im Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) seit 1962 curricular verankert (Sitte, 2001: 545) und knüpft seit dem Lehrplan 1985/86 an sozialwissenschaftliche Entwicklungslinien der ökonomischen Bildung an (Fridrich, 2018a: 83). Auf die Frage, welche ökonomische Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung wünschenswert sei, liefern verschiedene fachdidaktische Konzeptionen unterschiedliche Antworten (Geier, 2015: 103; Hedtke, 2008: 1). Hedtke unterscheidet zwei idealtypische Pole (siehe Tabelle 1): die ökonomistische und die sozioökonomische Bildung (Hedtke, 2015: 23).

Die ökonomistische Bildung betrachtet Wirtschaft aus der Erkenntnisperspektive der Wirtschaftswissenschaften (v.a. VWL und BWL), ist monodisziplinär und monoparadigmatisch ausgerichtet, vertritt ein mechanistisches Weltbild (Hedtke, 2015: 27) und ist primär von einem neoklassischen Wirtschaftsverständnis¹ geprägt. Neoklassische Ansätze, Annahmen und Modelle bilden hierbei die Unterrichtsinhalte. Die ökonomistische Bildung macht sich zur Aufgabe, komplexe Konzepte der Neoklassik aus entsprechenden akademischen Lehrbüchern für den Unterricht auf vermeintliches Schüler*innenniveau „herunterzubereiten“ (Kaminski, 2014: 50) und daraus Anleitungswissen für die Lernenden herzuleiten.

Demgegenüber steht der Pol der sozioökonomischen Bildung, die vom Bildungsgegenstand der Wirtschaft und des Wirtschaftens in der Gesellschaft ausgeht, die Strukturprinzipien Subjekt-, Problem- und Wissenschaftsorientierung aufweist, im Feld der Sozialwissenschaften multi- und transdisziplinär sowie multiparadigmatisch ausgerichtet ist und ein kulturalistisches Weltbild vertritt (Hedtke, 2015: 27). Sozioökonomische Bildung geht von ökonomisch geprägten Lebenswelten der Schüler*innen aus und überprüft eine Bandbreite an (sozial)wissenschaftlichen Disziplinen auf ihren Erklärungsgehalt zur Lebensweltgestaltung. Damit schafft sie keine triviale Abbildung einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin, sondern befähigt Schüler*innen wirtschaftliche Prozesse in ihren sozialen und politischen Kontexten zu verstehen, sie zu bewerten und daran gestaltend teilzuhaben (Fischer & Zurstrassen, 2014: 7ff.).

Deutlich treten diese unterschiedlichen Perspektiven in ökonomistisch zentrierten Wirtschaftswissenschaften hervor, die versuchen das Ergebnis von sozioökonomischer Bildung defizitorientiert zu beurteilen. Es wird oft bloß Wirtschaftswissen – meist nach neoklassischen Ansätzen – abgefragt, während Anwendung, Analyse, Bewertung und Handlungsfähigkeit außer Acht gelassen werden (Fridrich, 2012: 24-25; Fridrich, 2015: 280; weiterführend Weber, 2010: 98-104). In derartigen Untersuchungen zeichnen die Studienautor*innen ein negatives Bild, stellen das integrative Fachkonzept von GW in Frage

1 Die Neoklassik gilt als der ökonomische Mainstream innerhalb der Wirtschaftswissenschaften. Im Zentrum der neoklassischen Denkschule steht die Frage nach der möglichst effizienten Verteilung von knappen Ressourcen (Rohstoffe, Arbeitskräfte, Emissionszertifikate ...) unter der Bedingung der unbegrenzten menschlichen Bedürfnisse. Wirtschaften bedeutet aus dieser Sicht so effizient wie möglich mit knappen Mitteln umzugehen (Reardon, 2017: 321) und nutzenmaximierendes Verhalten des einzelnen rational agierenden Individuums an den Tag zu legen.

Tabelle 1: Idealtypische Gegenüberstellung von sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung (modifiziert nach Hedtke 2014: 112; Hedtke 2015: 27)

Idealtypischer Pol „Sozioökonomische Bildung“		Idealtypischer Pol „Ökonomistische Bildung“
Kontextualisierung des Denkens und Handelns in der und über die Wirtschaft (Sinnbildung und Reflexion)	Bildungsziel	Ökonomisierung des Denkens und Handelns (Knappheitsreduktion und ökonomische Effizienzsteigerung)
Multi- und transdisziplinär im Feld der Sozialwissenschaften	Disziplinarität	Monodisziplinär mit „Ökonomie“ als Disziplin
Multiparadigmatisch mit Paradigmen einzelner Sozialwissenschaften	Paradigmatizität	Monoparadigmatisch mit Paradigma der „Ökonomik“
Interpretationsbedürftig; kulturell geprägt, sozial eingebettet, individuell sinnhaft	Wirtschaftliches Handeln	Kalkulationsbedürftig; individuell-rationale Reaktion auf Anreize

und beziehen nicht zuletzt Position für ein eigenes Fach Wirtschaft. Auch wenn die Studien methodische sowie inhaltliche Mängel aufweisen (Stieger & Jekel, 2018: 17-18), stoßen sie in Österreich auf ein breites mediales Echo.

Im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches und einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit gründeten Vertreter*innen der GW-Fachdidaktik im Jahr 2016 die Fachgruppe „Geographische und Sozioökonomische Bildung“ (GESÖB) der Österreichischen Geographischen Gesellschaft (Fridrich, 2016: 3). Zudem wurde das Positionspapier *Sozioökonomische Bildung* entwickelt (Fridrich & Hofmann-Schneller, 2017: 56), das die zentralen Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches für die ökonomische Bildung konkret abbildet und eine Konvergenz zum fachdidaktischen Grundkonsens für GW (Pichler, Fridrich, Vielhaber & Bergmeister, 2017) aufweist. Als zentrales Bildungsziel gilt „[...] die reflektierte Weltaneignung von jungen Menschen im Sinne der Entfaltung von *Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit*“ (Fridrich & Hofmann-Schneller, 2017: 56) in

ökonomisch geprägten Lebenskontexten zu fördern. Sozioökonomische Bildung schafft damit einen Orientierungsrahmen, der zur Bildung einer ethisch fundierten Meinung und zur mündigen Partizipation an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen beiträgt (Fridrich, 2017: 135-141). Sie unterstützt junge Menschen bei der Bewältigung von ökonomisch geprägten Alltags- und Lebenssituationen. Sozioökonomische Bildung versteht Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und steht dabei im Gegensatz zu ökonomistischen Konzeptionen, die sich primär auf Kosten-Nutzen-Kalküle, monetäre Optimierungsansätze und neoklassische Bewältigungsstrategien stützen. In ihrer Wissenschaftsorientierung ist sie multiparadigmatisch und disziplinübergreifend (Engartner & Krisanthan, 2014: 162-165; Hedtke, 2014: 85-91; Weber, 2014: 141-144) und darüber hinaus der Subjektorientierung verpflichtet.

In diesem Gesamtkontext steht das im Oktober 2017 von Christian Fridrich, dem Leiter der GESÖB, initiierte Projekt INSERT: International Research Network of Socio-Economic Education & Reflecti-

on. Das Akronym selbst lässt sich auch mit „einfügen“, „einbauen“ bzw. „einbringen“ übersetzen. Einerseits sind das Einbringen und die dauerhafte Verankerung von sozioökonomischen Bildungsprinzipien in den GW-Unterricht wesentliche Zielsetzungen des Projekts. Bis zum Projektende entwickelt das Kooperationssteam INSERT gemeinsam mit qualifizierten Lehrkräften 52 innovative, gender- und sprachensible Lehr-Lern-Arrangements für die Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe). Andererseits bringen wir die multiparadigmatischen Ansätze der sozioökonomischen Bildung in bildungspolitische Forderungen ein.

Ein internationales Kooperationssteam, bestehend aus Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Frankfurt am Main (Nadine Heiduk), Graz (Matthias Kowasch), Innsbruck (Anna Oberrauch), Klagenfurt (Anke Uhlenwinkel), Linz (Alfons Koller), Salzburg (Sandra Stieger) und Wien (Christian Fridrich, Maria Hofmann-Schneller), widmet sich diesen Zielsetzungen. Finanziell unterstützt wird das Projekt mit einer dreijährigen Laufzeit vom österreichischen Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) und der Arbeiterkammer Wien (AK Wien). In der Abbildung 1 sind alle Arbeitsschritte systematisch im Projektverlauf dargestellt. Die gemeinsame Forschungstätigkeit der Beteiligten stützt sich auf folgende untersuchungsleitende Fragestellungen, die das Projektvorhaben methodisch und inhaltlich konkretisieren.

1. Welche impliziten bzw. tieferliegenden Denk- und Argumentationsmuster werden in Studien und Qualifikationsarbeiten zum Wirtschaftswissen und zur wirtschaftlichen Bildung von (jungen) Menschen verwendet und inwiefern sind diese aus fachlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Perspektive

als adäquat zu bewerten?

2. Welche Qualitätskriterien müssen die unterrichtspraktischen Umsetzungen im Zuge der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I erfüllen, um die Entfaltung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit von jungen Menschen zu fördern?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Entwicklung und Evaluation von aktuellen, an den Qualitätskriterien der sozioökonomischen Bildung, ausgerichteten Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen einer begründeten Progression der sozioökonomischen Bildung?
4. Wie kann sozioökonomische Bildung von Schüler*innen in den Bereichen der Haushalts-, Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie zu einem Verständnis von komplexen Zusammenhängen führen und zu kritischem Denken anregen, ohne einseitig wertend zu werden?

INSERT für eine sozioökonomische Bildung

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bedarf es einer umfassenden Bestandsaufnahme von bestehenden Studien zum ökonomischen Wissens- bzw. Kompetenzstand. Das dafür verwendete methodisch kontrollierte Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik rekonstruiert, ausgehend von den Informationsgehalten der Textoberfläche, die latenten Sinn- und Bedeutungsgehalte innerhalb der Studien. Dies erfolgt gemäß dem Grundverständnis von Soeffner (1979), der Interpretation als „grundsätzlich deutende Simulierung der Texterzeugung, d.h. der sequentiellen Sinnkonstitution“ (Soeffner, 1979: 347), versteht. Der

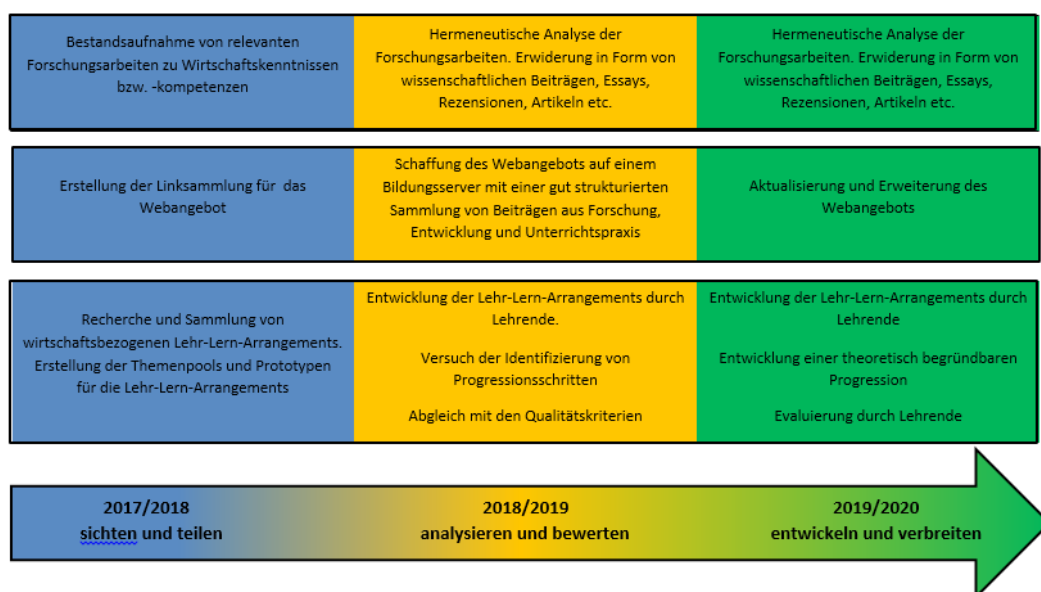


Abb. 1: Ebenen und Ablaufskizze des Projektnetzwerks

erste Schritt der sequentiellen Sinnkonstitution, das deutende Sinnverstehen, dient der Bewusstwerdung der eigenen Position. Erst danach erfolgt die eigentliche Rekonstruktion der Struktur und Umwelt des Textes, die schließlich in die Interpretation und zuletzt in eine Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs mündet (Soeffner & Hitzler, 1994: 118). Die Relevanz dieser Forschungsfrage versteht sich im Kontext der zunehmenden Diskussion um ökonomische Bildung in Österreich und Deutschland und den damit verbundenen bildungspolitischen Forderungen. Da das Verfahren der Offenlegung der sozialen Deutungsmuster und Hintergrundthesen der Studienautor*innen dient, wird damit eine wesentliche Grundlage geschaffen, um davon ausgehend wissenschaftlich fundierte Argumentationen auf bildungspolitischer Ebene nach einer verstärkten sozioökonomischen Bildung abzuleiten und die Aussagekraft von Wirtschaftswissenschaften unter einer pädagogischen und fachdidaktischen Perspektive bewerten zu können.

INSERT für einen progressiven GW-Unterricht

Die weiteren Forschungsfragen unterstützen die qualitative Weiterentwicklung sozioökonomischer Bildungsprinzipien für den GW-Unterricht in drei Schritten:

Der erste Schritt bezieht sich auf die zweite Forschungsfrage. Mit Hilfe der inhaltsstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008: 59-60) werden aus der Vielzahl von Qualitätskriterien für ökonomische Bildungsangebote jene zentralen Aspekte ermittelt, die für die Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements des Projektteams relevant sind. Dieser erarbeitete Kriterienkatalog schafft die Grundlage für die Gestaltung innovativer, gender- und sprachsensibler unterrichtspraktischer Umsetzungen, die von qualifizierten Lehrpersonen mit Begleitung der Hochschullehrenden konzipiert werden. Insgesamt werden im Rahmen des Projekts 52 Lehr-Lern-Arrangements für die Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) in den sozioökonomischen Bildungsbereichen Haushalt, Konsum und Geld (finanziert durch das BMASGK) sowie Arbeit und Ge-

sellschaft (finanziert durch die AK Wien) entwickelt. Die Themenstellungen zu den Bildungsbereichen (siehe Abbildung 2) und eine entsprechende Vorlage für die Erstellung der Lehr-Lern-Arrangements konzipierte das Projektteam Anfang 2018. Die unterrichtspraktischen Umsetzungen umfassen jeweils eine Unterrichtseinheit von maximal zwei Unterrichtsstunden zu je 50 Minuten. Jedes Lehr-Lern-Arrangement beinhaltet ein Informationsblatt, welches das Thema der Einheit konkretisiert, die Dauer anführt, die Grob- und Feinlernziele aufzählt, den Kontext zur sozioökonomischen Bildung expliziert, Vorbereitungshinweise gibt, den Unterrichtsablauf skizziert und konkrete Literaturhinweise gibt. Im ersten Projektjahr entwickeln zwei Lehrpersonen zwei Proto-

typen, die als formales Vorbild für alle weiteren Lehr-Lern-Arrangements dienen, um eine formal einheitliche Gestaltung zur besseren Orientierung von Lehrpersonen zu gewährleisten. Im kontinuierlichen Austausch zwischen den Lehrpersonen und Fachdidaktiker*innen des INSERT-Teams während der Entwicklungs- und Evaluierungsphase der Lehr-Lern-Arrangements wird deren Kompatibilität mit Bildungsprinzipien der sozioökonomischen Bildung überprüft. Durch diesen Prozess der kommunikativen Validierung (Kvale, 1995: 429-430; Lamnek, 1995: 166; Mayring, 1999: 121) wird festgestellt, ob der didaktisch begründete Kriterienkatalog in den Lehr-Lern-Arrangements abgebildet und adäquat berücksichtigt wird.

Der zweite Schritt dient der Evaluie-



Abb. 2: Bildungsbereiche und Themen für die Lehr-Lern-Arrangements

rung der Lehr-Lern-Arrangements. Dabei ist die Progression im Unterricht von zentraler Bedeutung (siehe Forschungsfrage 2). Im internationalen Kontext erhalten Progressionen im Geographieunterricht zunehmende Aufmerksamkeit (vgl. Beiträge von Muñiz Solari, Solem & Boehm, 2017). Eine Kombination von konzeptuellen und empirischen Ansätzen soll die Beurteilung der tatsächlichen Progression von Schüler*innen ermöglichen. Fokussierte Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von exemplarischen Schüler*innen-Arbeiten (Cerbin & Kopp, 2006: 250) legen offen, ob und wie sich das konzeptuelle Verständnis der Schüler*innen entwickelt hat. Ausgehend von den davon abgeleiteten Erkenntnissen überarbeiten die Lehrpersonen ihre Lehr-Lern-Arrangements. Gegebenenfalls wird dieser Prozess zur erneuten Evaluierung ein weiteres Mal angewendet (Stevens, Gotwals, Jin & Barrett, 2014: 24).

Drittens wird im Zusammenhang mit der letzten Forschungsfrage das Thema der Moralisierung im Unterricht problematisiert. Gerade bei ökonomischen Themen- und Fragestellungen besteht im Zuge der Privatisierung politischer Verantwortung die Gefahr, die Verantwortung für gesamtgesellschaftliche Probleme auf einzelne Individuen zu übertragen. Gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, Umweltverschmutzung, globale Ungleichheit etc. können nicht von einzelnen Individuen gelöst werden, sondern bedürfen einer Veränderung des bestehenden Wirtschaftssystems. Wenn beispielsweise nur Konsument*innen in die Pflicht genommen werden, bleiben sowohl das derzeitige Produktionssystem von Konsumgütern als auch das dahinterliegende neoliberale Paradigma ausgeklammert (Aikens, McKenzie & Vaughter, 2016: 333-334). Anstatt moralisierend

auf Schüler*innen einzuwirken, sollen die Lehr-Lern-Arrangements zum Verständnis von komplexen Zusammenhängen beitragen und zu kritischem Denken anregen. Nur die Einbeziehung eines gesamtgesellschaftlichen Kontextes gewährleistet, dass Schüler*innen ihre eigenen Handlungsoptionen auch einschätzen können. Zentral ist somit das sozioökonomische Verständnis von Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet (Fridrich & Hofmann-Schneller, 2017: 57).

INSERT zugänglich für alle und frei verfügbar für alle

Die erarbeiteten und evaluierten Lehr-Lern-Arrangements sind nach dem Projektabschluss auf einer frequentierten Bildungswebsite frei zugänglich. Zudem umfasst dieses Webangebot eine strukturierte und kommentierte Sammlung von Beiträgen aus Forschung, Entwicklung und Unterrichtspraxis der sozioökonomischen Bildung. Dieses Angebot unterstützt Lehrpersonen, indem es konkrete unterrichtspraktische Vorschläge und Anregungen liefert, wie Lernende ihren ökonomisch durchdrungenen Alltag in einer ganzheitlichen Betrachtungsweise erfassen und bewältigen können. In dessen Zentrum stehen die Lebenswelten der Schüler*innen der Sekundarstufe I. Bislang gibt es in Österreich nur wenig adäquate Unterrichtsmaterialien für diese Schulstufe, die den Kriterien eines sozioökonomischen Bildungsverständnisses entsprechen. Angesichts der baldigen Erreichung des Wahlalters und der Entscheidung über den weiteren beruflichen Werdegang braucht es eine reflektierte ökonomische Bildung, die junge Menschen dazu ermutigt, selbstbestimmt und mitgestaltend an der Gesellschaft teilzunehmen. Dafür liefert das Projekt konkrete Unterrichtsbausteine in Form von 52 innovativen, gender- und

sprachsensiblen Lehr-Lern-Arrangements. Die Ergebnisse der Begleitforschung des INSERT-Teams sind für die Publikation in Fachzeitschriften und Publikationsreihen vorgesehen und erscheinen zusätzlich auf der Bildungswebsite des Projekts.

Ein großes Dankeschön für die finanzielle Projektunterstützung geht an die Arbeiterkammer Wien und an das Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.

Literatur

- Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), S. 333-359.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), S. 250-257.
- Die Presse. (2017). WU-Studie: Blankes Konto und kaum Finanzwissen bei Jugendlichen. Die Presse, 13.12.2017, Abgerufen am 26.09.2018 von https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5337599/WU-Studie_Blankes-Konto-und-kaum-Finanzwissen-bei-Jugendlichen.
- Engartner, T., & Krisanthan, B. (2014). Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 155-176.
- Fischer, A., & Zurstrassen, B. (2014). Annäherung an eine sozioökonomische Bildung. In Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 7-31.
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, S. 21-40.
- Fridrich, C. (2015). Ökonomische Bildung im Trägerfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ zwischen Lebensweltorientierung und ökonomistischen Zugängen – Teilergebnisse einer empirischen Studie. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 158, S. 277-300.
- Fridrich, C. (2016). Zuwachs in der ÖGG! *Geographie aktuell*, 29(III), S. 3.
- Fridrich, C. (2017). Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In Fridrich, C., Hübner, R., Kollmann, K., Piorkowsky, M.-B., & Tröger, N. (Hrsg.). *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer, S. 113-160.
- Fridrich, C. (2018a). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In Engartner, T., Fridrich, C., Graupe, S., Hedtke, R., & Tafner, G. (Hrsg.). *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 81-108.
- Fridrich, C. (2018b). Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung in Österreich. Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema „Konsum und Konsumieren“. In Nessel, S., Nina, T., Fridrich, C., & Hübner, R. (Hrsg.). *Multiperspektivische Verbraucherbildung. Ansätze und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 201-229.
- Fridrich, C., & Hofmann-Schneller, M. (2017). Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. *GW-Unterricht*, 145(1), S. 54-57.
- Geier, F. (2015). Wahrheit und Interesse. Versuch auf die Frage: Soll die ökonomische Bildung in Deutschland gefördert werden? In Spieker, M. (Hrsg.). *Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*. Schwalbach: Wochenschau, S. 101-126.
- Hedtke, R. (2008). Konzepte ökonomischer Bildung. Abgerufen am 26.09.2018 von http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_konzepte-oek-bildung_2007.pdf

- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81-127.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140(4), S. 18-38.
- Kaminski, H. (2014). Entwicklung und Institutionalisierung der ökonomischen Bildung als Teil der schulischen Allgemeinbildung. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 3, S. 50-54.
- Kvale, S. (1995). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v., & Wolff, S. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 427-431.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (10. Aufl.). Weinheim-Basel: Beltz.
- Muñiz Solari, O., Solem, M., & Boehm, R. (2017). *Learning Progressions in Geography Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Pichler, H., Fridrich, C., Vielhaber, C., & Bergmeister, F. (2017). Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. *GW-Unterricht*, 146(2), S. 60-62.
- Reardon, J. (2017). Foreword: Why economics needs its own reformation: 95 theses, *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 8(4), S. 319-329.
- Sitte, W. (2001). Wirtschaftserziehung. In Sitte, W., & Wohlschlägl, H. (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 545-552.
- Soeffner, H.-G. (1979). Interaktion und Interpretation – Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in der Sozial- und Literaturwissenschaft. In Soeffner, H.-G. (Hrsg.). *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 28-351.
- Soeffner, H.-G., & Hitzler, R. (1994). Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In Herrmann, T., & Tack, W. (Hrsg.). *Methodologische Grundlagen der Psychologie*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 98-136.
- Stevens, S., Gotwals, A. W., Jin, H., & Barrett, J. (2014). Learning Progressions Research Planning and Design. In Solem, M., Huynh, N. T., & Boehm, R. (Hrsg.). *Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington DC: AAG, S. 23-44.
- Stieger, S., & Jekel, T. (2018). Vermessene ökonomische Bildung? Anmerkungen zu den Versuchen ökonomische Bildung empirisch zu argumentieren. *GW-Unterricht*, 150(2), S. 5-19.
- Weber, B. (2010). Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1, S. 91-114.
- Weber, B. (2014). Grundzüge der Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 128-154.

MiDENTITY

(Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien

**Viola Kessel, Felix Bergmeister,
Christiane Hintermann,
Herbert Pichler und Daniel Raithofer**

Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde
Universität Wien
viola.anna.kessel@univie.ac.at

Abstract:

How do young people from Vienna define themselves and others? What values, traits and group stereotypes do they attach to the (multi-local) identities of themselves and their peers and how do these attributions relate to (mediated) representations of “selfhood” and “otherness” that may problematically inscribe socio-cultural, national and spatial markers of difference and belonging? MiDENTITY explores the discursive construction of identities among adolescents from Vienna together with the students and teachers of three Viennese schools. The project strives to develop best-practice models that facilitate the teaching of critical media literacy and civic education.

Keywords: identity construction, critical media literacy, adolescents, Vienna, identity

Zusammenfassung:

Wie definieren Wiener Jugendliche sich selbst und andere? Welche medial (re)produzierten, räumlich definierten Identitätskonzepte nutzen sie für diese soziale, räumliche und kulturelle Selbstverortung sowie für Fremdzuschreibungen? Zugehörigkeit(en) werden in unserer rezenten Migrationsgesellschaft medial permanent verhandelt. Das Sparkling Science Projekt „MiDENTITY“ untersucht die Identitätskonstruktionen Wiener Jugendlicher gemeinsam mit den Schüler*innen dreier Klassen unterschiedlicher Schulstandorte in Wien und entwickelt mit ihnen ein integratives Modell zur Verankerung von politischer Bildung und kritischer Medienbildung in der Schule.

Keywords: Identitätskonstruktionen, kritische Medienanalyse, Jugendliche, Wien, Zugehörigkeiten, Migrationsgesellschaft

1. Einleitung

Wenn in breitenwirksamen Gratisblättern verkündet wird, dass Nikolo und Christkind aus Bildungseinrichtungen fernbleiben müssten, weil Rücksicht auf andere Religionen genommen werden müsse, löst das einen Aufschrei aus, der weithin in der deutschsprachigen Medienlandschaft zu vernehmen ist¹. Das Echo erreicht über diverse soziale Medien eine derartige Stärke, dass konservative Presse (im In- und Ausland), Satirezeitungen, und schließlich auch Radio und Fernsehen nicht umhinkommen, es aufzunehmen. Die einen bestärkend, die anderen beschwichtigend, denn die ursprüngliche „Nachricht“ stellte sich bei genauerer Betrachtung als in weiten Teilen falsch oder zumindest verzerrt heraus. Das Medienspektakel (Kellner, 2011: 134-135), das hier aus dem Nichts einer Fake News losgetreten wurde, dient jedoch der Verbreitung rechtspopulistischer Vorstellungen: Positiv besetzte liebgewonnene „Kulturgüter“ werden als durch „die Anderen“ gefährdet inszeniert. Damit werden Grenzen von Zugehörigkeit zwischen einem vermeintlich klaren und homogenen „Wir“ und einem ebenso scheinbar klaren „Sie“ gezogen und emotional aufgeladen. Abgesehen von den unmittelbaren Verknüpfungen

dieser Situation mit der Politik unterschiedlicher politischer Parteien, werden damit ausdrücklich auch Identitäten zugeschrieben. Es wird ein Bild von „Österreichisch-Sein“ gestaltet, das, so wird suggeriert, die Mehrheit der Österreicher*innen teile. Die (medial) konstruierte Wir-Gruppe der „Österreicher*innen“ hat demnach gemeinsame, unstrittige Werte, Traditionen und ist nicht zuletzt auch im Gefühl der Angst vor einer „kulturellen Überfremdung“ vereint. Ausgenommen werden hier nur „Linke“ und „Gutmensch*innen“, sowie im Niederösterreichischen Kontext die „Mikl-ÖVP“², die allesamt „Islamisierungspolitik“ betrieben oder zumindest naiv seien. Alle, die diesen angenommenen und unterstellten Eigenschaften nicht gerecht werden, fallen deshalb in die eine oder andere konstruierte Gruppe von „Anderen“. Sie haben demnach keine Legitimation, sich als Österreicher*innen zu bezeichnen, da ihnen das „österreichische Kulturgut“ (der Nikolo) zu wenig bedeute. Eine derartige Gleichsetzung von Nation mit Kultur ist als kulturessentialistisch einzuordnen und aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Sicht nicht haltbar (Budke, 2006: 144 ff.). Vielmehr wird heute von einem „Kulturkonstruktivismus“ ausgegangen, da „Kultur“ nicht naturgemacht und

1 Unter folgenden Links ist die „Nikolo“-Debatte von Dezember 2017 auszugsweise zu finden:

- <https://derstandard.at/2000068849214/Bezirksblaetter-16-Titelstories-zu-Nikolo-Verbot-das-es-nicht-gibt> [Abgerufen am 06.12.2017],
- <http://www.krone.at/602287> [Abgerufen am 06.12.2017],
- <http://www.heute.at/oesterreich/niederoesterreich/story/FP-besorgt---Der-Nikolo-darf-nicht-sterben--51110329> [Abgerufen am 06.12.2017],
- <http://www.spiegel.de/politik/ausland/oesterreich-rechtspopulisten-kapern-nikolaus-a-1181778.html> [Abgerufen am 06.12.2017],
- <https://dietaesepresse.com/so-berichten-die-medien-ueber-das-nikolo-verbot-in-wien/> [Abgerufen am 06.12.2017]

2 In den österreichischen Bundesländern Niederösterreich sowie Tirol, Kärnten und Salzburg standen 2018 Landtagswahlen an. Die ehemalige Innenministerin, Johanna Mikl-Leitner, verteidigte im Namen der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) das Amt der Landeshauptfrau in Niederösterreich.

festgelegt ist, sondern über das Leben kontinuierlich erworben und verändert wird (ebd.) „Die“ Österreicherin existiert nur in der Imagination und selbst diese ist von Mensch zu Mensch verschieden.

Das Beispiel zeigt, wie (räumliche und soziale) Identität(en) und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (Mecheril, 2010: 12) konstant medial verhandelt werden (Kellner & Share, 2007; Kostogriz & Tsolidis, 2008: 127). Unabhängig vom Faktengehalt einer ursprünglichen Meldung verbreiten sie sich teils rasant, landen auf den Timelines der Nutzer*innen sozialer Medien, von denen sie kommentiert, bewertet und repostet werden. Die so verbreiteten Narrative werden Teil der virtuellen und sozialen Identität der Prosumer*innen (Toffler 1980) und finden schließlich ihren Weg in real-soziale Situationen und damit auch in die Klassenzimmer.

2. Schlaglichter zum Stand der Forschung

Die Beschäftigung mit Fragen räumlicher Identität(en) hat in der Humangeographie eine lange Tradition (vgl. z. B. Weichhart, 1990), die in den letzten Jahrzehnten insbesondere durch Arbeiten, die der *New Cultural Geography* zugeordnet werden können, fortgesetzt und mit diskurstheoretischen Ansätzen verknüpft wurde (vgl. z. B. Glasze & Matissek, 2009). Die Analyse der machtvollen Verwobenheit von Diskurs und Orten bzw. Räumen hat sich zu einem sehr interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt. Im pädagogischen Kontext widmen sich im englischsprachigen Raum insbesondere die so genannten *New Literacy Studies* diesem Bereich (z. B. Mills & Comber, 2013; Sheehy, 2013), die Lesen und Schreiben sowie Text generell als soziale und kulturelle Praktiken verstehen und untersuchen, die in spezifische soziale, kulturelle, institutio-

nelle und politische Kontexte eingebettet sind (Gee, 1999: 356). Sheehy beobachtet einen *spatial turn* in diesem Forschungsbereich und fordert einen Rückgriff auf Erkenntniswege der Humangeographie ein:

“[...] *we need yet more human geographic explanations of classroom literacy practices in order to be political and effect pedagogies committed to working the ever-changing possible/impossible lines that demarcate people’s struggle. I argue that geography compels us to examine literacy practice in ways that will make lines of struggle visible*” (Sheehy, 2013: 400).

Wie bedeutsam der Zusammenhang von Ort, Familie und Identität ist, wird in Diskursen von Menschen jeder Altersgruppe deutlich. Das zeigt sich u. a. in der Untersuchung von Kostogriz & Tsolidis (2008), die mit Schüler*innen in der australischen Diaspora arbeiteten. Nach einer einführenden Einheit zum Thema Identität waren die Teilnehmer*innen aufgefordert, Selbstbilder zu erstellen. Dabei durften sie die mediale Umsetzung selbst bestimmen (ebd.). Unter den relevantesten Bezugspunkten, die dargestellt wurden, waren die Kommunikation mit der Familie im Ausland, Pop-Kultur, Reisen und kulturelles Erbe (ebd.: 132). Charlton et al. (2011, 2014) bzw. Wyse et al. (2012) arbeiteten mit Schüler*innen zweier Primarklassen an unterschiedlichen Schulstandorten in Großbritannien. Ausgehend von einem Kinderbuch untersuchten sie, wie die Kinder Aspekte räumlicher Identität im Text, rezeptiv wie produktiv, sowie in der persönlichen Interaktion, verstehen und ausdrücken. Mit ihrem Ansatz, eine interdisziplinäre theoretische Basis für den Zusammenhang von Identität und Ort in den Erziehungswissenschaften zu schaffen, reagieren die Autor*innen auf eine hier bestehende Forschungslücke (Wyse et

al., 2012). Spring (2016) knüpft an die Arbeit von Charlton et al. an. Mit besonders leseaffinen Jugendlichen nahm sie zwei Romane zum Anlass, um in Gruppen- und Einzelinterviews die Konstruktionen von Raum und Ort, Identität(en) und Herkunft „within and beyond the text“ (Spring, 2016: 357) aus Sicht der Jugendlichen zu diskutieren. Im Diskussions- und Reflexionsprozess strebt sie auch auf die Weiterentwicklung der Raum/Orts-Konzeptionen der Jugendlichen an (Spring, 2016: 368-9). Im Rahmen ihrer ethnographischen Studie begleiteten Moje et al. (2004) lateinamerikanische Schüler*innen über sieben Jahre und untersuchten deren textuellen Praktiken zur Selbstverortung als mexikanisch stämmig im virtuellen Raum (Moje et al., 2004; Mills & Comber, 2013: 418). Digitale Instrumente können gezielt genutzt werden, um Räume für neue (Interessens- und Neigungs-)Gemeinschaften abseits herkömmlicher sozialer Zuordnungen zu schaffen (Lam, 2009; Ito et al., 2009; Mills & Comber, 2013: 418). Zu beachten ist dabei, dass diese verbindenden Interessen zur Stiftung von imaginierten (nationaler, ethnischer, religiöser, kultureller etc.) Gemeinschaft(en) und Identität(en) beitragen können.

Es zeigt sich, dass die Verknüpfung von geographischen Raum- und Ortskonzepten mit den Ansätzen der Literacy Studies für die Erforschung von Zusammenhängen zwischen Raum/Ort, Diskurs und Identität(en) sinnvoll ist. Speziell für die Gruppe der Jugendlichen im Kontext der (post)migrantischen Gesellschaft Österreichs und Wiens liegen jedoch kaum Studien vor. Zu erwähnen ist die Arbeit von Gürses et al. (2001), die (Klein)Gruppen-diskussionen in einem Wiener Jugendzen-

trum durchführten, um die Strategien der Selbstpositionierung der Jugendlichen zu untersuchen. Jugendliche positionieren sich aber nicht nur im direkten Gespräch zu und gegen Gruppen von „gleichen“ und „anderen“. Sie tun das vielfach auch über die Nutzung von (sozialen) Medien.

3. „MiDENTITY“ – Medien, räumliche Bezüge, soziale Identität(en)

Wie Wiener Jugendliche ihre räumlichen und soziale(n) Identität(en) und Zugehörigkeit(en) definieren und markieren untersuchen Schüler*innen und Forscher*innen im Sparkling Science³ Projekt „MiDENTITY“. Das Projekt ist an der Schnittstelle von Neuer Kulturgeographie (New Cultural Geography), Kritischer Geopolitik, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Cultural Studies, politischer Bildung, Medienerziehung, Persönlichkeitsbildung und Migrationspädagogik angesiedelt. Im Zentrum steht die Frage, welche räumlichen Bezugspunkte Jugendliche in Wien für die Konstruktion ihrer eigenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril, 2010: 12) heranziehen und welche Rolle medial (re) produzierte, räumlich definierte Identitätskonzepte für diese soziale, räumliche und kulturelle Selbstverortung, aber auch für Fremdzuschreibungen spielen. Mithilfe von medienanalytischen Methoden (Diskursanalyse) lernen Schüler*innen, die sie umgebenden sozial relevanten Diskurse über raumbezogene Identitäten in der (Post)Migrationsgesellschaft zu dekonstruieren.

Die **übergeordneten Projektziele** gehen über die Analyse von Zuschreibungspraxen in der Gesellschaft hinaus. Die Be-

3 Nähere Informationen unter: <https://www.sparklingscience.at/> [Abgerufen am 12.01.2018]

teiligung am Projekt soll Jugendliche zu einem reflexiven und (selbst)kritischen Umgang mit ihren eigenen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungspraxen anregen und dazu beitragen, dass sie sowohl ihre Selbstverortungen als auch die von ihnen alltäglich praktizierten Fremdzuschreibungen und Kategorisierungen kritisch reflektieren. Wissenschaftliche Debatten über Kultur und Identitätskonstruktionen werden mit den gelebten Realitäten von Jugendlichen, ihren Handlungen und Wahrnehmungen verknüpft. Im Gegensatz zu rein problemorientierten und beschreibenden Ansätzen ist für uns ein konstruktiver Umgang mit hybriden und transnationalen Lebensrealitäten und multiplen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitserfahrungen vieler Jugendlicher zentraler Orientierungspunkt. Damit soll auch ein „Denken in Alternativen“ (Reuber & Schlottmann, 2015: 195; mit Verweis auf Lossau, 2002) gefördert werden. Im Sinne der Migrationspädagogik geht es uns darum, Möglichkeiten der Selbstverortung zu schaffen und zu vermitteln, die es erlauben „nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen zu sein“ (Mecheril, 2010: 20).

4. „MiDENTITY“ vereint Akteur*innen und (wissenschaftliche) Methoden

Das Sparkling Science Projekt „MiDENTITY“ wird über die Laufzeit von zwei Jahren vom Wissenschaftsministerium finanziert. Mitarbeiter*innen der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien forschen gemeinsam mit den Schü-

ler*innen und Lehrern⁴ dreier Wiener Schulklassen unterschiedlicher Standorte. Zudem unterstützt das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen (ÖZEPS) „MiDENTITY“. Das Bundeszentrum koordiniert seit Jahren im Auftrag des Bildungsministeriums Ausbildungen für Trainer*innen von Peermentor*innen in Österreich und führt auch regelmäßig Lehrendenfortbildungen sowie Tagungen im Bereich Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen durch. Die Erfahrungen und Netzwerke von ÖZEPS bieten Ankerpunkte und Strukturen für die längerfristige Etablierung eines Moduls für die Peermentoringausbildung in den Wirksamkeitsbereichen von „MiDENTITY“, wie Kritische Medienanalyse, Reflexion und Umgang mit Konstruktionen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en), sowie anderer Aspekte von Identität(en) und Reflexion von eigenen und medialen Zuschreibungspraxen. Im ersten Projektjahr liegt der Schwerpunkt von „MiDENTITY“ auf der gemeinsamen Forschungsarbeit mit den Schüler*innen der Projektklassen in Wien, im zweiten Jahr werden die Forschungsergebnisse in die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung am Standort Wien integriert. Außerdem wird in enger Kooperation mit ÖZEPS und einer Gruppe interessierter Schüler*innen ein Erweiterungsmodul für die Peermentor*innenausbildung an österreichischen Schulen entwickelt. Im Folgenden werden die methodische Ausgestaltung und die geplante Zusammenarbeit im ersten Projektjahr kurz umrissen.

Quantitative Erhebung

Der erste Schritt im Forschungsprozess stellte die Durchführung einer quantita-

4 Tatsächlich handelt es sich um drei Männer.

tiven Fragebogenerhebung dar, die sich an alle Schüler*innen der Sekundarstufe II in Wien richtet (rund 82.000⁵). Um die weitere Projektarbeit nicht zu beeinflussen, waren die Schüler*innen der Kooperationsklassen von der Erhebung ausgenommen. Die Herausforderung lag in der Gewährleistung einer aussagekräftigen Stichprobe. Ein Erlass des Wiener Stadtschulrates⁶ verschiebt die Entscheidungsverantwortlichkeit bezüglich der Durchführung wissenschaftlicher Erhebungen an Schulen zu den jeweiligen Direktionen bzw. Schulgemeinschaftsausschüssen. In letzteren tagen Vertreter*innen von Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schüler*innen zumeist ein bis zwei Mal pro Semester. Die Entscheidung, ob und wann unsere Befragung in der Schule stattfinden könne, wurde durch diese Dezentralisierungsmaßnahme vervielfacht und stark verzögert. Obwohl alle Direktionen einzeln angeschrieben wurden, konnte erst über die mehrfache Aktivierung persönlicher Kontakte an zahlreichen Schulen ein ausreichender Rückfluss gewährleistet werden. Insgesamt haben 1419 Schüler*innen den Online-Fragebogen ausgefüllt und zurückgesendet. Auch wenn keine repräsentative Stichprobe im statistischen Sinne erreicht werden konnte, liegt nun ein umfangreicher Datensatz zur weiteren Bearbeitung vor. Die Daten liefern wertvolle erste Erkenntnisse, die in den Gruppendiskussionen aufgenommen und qualitativ vertieft werden. Als positiver *side effect* kann die Verbreitung unser Forschungsanliegen an Wiener Schulen

gesehen werden.

Gruppendiskussionen

Die Zusammenarbeit mit den Kooperationsklassen startet mit Gruppendiskussionen. Nach einer vorbereitenden Reflexions(haus)aufgabe, die der individuellen Erschließung des Themenfeldes „Identitätskonstruktionen“ dient, eröffnen die Gruppendiskussionen die Möglichkeit, qualitativ in die Tiefe zu gehen. Die Stärke der unmittelbaren Kombination aus quantitativer und qualitativer Forschung liegt darin, dass Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung in der direkten Auseinandersetzung in den Diskussionsgruppen besser kontextualisiert, relativiert und somit begreifbar gemacht werden können. In jeweils parallel stattfindenden Diskussionsrunden diskutieren bis zu zehn Schüler*innen, unterstützt von je zwei Wissenschaftler*innen, ihre Konzeption(en) von Identität, ihren Umgang mit Markern von Zugehörigkeit(en) und die Bedeutung von In- bzw. Outgroups. Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebung dienen dabei als Impulse, zu denen die Schüler*innen Stellung beziehen können. Die Aushandlungsprozesse von Zugehörigkeit(en) aus Sicht der Schüler*innen werden so sichtbar gemacht.

Workshop 1 „Deconstruct MiDENTITY“ und Analysephase

Nachdem die Schüler*innen sich interaktiv mit Identitätskonstruktionen auseinandergesetzt haben, lernen sie im ersten

5 Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung 2016: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829 [Abgerufen am 17.01.2018]

6 Erlass: Wissenschaftliche Erhebungen an Schulen vom 29.05.2017 (ERI: 104, ERII: 606, ERIII: 606, ERIIIB: 270)

Workshop didaktisch und methodisch angepasste Verfahren der diskursorientierten multimodalen Medienanalyse kennen. Dafür wurden bestehende didaktische Konzepte der Media Literacy von Buckingham (2006), Kellner & Share (2007), und Mihailidis & Cohen (2013) sowie wissenschaftliche Ansätze der Diskursanalyse und der Cultural Studies (Fairclough, 2003; KhosraviNik, 2010) in enger Kooperation des wissenschaftlichen Teams und der beteiligten Lehrer für die Zielgruppe adaptiert. Unter Anleitung erstellen die Schüler*innen zu verschiedenen relevanten Themen „Stories“: Sie wählen Beispiele aus ihren (alltäglichen) Medienwelten aus, kompilieren, kommentieren und reorganisieren sie auf einer eigenen Plattform. Anschließend werden diese neuen Stories von Gruppen aus anderen Projektklassen diskursanalytisch untersucht. So wird die Doppelrolle der Prosumer*innen deutlich und analytisch fassbar. Die Leitfragen dabei lauten: Wie werden temporär gültige „Wir“- und „Sie“-Gruppen auf Basis räumlicher und kultureller Kategorisierungen medial ständig (re)produziert und wie werden diese Konstruktionen instrumentalisiert?

Die technische Umsetzung erfolgt unter Zuhilfenahme bestehender Online-Tools zur Kuration und Vernetzung wie *Storify* und *Scoop.it*. Die wechselseitige und klassenübergreifende Analyse der Stories wird im Schulunterricht im Rahmen der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsch durchgeführt und dem wissenschaftlichen Team anschließend übermittelt.

Workshop 2 „Reflect MiDENTITY“

„Was hat das Erstellen und die Analyse von Medienspektakeln mit mir zu tun?“ ist die Leitfrage für den zweiten Work-

shop mit den Schüler*innen. Wie können Einsichten über die Konstruktions- und Wirkmechanismen von (teilweise partizipativen) Mediensystemen auf die eigene Lebenswelt von Schüler*innen übertragen werden? Im Workshop soll ein Selbstreflexionsprozess eingeleitet werden, in dem die Jugendlichen ihr persönliches Medien-nutzungsverhalten hinterfragen. Speziell setzen sie sich mit den Ein- und Ausschließungsmechanismen auseinander, die in ihren jeweiligen medialen Echoräumen wirkmächtig sind und ziehen Rückschlüsse auf die für sie relevanten Selbst- und Fremdbilder. Ziel ist die Erkenntnis der Wechselwirkung von Einfluss und Beeinflussung, von virtuellem und realem Raum sowie die Reflexion der eigenen Position und der entsprechenden Handlungs(spiel)räume in den verschiedenen vernetzten diskursiven Systemen.

Workshop 3 „(Re)Construct MiDENTITY“

Im dritten Workshop erarbeiten die Schüler*innen schließlich raum- und öffentlichkeitswirksame Interventionen, durch die sie ihre Erkenntnisse einem breiteren Publikum zugänglich machen. Die Interventionen werden im Rahmen eines schulübergreifenden MiDENTITY-Tages in die Tat umgesetzt.

5. „MiDENTITY“ – politische Bildung und soziale Verantwortung im Zeitalter (partizipativer) medialer Vernetzung und Instrumentalisierung

Im Zeitalter von Big Data und Fake News und vor dem Hintergrund aktueller politischer Tendenzen der (Re-)Produktion vermeintlich klarer Zuordnungen und Abgrenzungen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“, die im Kontext subjektiv empfundener Verunsicherung scheinbare Ori-

entierung bieten, bekommen bekannte Forderungen nach kritischer Medienkompetenz, politischer Bildung und sozialer Kompetenz neues Gewicht. MiDENTITY greift die komplexen systemischen Diskurszusammenhänge alltäglicher Mediennutzung, zwischenmenschlicher Interaktion und kontinuierlicher Konstruktion von (Gruppen-) Zugehörigkeiten bzw. Identität(en) auf. In einem Prozess forschenden Lernens auf mehreren Ebenen und unter Beteiligung von Bildungsakteur*innen unterschiedlicher Bereiche soll ein Modell zur Vermittlung und zum Aufbau dieser verschränkten Kompetenzen in der Schule entwickelt und erprobt werden. Schüler*innen sollen ihre persönliche Wirkmächtigkeit sowie ihre soziale Verantwortung in ihren (medialen) Handlungsräumen, aber auch ihre konstante Beeinflussung erkennen und reflektierte Umgangsformen abseits stereotyper Zuordnungsmuster finden. Zu diesem Zweck müssen genannte Kompetenzen auch in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung noch besser verankert werden. Die Forschungsergebnisse aus dem vorgestellten Projekt sollten dafür wertvolle Erkenntnisse und Anknüpfungspunkte liefern.

6. Literatur

- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? Digital Kompetenz, 1, S. 263-276. Abgerufen am 31.07.2018 von <https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/users/paedsekr/TP14/Workshops/Workshop%204/Program%20og%20litteratur%20W4/David%20Buckingham%20Defining%20digital%20literacy%20What%20do%20young%20people%20need%20to%20know.pdf>
- Budke, A. (2006). Nationale Stereotypen als soziale Konstruktion im Erdkundeunterricht. In Dickel, M. (Hrsg.). TatOrte – Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: LIT, S. 141-154.
- Charlton, E., Hodges, G. C., Pointon, P., Nikolajeva, M., Spring, E., Taylor, L., & Wyse, D. (2014). MyPlace: Exploring children's place-related identities through reading and writing. *Education 3-13*, 42(2), S. 154-170.
- Charlton, E., Wyse, D., Hodges, G. C., Nikolajeva, M., Pointon, P., & Taylor, L. (2011). Place-Related Identities Through Texts: From Interdisciplinary Theory to Research Agenda. *British Journal of Educational Studies*, 59(1), S. 63-74.
- Fairclough, N. L. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (1999). Critical Issues: Reading and the New Literacy Studies: Reframing the National Academy of Sciences Report on Reading. *Journal of Literacy Research*, 31(3), S. 355-374.
- Glasze, G., & Matissek, A. (2009). Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In Glasze, G., & Matissek, A. (Hrsg.). *Handbuch. Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 11-59.
- Gürses, H., Herzog-Punzenberger, B., Reiser, K., Strasser, S., & Çinar, D. (2001). The Necessary Impossibility: Dynamics of Identity Among Young People of Different Backgrounds in Vienna. *Journal of International Migration and Integration*, 2(1), S. 27-54.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In Hall, S., Hobson, D., Lowe A., & Willis, P. (Hrsg.). *Culture, media, language*. London: Hutchinson, S. 128-138.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyed, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B. ... Tripp, L. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Kellner, D. (2011). Medienspektakel und Medienereignisse. In Winter, R. (Hrsg.). *Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 127-160.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inquiry*, 1(1), S. 59-69.

- KhosraviNik, M. (2010). Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. *Critical Discourse Studies*, 7(1), S. 55-72.
- Kostogriz, A., & Tsolidis, G. (2008). Transcultural literacy: between the global and the local. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), S. 125-136.
- Lam, E. W. S. (2009). Multiliteracies on instant messaging in negotiating local, translocal, and transnational affiliations: A case of an adolescent immigrant. *Reading Research Quarterly*, 44(4), S. 377-397.
- Lossau, J. (2002). Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Mecheril, P. Kalpaka, A., Castro Varela, M., Dirim, I., & Melter, C. (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Mihailidis, P., & Cohen, J. N. (2013). Exploring Curation as a Core Competency in Digital and Media Literacy Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2013(1), Art. 2. Abgerufen am 31.07.2018 von <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2013-02/>
- Mills, K. A., & Comber, B. (2013). Space, Place, and Power The Spatial Turn in Literacy Research. In Hall, K., Cremin, T., Comber, B., & Moll, L.C. (Hrsg.). *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (1. Aufl.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., S. 412-423.
- Moje, E. B., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), S. 38-70.
- Reuber, P., & Schlottmann, A. (2015). Editorial. Mediale Raumkonstruktionen und ihre Wirkungen. *Geographische Zeitschrift*, 103(4), S. 193-201.
- Sheehy, M. (2013). What Does Human Geography Have To Do With Classrooms? In Hall, K., Cremin, T., Comber, B., & Moll, L. C. (Hrsg.). *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (1. Aufl.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., S. 400-411.
- Spring, E. (2016). Where are you from? locating the young adult self within and beyond the text, *Children's Geographies*, 14(3), S. 356-371.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Weichhart, P. (1990). *Raumbezogene Identität: Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Wyse, D., Nikolajeva, M., Charlton, E., Hodges, G. C., Pointon, P., & Taylor, L. (2012). Place-related identity, texts, and transcultural meanings. *British Educational Research Journal*, 38(6), S. 1019-1039.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77366

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230314-092637-6



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons CC0 1.0 Universal Public Domain Dedication genutzt werden.