

Bringt Transformation in die Schulgeographie

Nikolai Rohmann

Team Digitalisierung in der Lehre & postdigitale Entwicklung, Geographisches Institut
Ruhr-Universität Bochum

nikolai.rohmann@rub.de

Abstract:

The contribution uses four theses to illustrate the positive effect of establishing the concept of transformation more strongly in geography didactics and the discourse around school geography. It discusses what contribution a focus on transformation can make in the following areas: 1) the debate in school policy discourse, 2) competencies; the establishment of a transformation competence, 3) problems of education for sustainable development (ESD), and 4) curriculum and educational plans and post-colonial theory.

Keywords: Transformation, Geography didactics, education for Sustainable Development, Post-colonial Theory

Zusammenfassung:

Der Diskussionsbeitrag verdeutlicht anhand von vier Thesen, welchen positiven Effekt es haben könnte, den Begriff der Transformation stärker in der Geographiedidaktik und in dem Diskurs um die Schulgeographie zu etablieren. Besprochen wird, welchen Beitrag ein Fokus auf Transformation in den folgenden Bereichen leisten kann: 1) Die Debatte im schulpolitischen Diskurs, 2) Kompetenzen; die Etablierung einer Transformationskompetenz, 3) Probleme von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und 4) Lehr- und Bildungspläne und Postkoloniale Theorie.

Stichwörter: Transformation, Geographiedidaktik, BNE, Postkoloniale Theorie

1. Warum Transformation

In einigen Bundesländern sind Geograph*innen mit der Herausforderung konfrontiert, das Fach Geographie/Erdkunde stärken zu müssen, da es aufgrund von politischen und curricularen Entscheidungen gegenüber Fächern wie beispielsweise Politik, Wirtschaft oder Geschichte zurückstecken muss. Dass Geographie ganz grundsätzlich eine eher kleine Rolle im Fächerkanon spielt, wird bei einem Blick auf die Stundentafeln der einzelnen Bundesländer deutlich. Überwiegend bewegt sich die Häufigkeit bei einer Unterrichtsstunde pro Woche und außerhalb von Gymnasien ist Geographie teilweise sogar Bestandteil des Faches Gesellschaftswissenschaft (vgl. VDSG, 2018). Auch der Verband Deutscher Schulgeographen e.V. (VDSG) beklagt an verschiedenen Stellen die Situation (vgl. Vehling, 2019) und schreibt unter anderem in einem offenen Brief an die demokratischen Parteien, dass „[a]usgerechnet in diesen Zeiten [...] unter allen in den Ländern Verantwortung tragenden Parteien das Schulfach ab[stürzt]“ (VDSG, 2019: 1). Am deutlichsten wurde die Situation der Schulgeographie wohl in Hessen. Neben medialer Aufmerksamkeit wurde hier sogar eine Petition mit dem Titel „Initiative Erdkunde für Hessen 2020“ gestartet (vgl. VDSG Hessen, 2020; Kaube, 2019).

In den Debatten rund um das Schulfach wird von Geograph*innen vor allem die Bedeutung des Faches bezüglich einer nachhaltigeren und komplexeren Zukunft betont (Kaube, 2019; Vehling, 2019; VDSG, 2019). Diese Argumentation knüpft daran an, dass es ein immer größeres Bewusstsein für die Bedrohung durch den Klimawandel gibt. Wie aber eben gezeigt, wird die Geographie im Schulkontext nicht gestärkt, sondern sie muss sich zunehmend behaupten. Die Schulpolitik agiert

also konträr zu den gesellschaftlichen und politischen Anforderungen, die der Klimawandel bedingt. Damit die Geographie in den Debatten noch deutlicher als wichtiges Fach hervorgehoben werden kann, möchte ich im Folgenden den Begriff der Transformation stark machen. Transformation ist, wie ich gleich zeigen werden, in aller Munde. Betont wird mit diesem Begriff die Notwendigkeit, gesellschaftliche Aspekte zum Teil radikal zu verändern, zu transformieren. Aus meiner Sicht kommt die Geographie nicht daran vorbei, Transformation in ihrem Selbstverständnis zu etablieren. Dabei geht es nicht nur um einen Begriff, sondern vielmehr auch um weitere Effekte und Chancen, die eine Fokussierung auf Transformation hervorbringt. Diese Neuausrichtung ermöglicht es auch, auf vier zentrale Schwachstellen der Schulgeographie zu reagieren, die für mich im Vordergrund stehen. Daher werde ich in vier Thesen darstellen, wie den Schwachstellen begegnet werden kann.

Transformation als Begriff und Transformationsprozesse als Gegenstand von Debatten und Analysen haben in den letzten Jahren einen wichtigen Stellenwert im Nachhaltigkeitsdiskurs eingenommen. Sichtbar wird das bei Büchern von Transformationsforscher*innen, die auf den Bestsellerlisten stehen (z.B. Göpel, 2020; Welzer, 2019). Kerstin Walz schreibt zum Stand der Debatte, dass im „deutschen Kontext [...] die Auseinandersetzung um mögliche Transformationswege durch das Gutachten des WBGU [...] zur ‚Großen Transformation‘ zweifellos enorm an Intensität gewonnen“ hat (2016: 4). Bevor ich die Thesen präsentiere, möchte ich an einigen Beispielen darstellen, wie bedeutend der Begriff Transformation aktuell ist.

Die Politökonomin und Transformationsforscherin Maja Göpel macht es bereits im Untertitel ihres Buches *The Great Minds-*

hift. *How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand* (2016) deutlich: Es ist nicht die Rede von ‚Sustainability Developments‘, sondern von ‚Sustainability Transformations‘. Zwischen den zwei Begriffen gibt es einen klaren Unterschied. Während ‚Entwicklung‘ den Status Quo integriert, versucht ‚Transformation‘ den Status Quo radikal zu ändern. Sie selbst geht auf diese Veränderung ein: „After nearly three decades of aspiration it is not surprising that the language that describes what it would take to turn the wheel and reach this deal has become more radical. The terms ‘Great Transition’ or ‘Transformation’ have become common in recent years“ (2016: 1).

Auch auf politischer Ebene findet der Begriff Transformation seit einigen Jahren mehr Bedeutung. So titelt zum Beispiel das Umweltbundesamt in einem Bericht *Zeit für Nachhaltigkeit – Zeiten der Transformation: Elemente einer Zeitpolitik für die gesellschaftliche Transformation zu nachhaltigeren Lebensstilen* (Reisch & Bietz, 2014). An der Europa-Universität Flensburg gibt es den Studiengang Transformationsstudien, der mit seinem Curriculum inspirierende Ansätze für einen modernen Geographieunterricht bietet und an der Universität Potsdam findet man die transformative Nachhaltigkeitswissenschaft. Es wird deutlich, dass Transformation ein Begriff ist, der im aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs eine sehr wichtige Rolle spielt und auch von der Geographiedidaktik konsequent aufgegriffen werden sollte, denn in den Standards für das Fach Geographie kommt er in diesem Sinne bislang nicht vor (vgl. DGfG, 2017).

Transformation wird hier grundsätzlich als eine deutliche Veränderung, also eine Umwandlung, die nicht nur Anpassung ist, sondern neue Aspekte mitbringt, verstanden. Göpel betont, dass dieser Gedanke

eigentlich in der Nachhaltigkeitsagenda enthalten ist: „To me it holds a renewed window of opportunity for the radical changes that in essence the sustainable development agenda always held“ (2016: 2). Es sei noch erwähnt, dass das Wort ‚radikal‘ in diesem Zusammenhang keine Revolution oder Revolte meint, sondern den Effekt der Umwandlung betont.

2. Vier Thesen

These 1: Die Schulgeographie kann auf der Basis von Transformation als zentralem Unterrichtsschwerpunkt eine Strategie entwickeln, die die wichtige Bedeutung des Faches für Schüler*innen unterstreicht.

Die aktuelle „Roadmap 2030“ (HGD, 2020) ist der richtige Weg zu einer umfangreichen gemeinsamen Strategie, doch in der eingangs angesprochenen Debatte um die Bedeutung von einzelnen Fächern sind die Schlagworte Nachhaltigkeit und Klimawandel keine gewichtigen Argumente mehr für die Geographie allein, da diese beiden Aspekte auch in anderen Fächern angekommen sind. Teilweise werden diese Punkte auch ganz explizit in den Lehrplänen genannt. Im Rahmenlehrplan für Moderne Fremdsprachen in Berlin stehen beim Thema „Umwelt und Ökologie“ Inhalte wie „Mensch und Natur, Nachhaltigkeit“ und „eigener Beitrag zum Umweltschutz“ im Fokus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 37).

Die aktuelle Strategie beruht darauf, im Kontext von Nachhaltigkeit und Klimawandel die Aspekte komplexes und systemisches Denken und die räumliche Perspektive zu betonen: „Diese unterschiedlichen Perspektiven einzunehmen, [...] zu verstehen, wie das systemisch zusammenhängt, dann zu erörtern, was passiert, wenn man an einer Stellschraube

dreht – das ist dieser zentrale und ganzheitliche Ansatz der Geografie“ (Stehning, 2020). Es ist richtig, dass das drei zentrale Punkte der Schulgeographie sind, die auch betont werden müssen. Der Blick auf Transformation eröffnet aber noch eine zusätzliche Ebene, die andere Fächer weniger für sich beanspruchen können, eine systemische Perspektive. Während systemisches Denken vor allem die Analyse im Sinne komplexer Systeme versteht, soll die systemische Perspektive vor allem die Verantwortung bzw. die Handlungsebene betonen. Also diese Perspektive einzunehmen bedeutet, die politische Ebene als Ebene des Wandels und der Maßnahmen zu verstehen. So kann sich von der individuellen Ebene (Handlungskompetenz) gelöst werden und es kann ein Kern der Geographie werden, die Notwendigkeit systemischen Wandels zu betonen.

Aktuell spiegeln fast alle Lehrpläne die genannten Argumente für das Fach Geographie nur unzureichend wider. Eine wirkliche Präsentation des Faches als das Fach der Zukunft ist daher nicht erkennbar. Eine Überarbeitung der Lehrpläne mit diesem Fokus würde einen wichtigen Beitrag in der Debatte leisten.

Es gibt auch den Versuch, sich stärker den Naturwissenschaften zuzuwenden. So steht zum Beispiel in der Ideensammlung zu Bildungsplänen der „Roadmap 2030“, dass zumindest „für die Sek II [...] eine Expertengruppe einen rein naturwissenschaftlich-geoinformatischen Lehrplan für das Fach entwickeln“ (HGD, 2020: o.S.) kann. In Bayern gibt es bereits die Lehrplanalternative Geologie (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o.J.). Solche Versuche werden dem multiperspektivischen Ansatz der Geographie als Fach für die Zukunft jedoch nicht gerecht.

These 2: Eine sogenannte Transformationskompetenz kann ein Alleinstellungsmerkmal der Schulgeographie werden und ihr ein klar zukunftsorientiertes Profil geben.

Eine intensive und reflektierte Auseinandersetzung mit Transformationsprozessen fördert einen komplexen Blick auf die Welt deutlich stärker als der Modus, sich eine Region nach der nächsten vorzunehmen. Letzteres Vorgehen wird zwar auch in der Geographiedidaktik kritisiert und auch die Entwicklung der Bildungs- und Lehrpläne vom ‚Länderkundlichen Durchgang‘ über den ‚Regional/global-thematischen Ansatz‘ hin zu ‚BNE‘ betont eine andere Vorgehensweise (Rinschede & Siegmund, 2020: 102ff), dennoch ist es weiterhin Teil unterrichtlicher Praxis (Schlottmann, Kanwischer & Gryl, 2015: 12). Die Entwicklung der Bildungs- und Lehrpläne könnte in diesem Zusammenhang mit der Etablierung einer Transformationskompetenz hinsichtlich des angesprochenen Aspekts fokussiert werden. Eine solche Kompetenz lässt sich von der Handlungskompetenz abgrenzen. Es ist nicht nur der individuelle Wissensstand, der uns ‚richtig‘ handeln lässt, es sind vor allem systemische Umstände. Entsprechend sollte auch nicht die Handlungskompetenz als Rahmen für die anderen Kompetenzen dienen, sondern eine Transformationskompetenz. Es gibt eine klare Spannung zwischen den Begriffen Kompetenz und Transformation. So könnte man sagen, dass die Fähigkeit zur Transformation doch wieder auf das Handeln hinausläuft. Die Fähigkeit zur Transformation schließt hier aber auch eine persönliche Ebene ein, eine Art Bereitschaft für Veränderung. Diese Bereitschaft ist Teil von unterschiedlichen Rollen, „die wäh-

rend Transformationen und auch innerhalb verschiedener Phasen einer Transformation erfüllt werden müssen“ (Wittmayer & Hölscher, 2017: 63). Zur Transformationskompetenz gehört, ein Verständnis für die Notwendigkeit von Wandel zu schaffen. Schüler*innen müssen verstehen lernen, dass Wandel nur systemisch erfolgen kann und gleichwohl muss es noch viel deutlicher darum gehen, die Bereitschaft zu fördern, sich stets auf neue Gegebenheiten einzulassen. Auch im Verlauf eines Lebens müssen Menschen Veränderungen, andere Umstände und Ideen jüngerer Generationen annehmen oder diese selbst bewirken. Es ist eine Fähigkeit, Wandel zu akzeptieren und zu gestalten und wie eingangs erwähnt, steht Transformation nicht nur für kleine Veränderungen, sondern für Prozesse, die von Individuen einiges verlangen. Eine Transformationskompetenz ist im Gegensatz zu einer Handlungskompetenz zwingend zukunftsorientiert.

These 3: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) richtet sich in der jetzigen Form zu stark auf die individuelle Ebene. Die Fokussierung auf Transformationsprozesse kann dem entgegenwirken.

Bildung für nachhaltige Entwicklung weist kritisch betrachtet Probleme auf. Beim Klimawandel ist es entsprechend problematisch, den Schüler*innen zu vermitteln, dass sie mit ihrem eigenen Verhalten bezogen auf die globalen Probleme etwas verändern könnten. Hier wird die eigentliche Ebene der Verantwortung negiert und somit findet eine Verschiebung auf eine falsche Ebene und auf eine falsche Generation statt: „Die damit einhergehende Privatisierung der Nachhaltigkeit verschiebt die globalen Krisen von der politischen Ebene auf die Ebene des privaten

Handelns“ (Kehren, 2016: 151). Timothy Morton spricht von einem Paradox des ökologischen Zeitalters: „[A]ls Individuum hat man an der Erderwärmung absolut keine Schuld. Das stimmt – man darf sich hier aus jeder Verantwortung entlassen [...]. Doch was wir getan haben, wird enorme Konsequenzen haben“ (2019: 46).

Dieses Paradox anzuerkennen kann dabei helfen, Aspekten wie der Verantwortung und Zuständigkeit differenzierter zu begegnen. Hinter dem Begriff Transformation verbirgt sich keine Revolution, aber es ist evident, dass, wenn die Menschheit weiterhin eine ökologische Grundlage für ihre Existenz haben möchte, sich Gesellschaften transformieren müssen. Die Klimakrise und daran anknüpfende gesellschaftliche Herausforderungen lassen sich nicht auf einer individuellen Ebene lösen. Dieser Aspekt muss in der Schule vermittelt werden können. BNE vernachlässigt aktuell zum Teil die systemische Perspektive. Gesellschaftlicher Wandel ist neben der individuellen in erster Linie eine politische Aufgabe. Es ist die Ebene der Politik, die steuernd eingreifen muss, denn dem Klimawandel kann nicht auf persönlicher Ebene begegnet werden (vgl. Žižek, 2016: 12;). Genau dieser Konflikt wird bei Fridays For Future deutlich. Sie weisen mit ihren Forderungen auf diese Verschiebung der Ebene hin, indem beispielsweise ihr wichtigster Punkt lautet: „die Einhaltung der Ziele des Pariser Abkommens und des 1,5°C-Ziels“ (Fridays For Future, 2020). Mit Žižek kann man sagen, dass hier BNE als „autopoetisches System“ ein Problem bekommt, da „die Störung von außen“ (2018: 80) zu groß wird. Fridays For Future lässt sich nicht mehr innerhalb des Rahmens von BNE verstehen. Gleichwohl darf individuelles Handeln an sich nicht vernachlässigt werden, da Transformationsprozesse

auch darauf angewiesen sind, vor allem wenn ein Individuum Entscheidungen treffen muss. Das Ermutigen zum Handeln ist wichtig und muss in Form von Projekten und Engagement zentraler Bestandteil von Unterricht sein. Jedoch sollten die Möglichkeiten und Effekte der jeweiligen Handlungsebenen differenziert betrachtet und in eine systemische Perspektive eingeordnet werden.

These 4: Aus Perspektive Postkolonialer Theorie kann Unterricht mit Fokus auf Transformation die Bildungs- und Lehrpläne positiv verändern.

Geht es um das ‚Leben anderswo‘, das ‚Leben in der einen Welt‘, zeigen zahlreiche Schulbücher Klischees, Stereotype und bedienen bestimmte Vorstellungen: „Afrikabilder spiegeln nach wie vor gängige Stereotype und Vorurteile gegenüber Afrika wider, wie Untersuchungen von Schülerinnen und Schülern über Jahrzehnte hinweg zeigen“ (Schrüfer, Obermaier & Schwarze, 2016: 92). Das ist unter anderem aus Perspektive Postkolonialer Theorie klar zu kritisieren (u.a. Schröder, 2016; Danielzik, 2013). Zwar steht die länderkundliche Perspektive als solche, wie oben gezeigt, nicht mehr im Fokus des Geographieunterrichts, gleichwohl betont Schultz vollkommen zu Recht: „Ein konsequentes Umdenken steht jedoch noch aus“ (2013: 397). Fernerhin ist gerade die Schulgeographie von einem eurozentrischen Bild geprägt und das Wissen, mit dem wir auf die Welt blicken, wird zu wenig dekonstruiert; nach wie vor wird „der globale Süden [...] mit Entwicklungsdiskursen konfrontiert“ (Castro Varela & Dhawan, 2015: 83). Ein wichtiger Ansatz in diesem Zusammenhang ist das Konzept Mensch:Umwelt:System (Schlottmann, Kanwischer & Gryl, 2015), aber eine zusätz-

liche Fokussierung auf Schwerpunkte der Transformation kann dem beschriebenen Problem noch stärker entgegenwirken. Die praktische und theoretische Bearbeitung konkreter Themen/Probleme der Lebensumwelt verhindert das ‚Erforschen‘ des ‚Fremden‘, denn vielmehr ergeben sich Verknüpfungen, die auch wirklich eine Bedeutung haben. Die Idee ist nicht vollkommen neu und es gibt in der Geographiedidaktik Ansätze wie den Syndromansatz (Schindler, 2015), der genau diesen Schwerpunkt betont. Gleichwohl muss das bisherige Entwicklungsverständnis noch stärker durchbrochen werden und beispielsweise das Konzept von Erster und Dritter Welt gestrichen und stattdessen sollten Bezeichnungen wie ‚Globaler Norden‘ und ‚Globaler Süden‘ verwendet werden, da diese auf entsprechende Machtstrukturen verweisen. Damit es nicht beim Wechsel von Begriffen bleibt, müssen Machtstrukturen thematisiert werden und gerade im Zusammenhang von Transformationsprozessen können diese deutlich werden (Orte der Auswirkungen von Klimawandel vs. Orte der Verstärkung von Klimawandel). Dies ermöglicht auch, die „Verstrickung des eigenen Handelns in Herrschaftsverhältnisse mit zu reflektieren“ (Kehren, 2016: 148).

Auch in den Lehrplänen finden sich weiterhin Themen, die zeigen, wie ‚rückständig‘ teilweise der Unterricht ist. So soll zum Beispiel in Schleswig-Holstein „Leben in anderen Landschaftsgürteln, z. B. Pygmäen im tropischen Regenwald“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2015: 23) unterrichtet werden, was eine klare „Überakzentuierung des Exotischen“ (Kanwischer & Schlottmann, 2015: 219) darstellt. Die Frage nach Transformation blickt zunächst einmal auf den ‚eigenen‘

Raum und eröffnet die Analyse für die Frage, was sich in der ‚eigenen‘ Gesellschaft transformieren muss. Diese Aspekte werden dann in einen globalen Kontext verwoben. So richtet die Frage nach der Mobilität den Blick auf Ressourcen, die beispielsweise für E-Autos gebraucht werden. Dann ergibt es Sinn, sich mit Kobalt im Kongo auseinanderzusetzen, nicht aber mit Pygmäen.

3. Und jetzt?

Mit den vier Thesen möchte ich deutlich machen, dass es bei der Idee, Transformation und Transformationsforschung stärker in die Lehrpläne und Standards des Geographieunterrichts einzubinden, nicht nur um einen weiteren Begriff geht. Ich sehe die Chance, in diesem Zug den vier angesprochenen Schwierigkeiten zu begegnen. Es gibt bereits zahlreiche Bemühungen und Versuche, doch fehlt stellenweise in der schulpraktischen Realität die letzte Konsequenz. Ich lade dazu ein, darüber nachzudenken, ob die Idee eine gewinnbringende Möglichkeit ist und freue mich über Rückmeldung. Vielleicht lässt sich so gemeinsam ein neuer Impuls für die Lehrpläne und Standards in Deutschland setzen.

4. Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J.). Geographie - Lehrplanalternative Geologie. Aufgerufen am 10.05.2021 von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id_26814.html

Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.

Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26-33.

DGfG (2017). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 9., durchgesehene Auflage. Bonn.

Fridays For Future (2020). Unsere Forderungen an die Politik. Aufgerufen am 27.07.2020 von <https://fridaysforfuture.de/forderungen/>

Göpel, M. (2016). The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand. Springer.

Göpel, M. (2020). Unsere Welt neu denken. Berlin: Ullstein.

HGD (2020). Roadmap 2030. Aufgerufen am 22.07.2020 von <http://geographiedidaktik.org/de/roadmap-2030/>

Kanwischer, D. & Schlottmann, A. (2015). Länderkunde neu entdeckt. In I. Gryl, A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.). Mensch:Umwelt:System - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Münster: LIT Verlag. S. 217-234.

Kaube, J. (2019). Kampf ums Schulfach Erdkunde. Aufgerufen am 10.05.2021 von <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/geographie-der-kampf-um-das-schulfach-erdkunde-16538969.html>

Kehren, Y. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2015). Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Erdkunde.

Morton, T. (2019). Ökologisch sein. Berlin: Matthes & Seitz.

Reisch, L. & Bietz, S. (2014). Zeit für Nachhaltigkeit –Zeiten der Transformation: Elemente einer Zeitpolitik für die gesellschaftliche

- Transformation zu nachhaltigeren Lebensstilen. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Rinschede, G. & Siegmund, A. (2020). Geographiedidaktik. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schindler, J. (2015). Der Syndromansatz als Denkfigur für den Geographieunterricht. In I. Gryl, A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.). Mensch:Umwelt:System - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Münster: LIT Verlag. S. 147-158.
- Schlottmann, A., Kanwischer, D. & Gryl, I. (2015). Mensch:Umwelt:System – Ein Geographiedidaktisches Basiskonzept als Desiderat. In I. Gryl, A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.). Mensch:Umwelt:System - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Münster: LIT Verlag. S. 11-22.
- Schröder, B. (2016). Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive. *GW-Unterricht* 144 (4), S. 15-28.
- Schrüfer, G., Obermaier, G. & Schwarze, S. (2016). Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. *GW-Unterricht* 142/143 (2-3), S. 91-101.
- Schultz, H.-D. (2013). Länderkunde. In R. Manfred & A. Uhlenwinkel (Hrsg.). Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann. S. 391-398.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017). Teil C. Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1-10. Abgerufen am 10.05.2021 von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf
- Stehning, T. (2020). Erdkundelehrer warnen vor Verschwinden ihres Faches. Abgerufen am 22.04.2020 von <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/erdkundelehrer-war-nen-vor-verschwinden-ihres-faches,auslaufmodell-erdkunde-100.html>
- VDSG (2018). Übersicht über die Erdkunde-/Geographie-Stunden in der Sekundarstufe I / II in den Bundesländern. Abgerufen am 10.05.2021 von <http://www.erdkunde.com/info/Studentafeln%202018.pdf>
- VDSG (2019). Offener Brief an die demokratischen Parteien im Deutschen Bundestag im Juni 2019. Abgerufen am 10.05.2020 von <http://www.erdkunde.com/info/20190611%20Klimabrief.pdf>
- VDSG Hessen (2020). Erdkunde für Hessen 2020. Abgerufen am 10.05.2021 von <https://www.openpetition.de/petition/online/erdkunde-fuer-hessen-2020>
- Vehling, L.-M. (2019). Steht die Erdkunde vor dem Aus? Abgerufen am 10.05.2021 von <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/steht-der-erdkunde-unterricht-vor-dem-aus-16402746.html>
- Walz, K. (2016). Entwicklung und Stand der Debatte: Transformationsforschung im deutschen Kontext. Abgerufen am 10.05.2021 von <https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sowi/professuren/engels/archiv/working-papers/wps-no11.pdf>
- Wittmayer, J. & Hölscher, K. (2017). Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Žižek, S. (2016). Slavoj Žižek: Nieder mit der Ideologie! | Sternstunde Philosophie | SRF Kultur [Video file]. Abgerufen am 07.05.2021 von <https://www.youtube.com/watch?v=Lsc1e3pYtRw&t=7s>
- Žižek, S. (2018). Disparitäten. Darmstadt: wbG Academic.

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/77291

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230315-104416-4

Erschienen in: OpenSpaces 2021, Heft 1 , S. 4 - 11



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.