

OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

02 | 2020



Impressum

Herausgeber*innen und Redaktion:

Christian Dorsch, Michael Lehner, Sabine Lippert,
Jana Pokraka & Stephan Schurig

Layout:

Falk U. Kraemer & die Redaktion

Lektorat:

Redaktion

Wissenschaftlicher Beirat

Itta Bauer, Zürich

Inga Gryl, Duisburg-Essen

Christane Hintermann, Wien

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

FACHDIDAKTIK

Melanie Lauffenburger, Jan Biersack, Detlef Kanwischer, Uwe Schulze 4
Partizipation im Kontext digitaler Geomedien und geographischer Lehrkräftebildung

Laura Chihab 16
Lehrkräftebildung aus einem Guss? Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements zum Themenschwerpunkt „Inter- und Transkulturelles Lernen“

PROJEKTBSCHREIBUNGEN

Sara Landolt & Meret Kägi 30
«Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich

OPEN THE BOX

Andreas Eberth 42
Racist Roses? - Ein kritischer Kommentar aus postkolonialer Perspektive zur Rosenzucht in Kenia

REZENSION

Andreas Eberth & Lydia Heilen 51
Diercke Geographie und Sport. Raumrelevante Freizeitaktivitäten kompetenzorientiert unterrichten

Partizipation im Kontext digitaler Geomedien und geographischer Lehrkräftebildung

Eine explorative Studie zu den Gelingensbedingungen für die Förderung partizipativer Fähigkeiten

Melanie Lauffenburger

Goethe-Universität Frankfurt

lauffenburger@geo.uni-frankfurt.de

Jan Biersack

jan.biersack@googlemail.com

Detlef Kanwischer

Goethe-Universität Frankfurt

kanwischer@geo.uni-frankfurt.de

Uwe Schulze

Goethe-Universität Frankfurt

schulze@geo.uni-frankfurt.de

Abstract:

Digital geo-media and social networks offer plenty opportunities for participation on the Web 2.0 which require participatory skills as a prerequisite for their proper use. The exploratory analysis of eight e-portfolios written by geography teacher students shows on the one hand that the students have only limited participatory skills. On the other hand, the following conditions for success, which explicitly stimulate the development and expansion of participatory skills, are determined: concrete questions and tasks for active participation in social discourses, a learning environment designed for active participation and the creation of specific occasions for the use of social networks as „opportunity spaces“ for democratic participation.

Keywords: *participation, participatory skills, geo-media, teacher education, portfolio*

Zusammenfassung:

Digitale Geomedien und soziale Netzwerke bieten im Web 2.0 eine Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten, für deren mündige Nutzung es partizipativer Fähigkeiten bedarf. Die explorative Analyse von acht E-Portfolios von Lehramtsstudierenden der Geographie zeigt einerseits, dass diese nur bedingt über partizipative Fähigkeiten verfügen. Andererseits konnten u.a. folgende Gelingensbedingungen eruiert werden, die den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten explizit anregen: Konkrete Frage- und Aufgabenstellungen zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen, eine auf aktive Mitgestaltung konzipierte Lernumgebung und die Gestaltung konkreter Anlässe zur Nutzung sozialer Netzwerke als „Möglichkeitsräume“ demokratischer Teilhabe.

Stichwörter: *Partizipation, partizipative Fähigkeiten, digitale Geomedien, Lehrkräftebildung, Portfolio*

1. Einleitung

Soziale Netzwerke sind integraler Bestandteil individueller Sozialisationsprozesse und lebensweltlicher Handlungsroutinen. Der Wandel vom Web 1.0 zum partizipativen Web 2.0 hat die Rolle der Nutzer*innen hin zu Prosument*innen grundlegend verändert und durch neue Formen der Kommunikation und Kollaboration neue Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe sowie neue Partizipationskulturen hervorgebracht (Thimm, 2017). Soziale Netzwerke schaffen dabei „Möglichkeitsräume“ (Scholz, 2013: o.S.) demokratischer Teilhabe. Eine neuere Form, sich an der Kommunikation in sozialen Netzwerken zu beteiligen, stellen Hashtags dar, mit denen Beiträge verschlagwortet und in einen thematischen Kontext eingeordnet werden. In Erweiterung zur physischen Realität tragen georeferenzierte Tweets und Posts, die mit einem ortsbezogenen Hashtag versehen sind, dazu bei, dass spezifische Orte und realweltliche Räume in sozialen Netzwerken digital konstruiert und subjektiv mit Bedeutung aufgeladen werden (Buschbaum, Blitz, Reithmeier & Kanwischer, 2017). Im Web 2.0 wird das Geographie-Machen zu einer sprachlich-visuellen Alltagspraxis von Laien-Nutzer*innen, die anhand von Bildern, Hashtags und weiteren Mitteln ihre eigene Welt produzieren, fremde Welten konsumieren und mit digitalen Geomedien in demokratische Aushandlungsprozesse zwischen diesen Welten eintreten (Kanwischer & Schlottmann, 2017). Die Art und Weise der Kommunikation in und Prosumtion von digitalen Geomedien fällt in vielerlei Hinsicht verschieden aus. Gleiches gilt für die Nutzung des Partizipationsangebots sozialer Netzwerke und die deliberative Beteiligung an diskursiven Web 2.0-Angeboten und -Umgebungen, wel-

che im Folgenden als geomediale Partizipation bezeichnet wird. Auch wenn digitale Geomedien in Verknüpfung mit sozialen Netzwerken über eine hohe alltagsweltliche Relevanz verfügen und zu einem unverzichtbaren Aspekt der Kommunikation und Sozialisation Jugendlicher geworden sind (Albrecht & Revermann, 2016), ist die mündige Auseinandersetzung mit diesen neuen Kulturtechniken keineswegs ein Selbstläufer. Vielmehr ist die Teilhabe an den „neuen Möglichkeitsräumen“ abhängig von partizipativen Fähigkeiten, die es professionell angeleitet zu erwerben gilt. Zu diesem Schluss kommt auch Spannagel, der betont, dass auch „digital natives“ (2013: 12) an eine reflektierte und verantwortungsvolle Verwendung dieser Angebote und ihrer Möglichkeiten erst herangeführt werden müssen. Daraus folgt die Notwendigkeit bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf das Potenzial digitaler und sozialer Medien zur Förderung partizipativer Fähigkeiten einzugehen. Diese These unterstützen auch die empirischen Ergebnisse von Herzig und Martin (2018), die medienpädagogische Defizite bei Lehramtsstudierenden und berufstätigen Lehrkräften auf fehlende Lerngelegenheiten zurückführen.

Angesichts dieses Desiderats geht der Beitrag im Rahmen einer explorativen Studie der Frage nach, inwiefern sich in E-Portfolios von Geographielehramtsstudierenden Dimensionen partizipativer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien identifizieren lassen. Darauf aufbauend werden Gelingensbedingungen eruiert, die den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten explizit anregen und die mündige Nutzung digitaler Geomedien im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung fördern. Hiermit ist der Ausgangspunkt des Beitrages markiert.

Im Folgenden werden zunächst Di-

mensionen partizipativer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien ausgehend von deren ubiquitären Nutzung theoretisch fundiert. Anschließend wird die Partizipation in formalen Bildungskontexten beleuchtet. Im Zentrum des dritten Kapitels steht das methodische Vorgehen, das ausgehend vom Kommunikationszusammenhang des Analysematerials erläutert wird. Daraufhin werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Im abschließenden Fazit werden in einem Ausblick Gelingensbedingungen, die den Auf- und Ausbau partizipativer Fähigkeiten in der geographischen Lehrkräftebildung explizit anregen, formuliert.

2. Dimensionen partizipativer Fähigkeiten

Als Bestandteil zahlreicher wissenschaftlicher Diskurse und politischer Diskussionen wird der schillernde Begriff der Partizipation entlang der Idee der „Teilhabe aller an allen Entscheidungsprozessen“ (Miessen & Grassegger, 2012: 7) verschieden definiert. Im Zentrum steht dabei die Frage danach, wie Bürger*innen auf verschiedenen Ebenen aktiv Einfluss auf politische und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse nehmen können (Moser, 2010). Angekommen in Zeiten der Postdigitalität, in der die Faszination für kollaborative Web 2.0-Anwendungen und -Umgebungen einer ubiquitären Nutzung gewichen ist, hat die zunehmende Verzahnung von Partizipation und Digitalität das Maß möglicher Partizipation grundlegend verändert und zahlreiche elektronisch unterstützte Formen der E-Partizipation hervorgebracht (Cramer, 2015; Geoghegan, 2019).

2.1. Partizipation im Web 2.0

Der Einzug von Smartphones und Tablets in den beruflichen und privaten Alltag

hat die Art und Weise der Kommunikation und Interaktion grundlegend verändert. Darüber hinaus hat die Omnipräsenz mobiler Geräte die Möglichkeiten zur Teilhabe an kollaborativen urbanen Gestaltungs- und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen revolutioniert und um mobile, desktopunabhängige Formen der Partizipation im Sinne des „mParticipation“-Ansatzes (Höffken & Streich, 2013: 200) erweitert. Die Ermächtigung der Nutzer*innen soziale Netzwerke nicht bloß zu konsumieren, sondern Inhalte auch aktiv zu produzieren hat dabei zu einer exponentiellen Zunahme georeferenzierter Daten und einer steigenden Emanzipation von Laiennutzer*innen im Web 2.0 geführt (ebd.). Aus diesem Grund wird die gegenwärtige Form möglicher Partizipation auch als „e-Empowering“ (Grönlund, 2009; Thimm, 2017: 201) bezeichnet. Die Teilhabe aller am Web 2.0 hat zur Folge, dass sich bestehende Kräfteverhältnisse und Autoritäten verschieben, während traditionelle Hierarchien und Kontrollmechanismen brüchig werden (Young, 2019).

Die mündige Nutzung von Partizipationsräumen und die daraus erwachsende deliberative geomediale Partizipation sind neben technischen Faktoren bedingt durch individuelle partizipative Fähigkeiten (Dorsch & Kanwischer, 2020). Auch Höffken und Streich (2013) stellen heraus, dass es partizipativer Fähigkeiten bedarf, um das Potenzial sozialer Netzwerke mündig nutzen sowie eigene Visionen und Entwürfe in Diskurse einbringen zu können. Grundlegend dafür ist die Fähigkeit der Aushandlung – basierend auf dem Austausch, der Diskussion und Interaktion von Bürger*innen sowie einer abschließenden Einigung über individuell beigesteuerte Informationen

zwischen verschiedenen Parteien (ebd.). Höffken und Streich (2013) verdeut-

lichen damit, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten nicht ohne Berücksichtigung grundlegender Möglichkeiten eines demokratischen Miteinanders verläuft. Im Kontext der geographischen Lehrkräftebildung bedarf es zur Förderung partizipativer Fähigkeiten deshalb in erster Linie einer Lehr-/Lernkultur, „die ein partizipatives Miteinander unterstützt“ (Mayrberger, 2012: 8). Dies wird nachfolgend fokussiert.

2.2. Partizipation im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung

Im formalen Kontext der geographischen Lehrkräftebildung ist das partizipative Miteinander bestimmt vom Verhältnis der Lehrenden und Studierenden zueinander. Die Einflussmöglichkeiten der Studierenden auf die Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens lassen sich dabei differenzieren in: Nicht-Partizipation, verordnete Partizipation bzw. Pseudo- oder Scheinbeteiligung, Partizipation im Sinne von Mitwirkung, Mit- und Selbstbestimmung und schließlich Autonomie (Mayrberger, 2012). Weil partizipative Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe und Teilnahme am öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben nicht „naturwüchsig gegeben“ (Schnurr, 2011: 1174) sind, müssen im Lehr-/Lerngeschehen motivierende und anregende Partizipationsräume geschaffen werden, innerhalb derer die geomediale Partizipationsfähigkeit der Studierenden gezielt gefördert wird. Hierfür eignen sich insbesondere offene Lehr-/Lernformen wie z.B. Projektseminare. Ziel dessen ist es im Sinne des Spatial Citizenship-Ansatzes (Gryl & Jekel, 2012) das emanzipatorische Potenzial Web 2.0-basierter Anwendungen und Umgebungen, wie soziale Netzwerke, über den Seminarraum hinaus zur Teilhabe an demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen wie auch gesell-

schaftlichen Diskursen mündig nutzen zu können (Schulze, Gryl & Kanwischer, 2015). Grundlegend dafür sind Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur aktiven Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen (Schulze et al., 2014b). Das besondere Potenzial der Omnipräsenz digitaler Geomedien und sozialer Netzwerke sowie neuer elektronischer und mobiler Formen der Partizipation liegt dabei darin, dass sie den Lehrenden zahlreiche Möglichkeiten bieten, die „verordnete Partizipation“ (Mayrberger, 2012: 17) der Studierenden zu überwinden und die mündige Nutzung digitaler Geomedien zu fördern. Sichtbar gemacht werden Lernprozess und Lernfortschritt, wenn diese im Wechselspiel von strukturierten Aufgaben und kreativem Freiraum z. B. in E-Portfolios dokumentiert werden (Bräuer, 2014; Dorsch & Kanwischer 2019).

Der Einsatz digitaler Geomedien und sozialer Netzwerke im Lehr-/Lerngeschehen mit dem Ziel der Förderung partizipativer Fähigkeiten bietet die Möglichkeit, eine Brücke zwischen dem Lernort der Universität und der Alltagswelt der Studierenden zu schlagen. Im Zuge dessen erlernen die Studierenden demokratische Werte und Einstellungen und werden befähigt, digitale Geomedien und soziale Netzwerke über die Partizipation in diskursiven Web 2.0-Anwendungen und -Umgebungen hinaus zur öffentlichen Teilhabe, z. B. im Rahmen von Stadtentwicklungsprozessen einzusetzen. Dies ist aus geographischer Sicht ein integrales Element demokratischer und raumbezogener Planungsprozesse (Streich, 2011).

2.3. Dimensionen partizipativer Fähigkeiten

Angeichts der Vieldeutigkeit des Partizipationsbegriffs, dem wachsenden mobilen Partizipationsangebot und der Frage

nach Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien in der geographischen Lehrkräftebildung verstehen wir unter Partizipation allgemein Wissen und Fertigkeiten geomediale Gestaltung sowie Fähigkeiten und Einstellungen zur geomediale Partizipation. Ausgehend von den grundlegenden Merkmalen, Prinzipien und Zielsetzung der Bildungskonzeption Spatial Citizenship werden partizipative Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien im Rahmen dessen als Fähigkeiten zur aktiven gesellschaftlichen Partizipation und Mitgestaltung durch zugrundeliegende demokratische Werte und Einstellungen sowie die Aushandlung raumbezogener, über Geomedien kommunizierter Visionen und Szenarien in einem kollaborativen Miteinander definiert (Gryl & Jekel, 2012; Schulze, Gryl, & Kanwischer, 2014a; Schulze, Gryl, & Kanwischer, 2014b). Demokratische Werte und Einstellungen umfassen dabei einerseits das Bewusstsein bezüglich der Teilhabemöglichkeiten an demokratischen Entscheidungsprozessen und andererseits die Bereitschaft und Überzeugung, demokratische Partizipationsräume zur bürgerschaftlichen Beteiligung aktiv zu

nutzen (ebd.). Für die Untersuchung der so definierten partizipativen Fähigkeiten ergeben sich die in Abbildung 1 dargestellten Dimensionen: Kollaboration, Aushandlung und demokratische Werte und Einstellungen. Wie die Abbildung zeigt wird dabei im Hinblick auf das spätere Berufsfeld zwischen den eigenen Fähigkeiten der Studierenden und unterrichtspraktischen Fähigkeiten der didaktischen Vermittlung differenziert.

3. Methodisches Vorgehen

Laut Häcker (2011) dienen Portfolios nicht allein der „Spurensicherung“ (p. 37), sondern auch der Spurenerzeugung. Weil Portfolios nicht nur Aufschluss über die individuelle Praxis, sondern im Besonderen auch über fachspezifische Fähigkeiten geben (Bräuer, 2014), ist es möglich, sie als Erhebungsinstrument zur Identifikation partizipativer Fähigkeiten im Kontext inhaltsanalytischer Vorgehensweisen zu nutzen (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Vor diesem Hintergrund umfasst die explorative Studie eine Auswahl von acht E-Portfolios von Geographielehramtsstudierenden aus dem Modul „Räumliche Sozialisation und Schule“ des Studienjahrs 2017/18, die inhaltsanalytisch ausgewer-

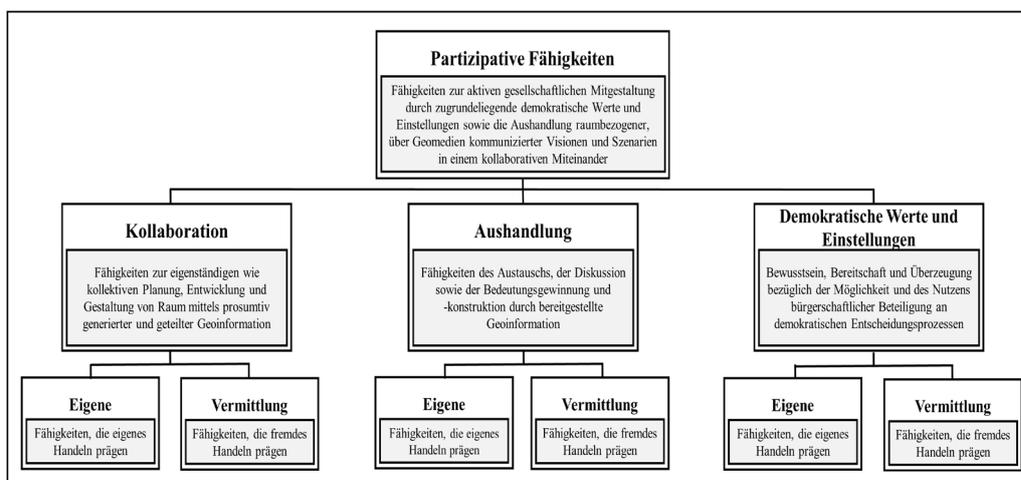


Abbildung 1: Kategoriengerüst der Dimensionen partizipativer Fähigkeiten (eigene Darstellung)

tet wurden. Die Auswahl erfolgte quasi-geschichtet aus einer Grundgesamtheit von insgesamt 50 E-Portfolios, die in zwei parallelen Modulveranstaltungen als Modulabschlussleistung eingereicht wurden. Sie orientiert sich am Notendurchschnitt der Modulabschlussleistung und berücksichtigt die E-Portfolios, die oberhalb des Durchschnitts liegen. Um dem Bias des Einflusses der unterschiedlichen Seminarleitenden auf das Lehr-/Lerngeschehen und somit auf die Portfolioarbeit zu vermeiden, wurden die E-Portfolios aus nur einem Modul berücksichtigt.

3.1. Kommunikationszusammenhang des Analysematerials

Der Fokus der zweisemestrigen Lehrveranstaltung liegt auf der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf Stadtteilebene im Frankfurter Ostend. Neben fachlichen Inhalten u.a. im Bereich der räumlichen Sozialisationsforschung geht es vor dem Hintergrund der Bildungskonzeption Spatial Citizenship dabei insbesondere um die Frage nach dem Einfluss digitaler Geomedien auf die räumliche Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie um die kommunikative Beteiligung an raumrelevanten Problemstellungen auf Quartiersebene. Ausgehend von einer theoretischen Annäherung an die sozial-räumliche Wahrnehmung, Konstruktion und Aneignung des Stadtraumes sowie Potenziale, Möglichkeiten und Formen der Beteiligung im Web 2.0 sowie die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in Stadtplanungsprozesse bearbeiten die Studierenden gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen projektbasierter Quartiersanalyse verschiedene Pro-

blemstellungen, wie z.B. Müll im Stadtteil oder alltägliche Meidungsorte bzw. Angstträume¹. Vor dem Hintergrund des im Modulkonzept bedeutsamen Ansatzes des erfahrungsbasierten Lernens (Dewey, 1986) liegt der Fokus dabei auf der handlungsorientierten Förderung partizipativer Fähigkeiten angehender Geographielehrkräfte in der Arbeit mit Schüler*innen. Zu diesem Zweck dokumentieren und reflektieren die Studierenden ihren Arbeits- und Lernprozess in einem E-Portfolio, welches zum Teil in die Modulabschlussnote einfließt. Zur Einführung in die Portfolioarbeit steht den Studierenden eine digitale Lerneinheit zum Umgang mit der E-Portfolio-Umgebung Mahara® zur Verfügung. Weiterhin gibt es didaktische Basisliteratur, Reflexionsaufgaben sowie Bewertungskriterien zur Portfolio-Arbeit der Studierenden, die selbst wiederum durch Tutor*innen angeleitet und unterstützt wird. Die Tatsache, dass insbesondere die Quartiersanalysen darauf ausgerichtet sind, die partizipativen Fähigkeiten der Studierenden erfahrungsbasiert und handlungsorientiert individuell zu fördern, ermöglicht es, diese im weiteren Verlauf mit dem Ziel der Exploration in E-Portfolios zu erkunden.

3.2. Datenauswertung

Wie aufgezeigt, bieten die ausgewählten E-Portfolios eine geeignete Datengrundlage, um im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) partizipative Fähigkeiten der Lernenden zu identifizieren und Implikationen für die geographische Lehrkräftebildung im Hinblick auf Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Lerngelegenheiten zur Förderung partizipativer Fähigkeiten

¹ Eine ausführliche Beschreibung der Inhalte des Moduls finden Sie hier: http://foc.geomedienlabor.de/doku.php?id=courses:studierende:l:ps-raumsoz:modulbeschreibung:description_modul

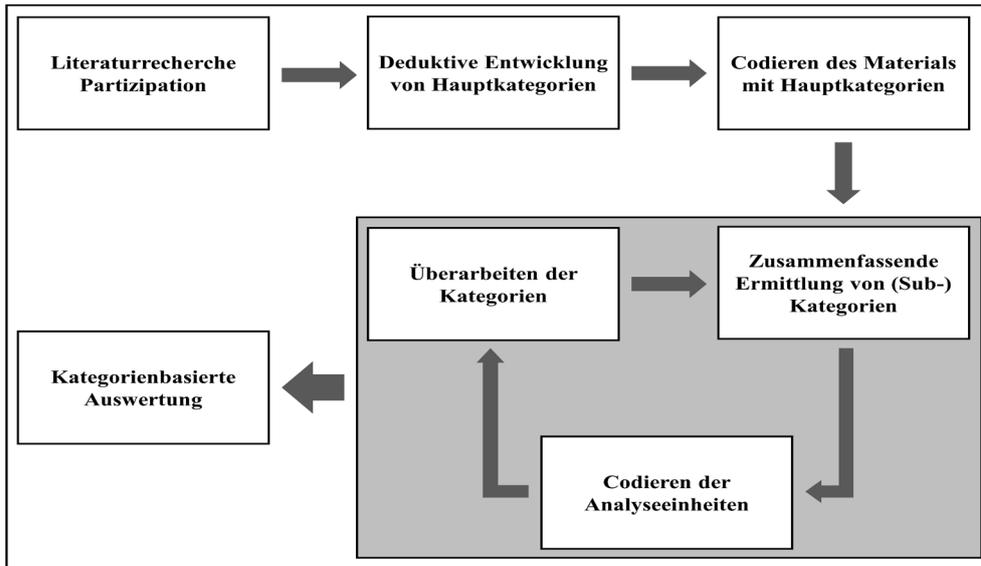


Abbildung 2: Ablauf der Analyse (eigene Darstellung)

angehender Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Geomedien abzuleiten. Dazu wurden die E-Portfolios zunächst mit dem Ziel einer inhaltlichen Strukturierung untersucht. Hierfür wurden die Portfolios aus der Online-Umgebung Mahara[®] exportiert, anonymisiert und in die Software MAXQDA eingelesen. Das in Abbildung 1 dargestellte Kategoriengerüst wurde deduktiv an das Analysematerial hergetragen. Als Kodiereinheit wurde die Ebene des Satzes, als Kontexteinheit die Ebene des Absatzes festgelegt. Im Laufe der inhaltlichen Strukturierung zeigte sich die

Notwendigkeit die Dimensionen partizipativer Fähigkeiten um induktiv gewonnene Subkategorien zu ergänzen. Abbildung 2 veranschaulicht den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse ausgehend von der inhaltlichen Strukturierung des Analysematerials über die induktive Ergänzung des Kategoriengerüsts durch zusammenfassend gewonnene Subdimensionen nach Mayring (2015).

Die folgende Abbildung 3 veranschaulicht das induktiv erweiterte Kategoriengerüst der Dimensionen partizipativer Fähigkeiten.

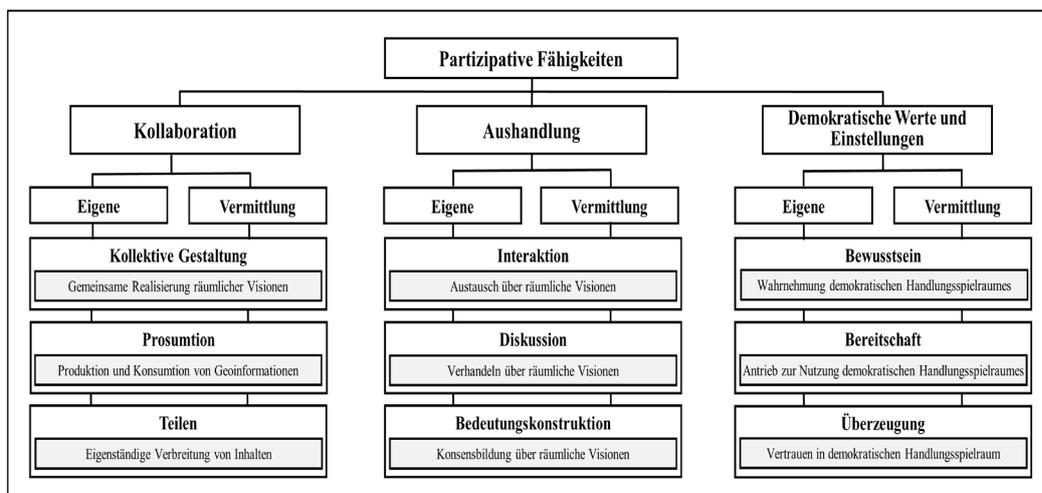


Abbildung 3: Induktiv erweitertes Kategoriengerüst der Dimensionen partizipativer Fähigkeiten (eigene Darstellung)

4. Ergebnisse und Diskussion

Die explorative Auswertung der Portfolios zeigt, dass die Studierenden ihren Lernprozess in erster Linie entlang von Seminarinhalten und organisatorischen Rahmenbedingungen beschreiben. Herausforderungen im Lern- und Arbeitsprozess werden überwiegend auf organisatorische Rahmenbedingungen wie z. B. die Koordination im Seminarverlauf aber auch den Umfang und die Komplexität behandelte Themen sowie das theoretische und praktische Vorgehen zurückgeführt. Fachwissenschaftliche Inhalte sowie Stoffmenge und -anspruch werden als „*schwierig*“ (P2, 82) beschrieben, die gestellte Literatur als „*umfangreich und teils sehr komplex*“ (P3, 67) eingestuft.

Vor dem Hintergrund der praktischen Projektarbeit im Sommersemester stellen die Studierenden fest, dass die vielfältige und intensive Auseinandersetzung mit der räumlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und der Bildungskonzeption Spatial Citizenship im Wintersemester sich im weiteren Seminarverlauf als ausgesprochen hilfreich erwiesen habe. Besonders positiv bewertet wurde, dass die im Rahmen von Referaten präsentierten und erprobten Theorien und Methoden sich „*gut in den späteren Schulalltag transferieren lassen*“ (P1, 160). Während neben den organisatorischen Rahmenbedingungen immer wieder auf individuelle Vorerwartungen, Engagement aber auch das Zeitmanagement eingegangen wird, werden die eigene Nutzung digitaler Geomedien, das besondere Potential digitaler und sozialer Geomedien als Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe sowie das steigende Maß an Partizipationsmöglichkeiten im Web 2.0 vernachlässigt. Ein Bezug zum Einfluss digitaler Geomedien auf den

Arbeits- und Lernprozess wird nicht hergestellt.

Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse anhand der theoretisch abgeleiteten Dimensionen partizipativer Fähigkeiten diskutiert.

Kollaboration

Mehr als die Hälfte der codierten Segmente partizipativer Fähigkeiten lassen auf Fähigkeiten zur eigenständigen wie kollektiven Planung, Entwicklung und Gestaltung von Raum mittels prosumtiv generierter und geteilter Geoinformationen schließen. Während sich weniger als ein Viertel davon auf eigene kollaborative Fähigkeiten bezieht, weisen mehr als 60% der in der Dimension Kollaboration erfassten Textstellen auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Produktion und Konsumtion von Geoinformationen hin. Auf den Einsatz digitaler Geomedien, z.B. zum Erstellen digitaler Karten, wird in allen acht Portfolios eingegangen. Zentral ist dabei das Erstellen digitaler Karten mit Scribble Maps im Sinne des subjektiven Kartierens und das Erfassen von Lieblings- und Meidungsorten im Rahmen einer Nadelmethode 2.0, wovon insbesondere die „*Schüler*innen begeistert waren*“ (P8, 657).

Aushandlung

Äußerungen, in denen auf Aspekte der Aushandlung im Sinne von Fähigkeiten des Austauschs, der Diskussion sowie der Bedeutungsgewinnung und -konstruktion durch bereitgestellte Geoinformationen eingegangen wird, konzentrieren sich auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Diskussion über räumliche Visionen. Die Vermittlung von Fähigkeiten der Aushandlung wird dabei als ein Prozess der Sensibilisierung von Lernenden für Möglichkeiten aktiver Beteiligung und Mit-

gestaltung des eigenen Lebensraums verstanden (P2, 29). Wenngleich damit ein entscheidendes Element von Partizipation in einem geographischen Kontext angesprochen wird, ließen sich in den Portfolios nur wenige Anhaltspunkte darüber finden, was genau die Studierenden unter einer aktiven Beteiligung verstehen. Neun Textstellen verweisen auf einen angeleiteten Austausch räumlicher Visionen, fünfmal kommt dabei die vermittelte Konsensbildung räumlicher Visionen zum Tragen. In Bezug auf den Ausbau eigener Fähigkeiten zur Interaktion, Diskussion und Bedeutungskonstruktion wurden vier Textstellen lokalisiert.

Demokratische Werte und Einstellungen

Als besonders herausfordernd erwies sich das Identifizieren demokratischer Werte und Einstellungen, die implizit das Bewusstsein, die Bereitschaft und die Überzeugung bezüglich der Möglichkeiten und des Nutzens bürgerschaftlicher Beteiligung zur Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen einschließt. Die Hälfte der innerhalb der Dimension Aushandlung erfassten Textstellen verweisen auf ein Bewusstsein der Studierenden für ihren Handlungsspielraum z.B. in der Rolle als angehende Geographielehrer*innen. So wird u.a. deutlich, dass der/die Student*in es als seine/ihre Aufgabe versteht Schüler*innen „den Umgang mit den digitalen Geomedien näher zu bringen und diese aktiv im Unterricht nutzen zu können“ (P8, 2314). Dies zeigt, dass sich der/die Student*in über seine/ihre Rolle als angehende Geographielehrkraft und den demokratischen Handlungsspielraum als Lehrperson bewusst ist. Ca. 30% der im Bereich Aushandlung codierten Segmente zeigen, dass die Studierenden darüber hinaus ihre Fähigkeiten in der Vermittlung

demokratischen Handlungsspielraums ausbauen konnten. In einem anderen Portfolio wird z. B. darauf eingegangen, dass das Erstellen subjektiver Karten zu einem differenzierten Bild des eigenen Lebensumfeldes beigetragen und den Austausch über die Subjektivität der Raumwahrnehmung gefördert hat. Dies führe dazu, dass sich die Schüler*innen ihrer „*Teilhabemöglichkeiten [...] [an] demokratische[n] Prozesse[n] auf lokaler und regionaler Ebene (wie Planungsprozesse, Naturschutz, Teilhabe und Mitsprache bei der Verkehrsplanung, ...), aber auch einfach bei der Organisation und Planung der individuellen Freizeit*“ (P1, 39) bewusstwerden. Der Antrieb zur Nutzung des demokratischen Handlungsspielraums und das Vertrauen in diesen fallen im Vergleich dazu jedoch vergleichsweise gering aus. Dies gilt für eigene Fähigkeiten ebenso, wie für die Vermittlungsebene.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse gilt es zu hinterfragen, inwiefern die Studierenden die zunehmende Anzahl an Web 2.0-Angeboten als Möglichkeitsräume demokratischer Teilhabe wahrnehmen und diese über das Posten und Teilen von Fotos im Social Web aktiv zur geomedialen Partizipation nutzen. Die mangelnde Auseinandersetzung mit dem eigenen Umgang mit digitalen Geomedien, mit der Nutzung selbiger in Lehr-/Lernkontexten und der Wahrnehmung von Partizipationsräumen in diskursiven Web 2.0-Anwendungen und -Umgebungen verdeutlichen, dass die Studierenden partizipative Fähigkeiten zur Kollaboration und Aushandlung von mit und in digitalen Geomedien sowie demokratische Werte und Einstellungen hinsichtlich der Möglichkeiten und des Nutzens bürgerschaftlicher Beteiligung an Entscheidungsprozessen nur bedingt auf- bzw. ausbauen konnten.

Der Fokus des explorativen Settings der

Studie lag darauf, E-Portfolios von Geographielehramtsstudierenden im Hinblick auf partizipative Fähigkeiten zu erkunden. Kritisch anzumerken ist, dass sowohl die Performanz der Studierenden als auch deren individuelle sprachliche Ausdrucksweise und -fähigkeit in der Auswertung des Analysematerials nicht berücksichtigt wurden.

Die Ergebnisse bestätigen letztlich die These von Spannagel (2013), dass auch „digital natives“ erst an eine reflektierte und verantwortungsvolle Verwendung digitaler Angebote herangeführt werden müssen und die mündige und partizipative Raumeignung mit digitalen Medien nicht ohne Anleitung erreicht werden kann. Infolgedessen gilt es abschließend im Rahmen einer Defizitanalyse zu diskutieren, wie Lerngelegenheiten gestaltet werden müssen, um partizipative Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien gezielt zu fördern.

5. Fazit

Im Kontext formaler Bildungsprozesse liegt die Herausforderung für den Ausbau partizipativer Fähigkeiten Mayrberger (2012) zu Folge insbesondere darin, den Lernenden „echte“ Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen und sie nicht nur scheinbar an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, sondern aktiv Einfluss nehmen zu lassen. Die Auswertung der studentischen E-Portfolios hinsichtlich partizipativer Fähigkeiten zeigt, dass diese nicht automatisch auf- bzw. ausgebaut werden, sobald die Studierenden sich auf einer theoretischen und praktischen Ebene mit Bürgerbeteiligungsportalen wie z.B. „Frankfurt fragt mich“ und Quartiersanalysen auseinandersetzen. Mit Blick auf die Gestaltung von Lernumgebungen sind in der Implementierung von Lerngelegenheiten, die den Ausbau partizipativer Fähigkeiten fokussieren, insbesondere die

Lehrpersonen gefragt, die über umfassende didaktische Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geomedien und sozialen Netzwerken verfügen müssen.

Aus der explorativen Untersuchung ergeben sich zusammenfassend vorläufig vier Gelingensbedingungen zur Förderung partizipativer Fähigkeiten angehender Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Geomedien:

1. Konkrete Frage- und Aufgabenstellungen, die die Studierenden auffordern ihren eigenen Umgang mit digitalen Geomedien im Kontext sozialer Netzwerke sowie deren Chancen und Herausforderungen für den Ausbau partizipativer Fähigkeiten zu reflektieren und zur aktiven Teilhabe und Teilnahme am öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen anregen (Schnurr, 2011).
2. Das eigenverantwortliche Führen eines Lernportfolios, in dem die Studierenden die Entwicklung partizipativer Fähigkeiten abbilden können und ein besonderer Fokus auf die Fähigkeiten zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe in diskursiven Web 2.0-Anwendungen und -Umgebungen gelegt wird (Dorsch & Kanwischer 2019).
3. Die Etablierung einer Lehr-/Lernkultur, die die Bereitschaft der Studierenden anregt, sich zu beteiligen, ihnen die aktive Mitgestaltung des Lehr-/Lerngeschehens und Teilhabe an Entscheidungsprozessen ermöglicht und sie zur Mitbestimmung motiviert und befähigt (Mayrberger, 2012).
4. Die Gestaltung konkreter Anlässe zur Nutzung sozialer Netzwerke als „Möglichkeitenräume“ (Scholz, 2013) demokratischer Teilhabe im Hinblick auf die Omnipräsenz digitaler Geomedien.

Diese Gelingensbedingungen geben einen Ausblick, wie Lerngelegenheiten gestaltet werden müssen, um Partizipation im Kontext von digitalen Geomedien und sozialen Netzwerken zu fördern. Sie sind kongruent zu den Erkenntnissen von Mayrberger (2012) und zahlreichen anderen Studien in diesem Feld. Das Novum der vorliegenden Studie liegt darin, Partizipation bzw. partizipative Fähigkeiten im Kontext der Lehrkräftebildung aus einer geographiedidaktischen Perspektive zu betrachten. Die Ergebnisse der explorativen Studie zeigen, dass die Förderung partizipativer Fähigkeiten auch schon in den Grundstrukturen einer Veranstaltung angelegt werden muss. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang der Ausbau des Angebots digitaler Lernformate, die konkrete lokale Fallstudien berücksichtigen, welche von den Studierenden ausgewählt werden. Darüber hinaus gilt es, den Studierenden neben der inhaltlichen Ebene auch eine verbindliche Rolle bei der organisatorischen Gestaltung der Veranstaltung zuzuweisen. In diesem Kontext ist es perspektivisch notwendig, die geomediale Partizipationsfähigkeit der Studierenden in Abhängigkeit von den partizipativen Einflussmöglichkeiten auf das Lehr-/Lerngeschehen differenzierter zu betrachten, um weitere konkrete Erfolgsfaktoren für die Gestaltung von Lernprozessen herauszuarbeiten.

Literatur

- Albrecht, S., & Revermann, C. (2016). Digitale Medien in der Bildung: Endbericht zum TA-Projekt. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag. TAB-Arbeitsbericht Nr. 171. Berlin: TAB.
- Buschbaum, K., Blitz, A., Reithmeier, C., & Kanwischer, D. (2017). #Hashtags und Raumkonstruktionen – eine explorative Studie zum Potenzial von digitalen Methoden zur Analyse raumzeitlicher Daten in sozialen Medien. *gis.Science* (4), S. 115-124. Abgerufen am 16.10.2020 von <https://gispoint.de/artikelarchiv/gis/2017/gisscience-ausgabe-42017/4236.html>.
- Bräuer, G. (2014). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In Berry, D. M. & Dieter, M. (Hrsg.). *Postdigital Aesthetics*. London: Palgrave Macmillan, S. 13-26.
- Dewey, J. (1986). Erziehung durch und für Erfahrung. In Schreier, H. (Hrsg.). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dorsch, C., & Kanwischer, D. (2019). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung – Zum Potenzial von E-Portfolios. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47 (3), S. 98-116. doi: 10.18452/21264
- Dorsch, C., & Kanwischer, D. (2020). Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 48 (1), S. 23-40.
- Geoghegan, H. (2019). Participatory Methods and Citizen Science. In Ash, J., Kitchin, R. & Leszczynski, A. (Hrsg.). *Digital Geographies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage, S. 106-117.
- Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 47(1), S. 18-28. doi: 10.3138/carto.47.1.18.
- Herzig, B., & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In Ladell, S., Knopf, J., &

- Weinberger, A. (Hrsg.). Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-113.
- Häcker, T. H. (2011). Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In Brunner, I., Häcker, T. H. & Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 33-39.
- Höffken, S., & Streich, B. (2013). Mobile Participation: Citizen Engagement in Urban Planning via Smartphones. In Mahmood, Z. & Silva, C. N. (Hrsg.). *Citizen E-Participation in Urban Governance: Crowdsourcing and Collaborative Creativity*. Hershey, PA: IGI Global, S. 199-225.
- Kanwischer, D., & Schlottmann, A. (2017). Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), S. 62-78.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21 (Partizipationschancen), S. 1-25.
- Mayring: (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Miessen, M. & Grassegger, H. (2012). Vorwort zur deutschen Ausgabe. In Miessen, M. (Hrsg.). *Albtraum Partizipation*. Berlin: Merve, S. 7-12.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, S. (2011). Partizipation. In Otto, H-U., Thiersch, H., Treptow, R., & Ziegler, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt, S. 1171-1180.
- Scholz, S. (2013). Soziale Medien schaffen Möglichkeitsräume für das „Bürger-Sein“. Abgerufen am 01.04. 2020 von <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/175151/soziale-medien-schaffen-moeglichkeits-raeume-fuer-das-buerger-sein>.
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2014a): *Spatial Citizenship – Creating a Curriculum for Teacher Education*. In Vogler, R., Car, A., Strobl, J., & Griesebner, G. (Hrsg.): *GI_Forum 2014*. Berlin: Herbert Wichmann Verlag, S. 230-241.
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2014b): *A Curriculum for Spatial Citizenship Education*. In In Vogler, R., Car, A., Strobl, J., & Griesebner, G. (Hrsg.): *GI_Forum 2014*. Berlin: Herbert Wichmann Verlag, S. 362-380.
- Schulze, U., Gryl, I. & Kanwischer, D. (2015). *Spatial Citizenship*. In *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43 (2), S. 139-164.
- Spannagel, C. (2013). Am Modell lernen: Produktive Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(4), S. 12-16.
- Streich, B. (2011). *Stadtplanung in der Wissensgesellschaft: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimm, C. (2017). Soziale Medien und Partizipation. In Schmidt, J.-H. & Taddicken, M. (Hrsg.). *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-209.
- Young, J. C. (2019). *Knowledge Politics*. In Ash, J., Kitchin, R. & Leszczynski A. (Hrsg.). *Digital Geographies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage., S. 270-280.
- Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. In Ziegelbauer S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-11.

Lehrkräftebildung aus einem Guss? Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements zum Themenschwerpunkt „Inter- und Transkulturelles Lernen“

Laura Chihab

Goethe-Universität Frankfurt

Institut für Humangeographie, AG Geographiedidaktik

chihab@geo.uni-frankfurt.de

Abstract:

In the course of enduring demands for an enhanced integration of theory and practice across all stages of teacher education, discussions on learning in hybrid spaces increase. It is yet to be identified which dynamics of interaction emerge between student teachers and inservice teachers, if both groups consider themselves as learners, and what consequences may arise for their academic and reflexive professional development. In a two-day workshop across different stages of teacher education dealing with the topic of “Potentials of Digital Learning Contexts in Inter- and Transcultural Learning”, two dynamics of interaction were reconstructed: a complementary and a confrontational dynamic. Especially the latter one appears to be a fruitful starting point for further reflection on own habitual orientations.

Keywords: reflexive teacher education, cross-sectoral education, hybrid space, transcultural learning, professional development

Zusammenfassung:

Im Rahmen beständiger Forderungen nach einer qualitätvollen Verzahnung von theoretischen und praktischen Bezügen in allen Phasen der Lehrkräftebildung wird das Lernen in hybriden Räumen diskutiert. Offen bleibt hierbei die Frage, welche Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und Lehrkräften auftreten, wenn sich beide Akteursgruppen als Lernende verstehen und welche Konsequenzen sich daraus für eine wissenschaftlich-reflexive Professionalisierung ergeben. In einem zweitägigen phasenübergreifenden Lernarrangement zum Thema „Potenziale digitaler Lernkontexte für Inter- und Transkulturelles Lernen“, wurden sowohl austauschend-ergänzende, als auch konfrontative Interaktionsdynamiken rekonstruiert. Insbesondere letztere können hierbei als fruchtbarer Ansatzpunkt für weiterführende Reflexionen eigener Orientierungen dienen.

Stichwörter: Reflexive Lehrkräftebildung, Phasenübergreifend, Hybride Räume, Transkulturelles Lernen, Professionalisierung

1. Einleitung

Die Forderungen nach einer „Lehrerbildung aus einem Guss“ (CDU Hessen & Bündnis 90/Die Grünen Hessen, 2018, S. 84) und einer „systematische[n] Verknüpfung von [...] Theorie- und Praxisbezügen“ (BMBF, 2018) stehen seit dem Start der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2014 auf der bildungspolitischen Agenda ganz oben. Im Zuge dessen werden nicht nur institutionsinterne, sondern auch institutionsübergreifende Ansätze zur Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung umgesetzt und diskutiert (z. B. Kleeemann, Jennek & Vock, 2019). Diesbezüglich fällt auf, dass aufgrund der Beteiligung unterschiedlichster Institutionen und der damit einhergehenden Interessen- und Perspektivenvielfalt, die Verknüpfung der Phasen unterschiedlich ausgelegt und interpretiert wird, bspw. als verstärkte institutionelle Zusammenarbeit, curriculare Kontinuität oder stärkere personell-individuelle Verschränkung durch Lern-/Forschungsgemeinschaften. Eine allgemeingültige definitorische Grundlage für eine konkrete Ausgestaltung der Verzahnung existiert nicht (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017, S. 296–297). Fraefel (2018) nimmt in diesem Zusammenhang sogenannte „hybride Lern- und Arbeitsgemeinschaften“ (S. 36) in den Blick, in denen Akteure unterschiedlicher Phasen und Institutionen zusammentreffen und unter der Nutzung spezifischer Ressourcen ihre berufsbezogenen Rollen und Identitätsverständnisse neu aushandeln. Vor diesem Hintergrund wird die „Vernetzung“ der Phasen in diesem Beitrag als ein personeller wie auch inhaltlicher Zusammenschluss individueller Akteure unterschiedlicher (Aus-)Bildungsphasen, sowie deren theoretischen und schulpraktischen Perspektiven inner-

halb eines Lernarrangements verstanden.

Die anhaltende Forderung nach vermehrtem Praxisbezug im Studium ist nicht neu (Hedtke, 2000). Sie zielt darauf ab, die in drei Bildungsabschnitte segmentierte Struktur der deutschen Lehrkräftebildung nach einer kohärenten, praxisorientierten Professionalisierung auszurichten. Vor dem Hintergrund einer doppelten Habitualisierung, in der sich sowohl wissenschaftlich-reflexives als auch routinisiert-praktisches Wissen und Können wechselseitig relativieren (Helsper, 2001, S. 13), muss dies jedoch mit dem universitären Anspruch der Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung verknüpft werden. Diesbezüglich kommen Rothland und Boecker (2015) zu dem Befund, dass Studierende im Praxissemester dazu neigen, sich unreflektiert an bestehende, auch problematische, schulische Handlungsroutinen anzupassen. Es besteht demnach ein Bedarf an der Entwicklung und empirischen Überprüfung der Implementierungen von Formaten, die institutionelle, personelle und inhaltliche Strukturen der Lehrkräftebildung unter dem Anspruch einer ‚Qualitätssteigerung‘ verzahnen (Gräsel & Parchmann, 2004; Pasternack et al., 2017). Hierbei muss sich der Blick insbesondere auf die jeweiligen Interaktionsdynamiken der einzelnen Akteure innerhalb dieser phasenübergreifenden Lernsituation richten (Fraefel, 2018; Košinár & Laros, 2018). Hiermit ist der Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage markiert: *Welche Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und Lehrkräften werden in phasenübergreifenden Lernarrangements sichtbar?*

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz im Kontext der Phasenvernetzung diskutiert, sowie bisherige Konzeptualisierungen und empirische Befunde im Zusammenhang mit ‚hybriden‘

Lernkontexten erörtert. Anschließend erfolgt die Vorstellung des methodischen Vorgehens bei dieser explorativ angelegten Untersuchung. Darauf aufbauend werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Abschließend werden aus den offen gelegten Interaktionsdynamiken mögliche Professionalisierungspotenziale von phasenübergreifenden Lernarrangements diskutiert, um dem Anspruch einer Qualitätssteigerung gerecht zu werden.

2. Phasenübergreifendes Lernen im Kontext von (fachdidaktischer) Professionalisierung

Die Forschungsfrage wird vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen Professionalisierung (Oevermann, 1996) diskutiert, dessen Professionalisierungsmoment vor allem in der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus liegt. In Anlehnung an das Leitbild eines reflective practitioners (Schön, 1983), das davon ausgeht, dass Lehrkräfte ihre unterrichtlichen Handlungen kontinuierlich theoretisch hinterfragen, betont Helsper (2001) die Notwendigkeit von Gelegenheiten der Distanzierung zur eigenen pädagogischen Praxis. Diese sind neben dem Studium vor allem in der dritten und längsten, jedoch am geringfügigsten systematisierten Bildungsphase (Terhart, 2000, S. 126–127) nötig, da zahlreiche empirische Ergebnisse strukturtheoretischer Forschung den Lehrkräften eine starke Orientierung an Routinen und „eingeschliffenen Unterrichtsskripts“ (Helsper, 2014, S. 228, 235) in der dritten Phase der Lehrkräftebildung attestieren.

Auch aus fachdidaktischer Perspektive ist eine wissenschaftlich-reflexive Grundhaltung zentral. Nicht nur, wie im strukturtheoretischen Verständnis angedacht, in

Bezug auf allgemeinpädagogische unterrichtliche Prozesse, sondern auch in Bezug auf die Lehrkräfterolle, sowie die Auswahl und Bearbeitung fachlicher Inhaltsfelder, Fachkonzepte und -methoden. Beispielsweise ist das Inter- und transkulturelle Lernen Bildungsauftrag und fester Bestandteil geographischer (vgl. Budke, 2013), historischer (vgl. Gentner, 2019, S. 22) und politischer Bildung (vgl. Schulte, 2017). Im Falle der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer stellt der kritische Umgang mit Kulturessentialismus entsprechend nicht nur eine pädagogische ‚Querschnittsaufgabe‘, sondern ein inhaltsbezogenes Aufgabenfeld dar. Im Kontrast zu diesem Anspruch rekonstruieren Costa, Kühn, Timm und Franken (2018) im Kontext einer kulturbezogenen Lehrkräfteprofessionalität jedoch vorwiegend eindimensionale und essentialistische Orientierungen in Bezug auf kulturelle Differenzen und Zugehörigkeiten. Simon und Fereidooni (2018) berufen sich in ihrem Plädoyer für eine „theoretisch informierte“ (S. 18), rassistuskritische Fachdidaktik auf die von Gruschka (2002) proklamierte didaktische Pyramide, die modellhaft verdeutlicht, wie die Selektion und Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen durch Lehrkräfte und Schüler*innen stets auch konstruktivistische Anteile umfasst. Diese im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zugänglich zu machen ist elementar, da die durch die Lehrkraft mitkonstruierten Unterrichtsgegenstände von Schüler*innen tendenziell reproduziert werden (Gruschka & Franke, 1996 in Simon & Fereidooni, 2018, S. 24-25).

Da „die Arbeit des Lehrers [...] über weite Strecken jedoch keine „wissenschaftliche“ [...], sondern eine handlungsbelastet praktische“ (Helsper, 2001, S. 12-13) ist, spielt der Aushandlungsprozess von theoretischen und schulpraktischen

Bezugssystemen, und vor allem dessen Bewusstwerdung, die entscheidende Rolle. Während Studierende sich vornehmlich auf die Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Strukturen beschränken (Košinár & Laros, 2018), beziehen Lehrkräfte, je nach Entwicklungsstufe, auch weitere Faktoren wie schulische Rahmenbedingungen und fachliche Lernprozesse mit in diesen Aushandlungsprozess ein (Hericks, 2006, S. 424). Studierende könnten demnach davon profitieren, durch die Interaktion mit den Lehrkräften neu erlerntes theoretisches Wissen mit schulischen Anforderungsstrukturen und fachdidaktischen Lernzielen in Beziehung zu setzen. Die Lehrkräfte hingegen könnten davon profitieren, ihre fest etablierten Handlungsskripts (Helsper, 2014, S. 228, 235) zur Disposition zu stellen, indem sie im Kontext thematisierter didaktischer Lernziele vor den Studierenden erneut begründet werden müssen. Wie solch ein Lernarrangement umgesetzt werden kann, wird im Folgenden diskutiert.

3. Phasenübergreifendes Lernen im Kontext hybrider Räume

Phasenübergreifende Lernarrangements werden zunehmend in Zusammenhang mit sog. ‚hybriden Räumen‘ bzw. ‚third spaces‘ gesetzt. Dieses Konzept wurde ursprünglich vom Kulturtheoretiker Homi Bhabha konstruiert und von Fraefel (2018) auf die Erwachsenenbildung an Hochschulen übertragen. Bezogen auf die Lehrkräfteprofessionalisierung zielt ein hybrider Raum darauf ab, der Dichotomie zwischen Theorie und Praxis durch kollaborative Lernprozesse entgegenzuwirken. Die differenten berufsbezogenen ‚Kulturen‘ handeln in ihrem Zusammentreffen, unter der Nutzung und produktiver Reibung ihrer individuellen Ressourcen, neue

berufsbezogene Rollen- und Identitätsverständnisse aus und kokonstruieren Wissen gemeinsam (Fraefel, 2018). Informalität und Ergebnisoffenheit sind hierbei Grundlage für einen status- und hierarchiearmen Diskursraum (Straub & Dollereider, 2019, S. 67), der als eine weitere Zielebene des hybriden Raumes beschrieben werden kann. Der hybride Raum weist durch die Einbeziehung unterschiedlicher Expertisen Parallelen zu symbiotischen Strategien in der Lehrkräftefortbildung auf, die auch bereits erfolgreich in geographiedidaktischen Kontexten eingesetzt wurden (Fögele, 2016). Wie auch hybride Räume werden symbiotische Strategien in der Regel nicht ausschließlich top-down implementiert, sondern erwachsen aus wahrgenommenen Problemlagen der pädagogischen Praxis (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 206). Inwiefern synergetische Effekte auch im Rahmen fachdidaktisch induzierter, phasenübergreifender Lernarrangements erzielt werden können, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Gleichwohl muss festgehalten werden, dass die Orientierungen der Teilnehmenden in hybriden Räumen sich förderlich oder hinderlich auf den Erfolg der Interaktion auswirken können (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 208). Fraefel (2018) identifiziert im Kontext von Schulpraktika drei Lehrer*innentypiken, die auftreten bzw. durchlaufen werden können:

- die „Schulmeister“ (traditionelles Ausbildungsverhältnis zu Studierenden),
- die „Adaptierer“ (Rolle des Coaches) und
- die „Engagierten“ (reziproke Zusammenarbeit mit Studierenden).

Auf Studierendenseite konnten Košinár und Laros (2018), ebenfalls im Rahmen von Praktika, Typen der

- „Entwicklung“ (Praxislehrperson als Be-

ratende, jedoch selbstständiges Durchdenken von Handlungsalternativen),

- „Bewährung“ (unhinterfragtes Einlassen auf Rückmeldungen der Praxislehrperson),
- „Vermeidung“ (Praxislehrperson lediglich als Bewertungsinstanz in hierarchischem Aus-bildungsverhältnis bei Umsetzung eigener Vorstellungen guten Unterrichts) und
- „Selbstverwirklichung“ (Praxislehrperson als „ermöglichende“ oder „verhindernde“ Instanz, in der Umsetzung eigener Vorstellungen)

rekonstruieren. Die Typisierungen, als Verdichtungen der zugrundeliegenden Orientierungen, zeugen von einem differenzierten Bild unterschiedlicher Rollenverständnisse innerhalb der Phasen, die in hybriden Räumen aufeinandertreffen und stark bis wenig reziprok interagieren. Inwiefern Rollenverständnisse sich wandeln, wenn sich beide Parteien als Lernende verstehen, bleibt hier noch offen.

Neben den jeweiligen Rollenverständnissen sind auch die Orientierungen in Bezug auf das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis im phasenübergreifenden Lernarrangement bedeutsam. Im Rahmen eines geographiedidaktischen Seminars rekonstruieren Fögele, Luber und Mehren (2019) vier Studierenden-Typen, die theoretischen und schulpraktischen Bezügen unterschiedliche Bedeutung zumessen:

- „Leistungsorientierung“ (Praxis im Studium als zu erbringende Leistung, Theorie als zu lernender Inhalt)
- „Anwendungsorientierung“ (Praxis im Studium als Erprobungsort, Theorie als Rezeptwissen),
- „Erfahrungsorientierung“ (Praxis im

Studium als Einheitsort von Theorie und Praxis an dem bessere Praxis erfahren wird, Theorie als Möglichkeit eigener Ideenentwicklung) und

- „Erkenntnisorientierung“ (Praxis im Studium als Beobachtungsort um Erkenntnis zu erlangen, Theorie als strukturierende Grundlage für differenzierte Auseinandersetzung mit Inhalten).

Im Spiegel einer anzustrebenden doppelten Habitualisierung verdeutlichen die dargelegte Typisierungen die Herausforderung, einen wissenschaftlich-reflexiven Blick auf die eigenen Rollen- und Theorie-Praxis-Verständnisse zu initiieren, insbesondere bei Typen, die den Perspektiven anderer Personen oder Bezugssysteme wenig Bedeutung zumessen. Wie die Interaktionsdynamiken von Lehrer*innen- und Studierendentypiken möglicherweise eigene Orientierungen irritieren können, wird im Folgenden in den Blick genommen.

4. Untersuchungsdesign

4.1 Konzeptionierung und Durchführung eines phasenübergreifenden Lernarrangements

Im Sommersemester 2019 wurde an der Goethe-Universität Frankfurt ein phasenübergreifendes Lernarrangement zum Thema „Potenziale digitaler Lernkontexte für Inter- und Transkulturelles Lernen“ implementiert. Insgesamt nahmen fünf Lehrkräfte, zwei Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und vier Studierende teil. Die Lehrkräfte und LiV sind alle Teil des Kollegiums einer Gesamtschule. Die Gruppe der Studierenden setzte sich aus unterschiedlichen Semesterzahlen und Lehramtsstudiengängen der Goethe-Universität Frankfurt zusammen. Das Fächerspektrum der Proband*innen umfasste Geographie, Politik & Wirtschaft, Geschich-

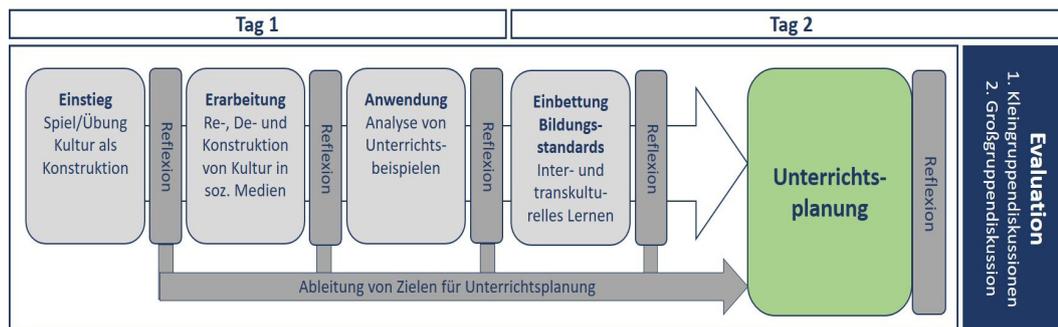


Abb. 1: Struktur und Verlauf des phasenübergreifenden Lernarrangements zum Thema (Abbildung der Autorin)

te, Englisch und Deutsch. Der Zeitrahmen umfasste zwei Tage. Die Struktur und der Verlauf des Lernarrangements verdeutlicht Abbildung 1.

In jeder Arbeitsphase erfolgte die Zusammenarbeit zum größten Teil in phasenübergreifenden Partner- oder Kleingruppenarbeiten, um möglichst häufig und im Rahmen unterschiedlicher Arbeits- und Reflexionsaufträge eine Perspektivverschränkung und Interaktion zu befördern.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation des Lernarrangements wurde im direkten Anschluss mittels phasenspezifischer Kleingruppendiskussionen („KGS“ für Studierende bzw. „KGL“ für Lehrkräfte) und einer phasenübergreifenden Großgruppendifkussion (GG) durchgeführt und videographiert. Leitfragen strukturierten die Diskussionen thematisch vor. Nach einer allgemeinen Abfrage von wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Veranstaltung, thematisierten spezifischere Fragen das Erleben der phasenübergreifenden Zusammenarbeit:

Leitfragen Kleingruppendiskussionen:

- Was waren Stärken dieser Veranstaltung? Was sollte bei erneuter Durchführung verändert werden?
- Wie bewerten sie Austausch und Zu-

sammenarbeit innerhalb der phasenübergreifenden Kleingruppen (Arbeitsphasen und Unterrichtsplanung)?

- Würden sie diese Art der Veranstaltung einer ‚herkömmlichen‘ Bildungsmaßnahme ihrer Phase (Seminar, Vorlesung, Fortbildung) vorziehen? Warum (nicht)?

Leitfrage Großgruppendifkussion:

- Phasenübergreifende Veranstaltung in der Lehrkräftebildung – Eindrücke, Herausforderungen, Chancen?

Das Sampling bestand aus sieben der insgesamt elf Teilnehmenden, da sich nur ein Teil für die Aufzeichnung per Video bereit erklärte. Die erste Kleingruppe setzte sich aus vier Studierenden und die zweite aus zwei aktiven Lehrkräften und einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (im Folgenden als ‚Lehrkraft‘ bezeichnet) zusammen. Die Evaluationen der Kleingruppendiskussionen wurden anschließend in einer Gesamtgruppendifkussion gegenübergestellt. Dies verstärkte die Dynamik der Diskussion, da hier divergierende Meinungen der Teilnehmenden diskursiv verhandelt werden konnten (Flick, 2017, S. 252–253). Des Weiteren wurden die Daten der Groß- und Kleingruppendiskussion verglichen, um mögliche performative Entwicklungen zu identifizieren. Interaktiv bzw. metaphorisch dichte Pas-

sagen wurden ausgewählt und mittels der dokumentarische Methode ausgewertet (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010). Hiermit konnten nicht nur explizit geäußerte Bewertungen und reflexiv zugängliche Erfahrungen in Bezug auf die Interaktionsdynamiken, sondern auch vorreflexive, konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim, 1980) der Beforschten in Form von handlungsleitenden Orientierungen erfasst werden.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Interaktionsdynamiken zweier ausgewählter Kleingruppen der Unterrichtsplanungsphase am Beispiel von jeweils einer Lehrkraft und eine*r Student*in vorgestellt. Die Auswahl erfolgte aufgrund ihrer maximalen Kontrastierung. Im Rahmen der Ausführungen werden zusätzlich die fallspezifischen Orientierungsrahmen aufgegriffen. Der übergreifend geteilte Bezugspunkt der Orientierungsrahmen ist die Unterrichtsplanung im (wahrgenommenen) Spannungsfeld zwischen schulpraktischen Handlungslogiken einerseits und theoretischen Bezugsfeldern andererseits.

5.1 Interaktionsdynamiken in der phasenübergreifenden Unterrichtsplanung

*Austauschendergänzende Dynamik:
Lehrkraft F, Studierende A*

Lehrkraft F und Studierende A nahmen die kooperative Unterrichtsplanung als produktiv wahr. Lehrkraft F begründet seine Zufriedenheit mit den „bereits vorhandenen“ Fähigkeiten der Studierenden im Bereich der sozialen Medien, die sie in der Stundenplanung proaktiv einzubringen wussten. Auch Studierende A konnte sich durch das „Lob“ der Lehrkräfte ihrer eingebrachten „guten Ideen“ als selbstwirksam erleben. In einer Art Tauschgeschäft

von unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen wird die Zusammenarbeit als „profitabel“ erlebt. Die ‚reibungslose‘ Kooperation kann vor allem auf die Überlappung der stark auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten Orientierungsrahmen zurückgeführt werden. Bei Lehrkraft F dokumentierte sich eine *Effizienzorientierung*, die vor allem mit schulischen Rahmenbedingungen begründet wird: „was man als Lehrer halt dann irgendwie lernt, wenn du mit 26 Unterrichtsstunden, dass du dich schon relativ schnell festlegst, was machst du eigentlich jetzt in der Unterrichtseinheit“ (KGL). Sein Pragmatismus erwächst aus strukturbedingten zeitlichen und inhaltlichen Ressourcen, innerhalb derer man gezwungenermaßen „erlernt“ zügig Entscheidungen zu treffen. Dies interagierte produktiv mit der *Anwendungsorientierung* der Studierenden A: theoretische Perspektiven werden dann als gewinnbringend erlebt, wenn sie sich in konkreten Unterrichtsbeispielen abbilden, die sie in ihre (bereits vorhandene) pädagogische Praxis als Vertretungslehrerin „mitnehmen“ kann. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum der regelmäßigen Unterrichtspraxis diente hier als wichtige Grundlage für die „gute Zusammenarbeit“.

Auch rollenbezogene Asymmetrien in der Kooperation schaden der erlebten Zufriedenheit nicht. Diese Asymmetrien werden implizit in der ‚Diagnose‘ der „bereits vorhandenen“ Fähigkeiten der Studierenden sichtbar, äußern sich aber auch auf explizit-kommunikativer Ebene:

162 Fm: Also das war jetzt bei uns schon auffällig, dass äh wir beiden Lehrer (2) ähm (1) eher festgelegt haben jetzt zum Beispiel, wie wir so diese (.), äh diesen Input äh strukturieren oder diese Gruppen im Lehr- äh, in der äh arbeitsteiligen Gruppenarbeit. Weil wir halt den Lehrplan auch im Kopf haben, und äh (.) auch so Themen, die da eventuell relevant sind. (GG)

Die Entscheidungsfreude der Lehrkraft F wird jedoch nicht problematisiert, sondern durch vorhandenes Überblickswissen um inhaltliche Lehrplanbezüge begründet. Die unreflektiert bleibende Selektion von Wissen impliziert erstens, dass Unterrichtsideen dann „relevant“ werden, wenn sie direkten Lehrplanbezug aufweisen und zweitens, dass (schul-)curriculare Rahmenvorgaben als dominante Ressource für unterrichtliche Entscheidungen herangezogen werden sollten. Die zur Praxis gerichtete *Entwicklungsorientierung* der Studierenden macht sie entsprechenden Kommentierungen und Ratschlägen gegenüber offen („diese Erfahrung fehlt uns aktuell einfach noch würde ich sagen aber da konnten wir ja von euch profitieren“ (GG)), sodass diese auch unhinterfragt angenommen werden, insbesondere, wenn dadurch zukünftigen Handlungskrisen, wie sie von Studierender A in ihrer Vertretungspraxis erlebt wurden, mutmaßlich vorgebeugt werden kann: „Am Anfang stand ich vor den Klassen und dachte mir so: aah, wie geht man mit der Situation um? Wie macht man das?“ (KGS). Auch die empfundene Unzufriedenheit mit der universitären Lehrkräftebildung, fungiert als fruchtbarer Nährboden für die Ratschläge aus ‚der Praxis‘: „ich war lieber vormittags in der Schule [als in der Vorlesung], ich nehme da mehr für mich mit“ (KGS). In der Diskussion um die Relevanz der Einbindung transkultureller Perspektiven mittels digitaler Instrumente konkludiert Studierende A in der Großgruppendifkussion:

Aw: Das ist nur für die Universität (1) und wahrscheinlich im Ref. Und danach @ääh

Gw: Ja genau;

Fm: Jaja.

(GG)

Die undifferenziert bleibende Aussage wird von mehreren Lehrkräften validiert und bleibt so als ein Fazit der Veranstaltung stehen.

Die finale Großgruppendifkussion konnte jedoch auch dazu beitragen die eigene Rolle und damit verbundenen Handlungsmustern gespiegelt zu bekommen. Lehrkraft F relativiert hier die eigenen beharrlichen Entschlüsse, und zwar während der Aussage einer weiteren Studierenden, die überspitzt formuliert:

Bw: Also das hat dann schon irgendwie auch so geholfen bei der Unterrichtsplanung, dass dann halt irgendwie (1) einer halt so sagt irgendwie „Ja nee (.) wir lassen das jetzt einfach so“ oder irgendwie „so nicht“.

Fm: Ja oder es gibt zumindest

Bw: oder dann noch ewig über so irgendetwas Irrelevantes reden.

Fm: Ja, oder es gibt zumindest Alternativen oder so, die gleichwertig sind. [...]

(GG)

Mit dem Versuch der Differenzierung verdeutlicht Lehrkraft F, dass eine prinzipielle Generalisierung effektiver Unterrichtspraktiken nicht möglich sei. Diese Spiegelung wie das eigene Verhalten durch Studierende rezipiert wurde, war demnach Initiator für das Hinterfragen eigener Handlungsmuster.

Konfrontative Dynamik: Lehrkraft G, Studierender D

Im Gegensatz zu der austauschendergänzenden Dynamik, offenbarten sich in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft G und Studierendem D Rahmeninkongruenzen: die *Autonomie- und Effizienzorientierung* der Lehrkraft G und die *Erkenntnisorientierung* des Studierenden D. Lehrkraft G erlebt sich besonders dann

selbstwirksam, wenn nicht nur lehrplanbezogene, sondern individuelle Interessen und Vorstellungen sich in ihrer Unterrichtspraxis widerspiegeln („also für mich persönlich [=meinen Unterricht] hab ich da jetzt keine Lust drauf, weil mich das nicht interessiert“ (KGL)). Das Abgleichen theoretischer Impulse mit persönlichen Motivationen widerspricht einer theoretisch-fundierten und offenen Auseinandersetzung mit fremden fachdidaktischen Konzepten oder Inhalten. Zudem sollen eigens identifizierte Ziele besonders (zeit) effizient erreicht werden. „Ewige“ Diskussionen und „ausgebremst“ werden bilden für Lehrkraft G negative Gegenhorizonte. Auf der anderen Seite steht der Studierende D, dem es darum geht „eine Sache zu verstehen“ und „tief darüber nach[zudenken]“. Der theoretische Bezugsraum ist für ihn ein positiver Gegenhorizont, ein „Leuchstern“, der möglichst in seiner Tiefe erfasst, ergründet aber trotz allem stets hinterfragt werden sollte. Neue fachdidaktische Inhalte werden hierbei nicht auf Anwendbarkeit oder persönliches Interesse reduziert, sondern stellen für ihn „grund-sätzliche“ Möglichkeitsräume dar. Diese konträren Orientierungsrahmen von Lehrkraft G und Studierendem D standen einer reziproken Nutzung der unterschiedlichen Ressourcen im Wege:

Gw: Bei uns zum Beispiel sind immer ewig Diskussionen entstanden halt, ne mit mit (.) der anderen Person [=dem Studierenden D] und (.) das ist halt (.) ja (.) wenn man immer ausgebremst wird, dann kommst du halt nicht weiter. Da brauchst du mehr Zeit.

Fm: Also würdest du eher so ne homogene Gruppe bevorzugen?

Gw: Gar nicht mal, aber man braucht halt mehr Zeit (.) äh wenn so krasse unterschiedliche, oder auch Verständnisprobleme auch noch da sind.

(KGL)

Gw: Ich glaube, dass es immer darauf ankommt (.) wie die Gruppe zusammengesetzt ist, und wer was schon mitbringt, (1) und je nachdem ähm (1) ist es eine Bereicherung.

(GG)

Neben ihrer Effizienzorientierung offenbart Lehrkraft G in diesem Auszug, dass gelingende Kooperation ein Mindestmaß an ‚nötigen‘ Fähigkeiten aller Beteiligten voraussetzt. Die Ursache der gescheiterten Zusammenarbeit liege darin, dass Studierende D das mutmaßlich richtige und ‚erlernbare‘ Vorgehen (noch) nicht ‚verstanden‘ habe. Auf Basis der konstatierten mangelnden Homogenität der Gruppe, begründet Lehrkraft G die Übernahme der Rolle der ‚zielstrebigen Führung‘ in der Zusammenarbeit.

Im Gegensatz zu obiger Interaktionsdynamik, zeichnet sich die rollenbezogene Asymmetrie durch eine höhere und vor allem negativ besetzte Intensität aus. Für den Studierenden D bedeutete dies Momente des Ausschlusses zu erleben, insbesondere auch weil er der einzige Studierende in seiner Kleingruppe war. Seine Reaktion auf dieses Erlebnis überrascht jedoch:

Dm: [...] es ist eine andere Herangehensweise und das kollidiert doch schon auch manchmal, aber ähm (.) wo ich dann auch das Gefühl habe zum Beispiel die anderen waren zu dritt, ich war einer, und da bin ich dann so irgendwie so schnell draußen so. (1) ähm kann aber auch damit umgehen, also ich muss jetzt nicht hier ja @schmolend@ (). Ja, ich erkenne das an, und denk mir auch, ich müsste dann eher lernen ja (3)

Cw: Integrieren

Dm: ja, mich an die anderen anzupassen. Und deswegen sind die Momente auch fruchtbar wo ich das loslassen kann ja. [...]

(KGS)

In der „Kollision“ tritt der Studierende D somit in einen ‚akzeptierenden Rückzug‘, in die Rolle eines passiv-beobachtenden, anstatt eines aktiv-mitgestaltenden Gruppenmitglieds. Eine kontroverse Auseinandersetzung und Reibung der unterschiedlichen Orientierungsrahmen findet hier nur zu Beginn statt. Die Vehemenz, mit der Entscheidungen durchgesetzt wurden, wird jedoch nicht ausschließlich negativ erlebt, sondern als Moment des Erkennens von Grenzen der und „Loslassen“ von eigenen Vorstellungen über Unterrichtsplanungsprozesse. Folglich findet bei Studierendem D eine Bewusstwerdung und erfolgreiche Relativierung eigener Orientierungen statt. Andererseits ist die darauffolgende undifferenzierte „Anpassung“ an bestehende Praktiken nicht Ziel einer doppelten Habitualisierung. Anstatt die Dominanzverhältnisse in der Kleingruppenarbeit zu problematisieren, tendiert neben der Studierenden A also auch Studierender D dazu, diese „anzunehmen“ und sie auf die eigene Professionalisierungsstufe, unzureichende Kompetenzen bzw. pädagogischen Erfahrungen, zurückzuführen.

Lehrkraft G war sich bereits während der Zusammenarbeit über ihre Rolle bewusst und beleuchtet diese im Zusammenhang mit der Diskussion um die Meinungsstärke der Lehrkräfte selbstkritisch: „Ich hab auch immer gedacht, ‚oh Gott ich bin viel zu...‘“ (KGL). Ähnlich wie auch Lehrkraft F relativiert sie ihre Entschlussbereitschaft in der Großgruppendifkussion: „Das heißt nicht, dass das dann immer das Richtige ist, was man dann selber vorschlägt und so“ (GG). Wie auch bei Lehrkraft F zeigt sich hier die Bedeutung des gemeinsamen, phasenübergreifenden Diskutierens und Evaluierens, als Grundlage für eine Reflexion eigener beruflicher Rollenverständnisse.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Allgemein dominierte im phasenübergreifenden Lernarrangement eine traditionelle Interaktionsdynamik, in der sich die Lehrkräfte als Praxisexpert*innen (vgl. Typ „Schulmeister“, Fraefel 2018) und die Studierenden als aspirierende Praxisexpert*innen (vgl. Typ „Bewährung“, Košinár und Laros, 2018) positionierten. Die aufgezeigten Fälle zeugen jedoch von unterschiedlichen Intensitäten und Entwicklungen innerhalb dieser Dynamik.

Die rekonstruierte *austauschend-ergänzende Interaktionsdynamik* erscheint auf der kommunikativen Ebene des Selbstberichts als eine erfolgreich verlaufende, reziproke Zusammenarbeit, in der sich beide hier aufgezeigten Fälle auf Augenhöhe kooperieren und gemeinsam Wissen ko-konstruieren, als eine der Zielebenen des hybriden Raumes erreicht wird (Fraefel, 2018, S. 21–24). Bei genauerer Betrachtung dokumentierte sich jedoch ein asymmetrisches Verhältnis. Die ‚reibungslose‘ Einpassung seitens der Studierenden diente zwar der Kooperation, jedoch wurden dadurch auch bestehende praxisdominierte Orientierungsrahmen eher bestärkt und verfestigt. Eine Irritation, die dann womöglich zu einer Neuaushandlung oder Relativierung dieser Orientierungen führen kann, wie sie im Sinne einer doppelten Habitualisierung anzustreben wäre (Helsper, 2001, S. 13), blieb aus. Die funktionierende, reziproke Ko-konstruktion von Wissen kann demnach für eine Professionalisierung im strukturtheoretischen Verständnis nicht als alleiniger Maßstab herangezogen werden.

Die in der *konfrontativen Interaktionsdynamik* erlebte „Kollision“ von stark kontrastierenden Orientierungsrahmen führte zu Beginn der Zusammenarbeit vermehrt zu Diskussionen, was zunächst als pro-

duktives Moment der Neuaushandlung und Relativierung von Orientierungen interpretiert werden kann (Helsper, 2001, S. 13). Die anfängliche Reibung konnte aber nicht produktiv für eine Neuaushandlung berufsbezogener Rollen- und Identitätsverständnisse, wie im hybriden Raum angedacht (Fraefel, 2018, S. 23), genutzt werden. Sie wich im Verlauf dem Rückzug in die Passivität des Studierenden D. Dennoch sind gerade in dieser Gruppe vermehrt Momente der Irritation auszumachen.

Um das Irritationspotenzial divergierender Orientierungsrahmen zu nutzen, wäre es für zukünftige phasenübergreifende Lernarrangements denkbar, die Zusammenarbeit in unterschiedlichen, d. h. wechselnden, Gruppenkonstellationen zu organisieren. Die dadurch entstehenden Reflexionsansätze zu vertiefen und auch ins kommunikative Bewusstsein der (angehenden) Lehrkräfte zu transferieren wäre hier ein nächster wichtiger Schritt, der in dieser explorativen Untersuchung noch ungenutzt blieb. Ein begleitendes Portfolio mit Selbstreflexionsaufgaben oder auch kürzere, intermittierende Großgruppendifkussionen mit Reflexionsimpulsen während der Zusammenarbeit könnten durchgeführt werden, um sich der Interaktionsdynamiken bewusster zu werden und diese ggf. schon für die weitere Zusammenarbeit anzupassen.

Im Rahmen eines phasenübergreifenden Lernarrangements können und sollten die jeweiligen Interaktionsdynamiken und Rollenverständnisse demnach Anknüpfungspunkte für eine vertiefte Reflexion darstellen. Aus einer fachdidaktischen Perspektive wäre dies jedoch nur der Anfang. Über die Rollenreflexion könnten auch Zugänge zu weiteren subjektiven Orientierungsrahmen, bspw. in Bezug auf die persönliche Bedeutungszumessung von

fachdidaktischen und schulpraktischen Bezugsräumen oder die eigene Fachperspektive geschaffen werden. Anlass hierfür ist der performative Hierarchisierungsprozess in Form der dominierenden Rollen der Lehrkräfte gepaart mit der wahrgenommenen ‚Praxisferne‘ der Universitäten (u. a. durch Studierende A), der sich in der präsentierten Untersuchung auch in eine inhaltliche Hierarchisierung von theoretisch-fachlichem und schulpraktischem Wissen übertrug. Die Relevanz von kultursensiblen Unterricht(en), sowie die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit kulturessentialistischem Unterrichtsmaterial wurde dadurch geschmälert und blieb unhinterfragt als eine Art Fazit am Ende der Großgruppendifkussion stehen. Eine Reflexion des eigenen fachbezogenen Theorie-Praxis-Verständnisses könnte die hier rekonstruierten Hierarchisierungsprozesse offenlegen und deutlich machen, auf welcher Basis eine Relevanzbeimesung für bestimmte Inhalte oder Konzepte erfolgt (bspw. lehrplanbezogen, interessenbezogen, anwendungsbezogen etc.). Ziel ist es hierbei fachdidaktische Inhalte bzw. Konzepte und Schulpraxis als gleichwertige Referenzsysteme, Lernquellen und Bezugspunkte für Reflexion zu denken und nicht als sequenziell aufbauende Bausteine deren pädagogische Relevanz vornehmlich von der schulpraktischen Bewährung abhängt.

Gerade für jene Studierenden, die sich wie Studierende A aufgrund regelmäßiger unterrichtlicher Erfahrungen bereits in einer Art Rollenfindungsprozess befinden, ist das „Überleben im Klassenzimmer [...] die vordringliche[...] Anforderung[...] des Anfangs“ (Hericks, 2006, S. 423), bevor der „Fachunterricht als zu bewältigende und zu gestaltende Aufgabe“ an Bedeutung gewinnt (S. 424). Dies muss bei fachlich bzw. fachdidaktisch ausgerichteten

phasen-übergreifenden Lernarrangements mitberücksichtigt werden.

Eine Refokussierung auf allgemeine pädagogische Fragestellungen der Unterrichtspraxis kann jedoch auch daher rühren, dass den Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern und Fachkontexten möglicherweise eine gemeinsame fachliche Diskussionsbasis fehlte und die präsentierten Inhalte so zu allgemein und unspezifisch für das eigene Fach blieben. In diesem Zusammenhang dokumentierte sich bei manchen Lehrkräften eine Unzufriedenheit mit dem wahrgenommenen fehlenden fachspezifischen Bezug. Eine weitere Einschränkung könnte sein, dass das inter- und transkulturelle Lernen, trotz aller fachlichen Argumentationen für dessen Relevanz, nicht als unmittelbarer Bedarf für den eigenen Unterricht wahrgenommen wurde (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004). Zuletzt ist einschränkend festzuhalten, dass die Kürze der Veranstaltung bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. In einem zweitägigen Workshop kann keine tiefgreifend Veränderung im professionellen Habitus der Teilnehmenden bewirkt werden, zumal die Rückkehr in alte Bezugssysteme bleibt (Fraefel, 2018, S. 24).

6. Fazit

Durch die Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements lösten sich die fachdidaktischen Impulse zugunsten der Handlungslogiken der Unterrichtspraxis einseitig auf. Erkenntnisorientierte Personen hatten es hierbei schwer sich langfristig gegenüber effizienzorientierten und meinungsstarken Lehrkräften in der Unterrichtsplanung zu behaupten, sodass sich letztendlich alle Studierenden in die Dynamiken, in denen sich die Lehrkräfte entscheidungs- und teilweise auch meinungsstark zeigten, mal mehr, mal we-

niger reibungslos einpassten. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf zu verweisen, dass sich Studierende möglicherweise, z. B. durch Vertretungsstellen, bereits in praktischen Rollenfindungsprozessen befinden, die sie besonders für die Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte empfänglich macht.

Dennoch zeigten sich, gerade auch in Gruppenkonstellationen in denen divergierende Orientierungsrahmen aufeinandertrafen, Momente der Irritation und beginnender Reflexion. Dieses Potenzial muss aber weiter ausgeschöpft werden, bspw. durch begleitete Selbstreflexionen der eigenen Rolle in der Zusammenarbeit und der subjektiven fachlichen Perspektiven. Neben einer Bewusstwerdung über den eigenen Umgang mit beruflichen Antinomien (Helsper, 2014, S. 223), wie z. B. theoretische Ansprüche auf der einen und schulpraktische Rahmenbedingungen auf der anderen Seite, könnte die „selbstreflexive Arbeit am eigenen Fall“ (Helsper, 2001, S. 15) der empfundenen „Irrelevanz“ mancher fachdidaktischen Konzepte oder Befunde im Kontext des inter- und transkulturellen Lernens vermehrt entgegenwirkt werden – zumindest punktuell, im Rahmen des Lernarrangements.

Hierbei wäre zu prüfen, inwiefern die Interaktionsdynamiken sich im Rahmen von längerfristig angelegten phasenübergreifenden Interventionen bei zusätzlicher Selbstreflexion weiter entwickeln könnten. Erstens wäre hier interessant zu erfahren, ob bspw. der Einsatz von individuell bearbeiteten Portfolios eine Bewusstwerdung eigener Orientierungen in einem phasen-übergreifenden Lernarrangement unterstützt. Zusätzlich könnten hierbei individuelle Lernprozesse der Teilnehmenden klarer nachgezeichnet werden, die nicht anschließend in der Ausbildung einer ‚Gruppenmeinung‘ verwa-

schen. Zweitens wäre festzustellen, inwiefern die Interaktionsdynamiken von den jeweils bearbeiteten Inhalten beeinflusst werden. Eine erneute Durchführung mit anderem Themenschwerpunkt könnte zeigen, ob die einseitige Refokussierung auf Unterrichtspraxis auch bei anderen Inhalten haltbar wäre oder ob sie lediglich eine besondere Bedeutung im Kontext kultur- und medienbezogener Bildung erhält. Um einen Qualitätsgewinn im Sinne einer angestrebten doppelten Habitualisierung zu attestieren, wäre es drittens wichtig phasenspezifische Interaktionsdynamiken zu beleuchten und zu erfassen, ob auch hier kontrastierende Orientierungsrahmen sich in ähnlicher Weise irritieren könnten.

Förderhinweis: Das Projekt ist ein Teilprojekt des BMBF-Projekts „NextLevel – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“, das an der Goethe-Universität Frankfurt im Zeitraum 2019 - 21 durchgeführt wird.

Literaturverzeichnis

- BMBF. (2018). Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderung/bekanntmachung-2097.html>
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 267-283). Opladen: Barbara Budrich.
- Budke, A. (2013). Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 152-163). Stuttgart: Gebr. Bontrae-
- ger.
- CDU Hessen & Bündnis 90/Die Grünen Hessen. (2018). Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN Hessen für die 20. Legislaturperiode. Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt (CDU Hessen & Bündnis90/Die Grünen Hessen, Hrsg.).
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung. Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20-29.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fögele, J. (2016). Entwicklung basiskonzeptuellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. *Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 61)*. Münster: Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Fögele, J., Luber, L. & Mehren, R. (2019). Responsive Verfahren zur Selbstreflexion des eigenen Lehramtsstudientyps – Ausgewählte Erkenntnisse aus einem Experimentierseminar. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(2), 60-77.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Gentner, E. (2019). *Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung* (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, Bd. 9). Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Ex-*

- empel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 21, S. 67-91)*. Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität. der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 216-240)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (Hrsg.). (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 157-174)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182)*. Frankfurt am Main.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112-134.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulte, A. (2017). Interkulturelles Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (S. 651-662)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In K. Fereidooni, K. Hein & K. Kraus (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung (Gemeinsam Schule gestalten, Bd. 2, S. 17-30)*. Waxmann.
- Straub, R. & Dollereder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern (S. 57-82)*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

«Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich

Sara Landolt

Geographisches Institut

Universität Zürich

sara.landolt@geo.uzh.ch

Meret Kägi

Geographisches Institut

Universität Zürich

meret.kaegi@gmail.com

Abstract:

In Switzerland, social inequality is still being reproduced at the transition to Gymnasium. The private initiative „Go for it!“ offers talented children from socially disadvantaged families support for this highly selective transition, including a mentoring program for the first half year at Gymnasium. In the paper, we discuss in particular this mentoring from the perspective of young people participating in it. In doing so, we position the initiative in the growing supplementary education market.

Keywords: educational transition, social inequality, supplementary education market, mentoring, Switzerland

Zusammenfassung:

In der Schweiz wird beim Übertritt ans Gymnasium nach wie vor soziale Ungleichheit reproduziert. Die in diesem Beitrag vorgestellte private Initiative «Go for it!» bietet talentierten Kindern aus sozial benachteiligten Familien Unterstützung bei diesem stark selektiven Übertritt; auch anhand eines Mentoring-Programms für das 1. Halbjahr am Gymnasium. Insbesondere dieses Angebot wird aus Sicht der beteiligten Jugendlichen diskutiert. Die Initiative wird dabei in den Kontext eines wachsenden Marktes schulbezogener Unterstützungsangebote gestellt.

Stichwörter: Bildungsübergang, soziale Ungleichheit, Bildungsmarkt, Mentoring, Schweiz

1. Einleitung

Aicha¹ ist 13 Jahre alt und hat nach sechs Jahren Primarschule die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium im Frühling 2018 bestanden. Seit Ende August 2018 besucht sie das Gymnasium «Bergstrasse» in Zürich. Sie trifft sich seither jeden Freitagsmorgen am Gymnasium mit der vier Jahre älteren Mara. Mara besucht ebenfalls das Gymnasium «Bergstrasse», ist jedoch bereits im 11. Schuljahr. Während ihrer gemeinsamen wöchentlichen Lunch-Treffen tauschen sich die beiden darüber aus, wie Aichas Woche in der Schule war, was bei Aicha in nächster Zeit schulisch ansteht, was sie für Noten zurückbekommen hat. Aicha, so erzählt die ältere Mara, schweife dann aber eigentlich jedes Mal ab und erzähle sehr oft auch private Dinge. Beide freuen sich jeweils auf ihre gemeinsamen Mittagessen am Freitag und haben schnell eine freundschaftliche Beziehung zueinander aufgebaut.

Aicha und Mara bilden ein Tandem im neuen Eins-zu-Eins-Mentoring-Programm der privaten Bildungsinitiative «Go for it!». «Go for it!» ist als Verein organisiert und unterstützt Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien aus der Stadt Zürich sowohl beim Übertritt ans Gymnasium als auch während der ersten Zeit am Gymnasium. Hierzu bietet sie seit dem Schuljahr 2016/2017 einen kostenlosen Vorbereitungskurs für die zentrale, im ganzen Kanton einheitliche, stark selektive Aufnahmeprüfung ans Gymnasium an. Ein tiefes Einkommen der Eltern ist ebenso Voraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungskurs der Initiative «Go for it!» wie gute Leistungen in der Primarschule. Nach ersten Erfahrungen mit Kindern, die den Vorbereitungskurs von «Go

for it!» besuchten und die Aufnahme ans Gymnasium geschafft haben, hat der Vorstand beschlossen, zusätzlich zu diesem gut 7 Monate dauernden Vorbereitungskurs ein Mentoring-Programm für das 1. Halbjahr am Gymnasium aufzubauen. So sollen die Kinder weiterhin unterstützt werden können. Aus Sicht des Vereins sind es hauptsächlich zwei Gründe, die den Aufbau eines weiterführenden Unterstützungsprogramms forderten. Erstens sind im Kanton Zürich alle Kinder am Gymnasium anfangs nur auf Probe aufgenommen. Wer im ersten Semester den schulischen Anforderungen nicht gerecht wird, muss das Gymnasium am Ende des Semesters verlassen. Zweitens stellt das erste Semester am Gymnasium nicht nur eine schulische Herausforderung im Sinne einer erhöhten Leistungserwartung dar, sondern die Kinder werden auch mit einer neuen Lernumgebung konfrontiert. So werden sie am Gymnasium beispielsweise von Fachlehrpersonen unterrichtet. Dies hat zur Folge, dass sie von deutlich mehr Lehrpersonen unterrichtet werden als zuvor an der Primarschule.

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es einen Einblick in eine stark auf Selektion ausgelegte Bildungslandschaft am Übergang ins Gymnasium zu geben; eine Bildungslandschaft auch, in der soziale Ungleichheit reproduziert wird und ein kommerzieller Markt schulbezogener Unterstützungsangebote floriert. Denn diese Situation macht es erst verständlich, weshalb private Bildungsinitiativen wie «Go for it!» entstehen. Ein zweites Ziel besteht darin, die private Bildungsinitiative «Go for it!» vorzustellen. Da sowohl in der Bildungs- und Sozialpolitik als auch in der Transitionsforschung zumeist die Phase

1 Alle im Artikel vorkommenden Namen von Personen und Programmen sind anonymisiert.

vor dem schulischen Übertritt im Vordergrund steht (vgl. Neuenschwander 2017), legen wir in diesem Beitrag den Fokus auf die Phase nach dem Übertritt. Im untersuchten Projekt ist dies das Eins-zu-Eins-Mentoring-Programm von «Go for it!», das die Kinder im ersten Semester am Gymnasium unterstützen soll. Dabei zeigen wir insbesondere die Sicht der beteiligten Jugendlichen auf: der Mentor*innen und der Mentees. Durch diese Schwerpunktsetzungen nehmen wir erstens die Forderung der Transitionsforschung auf, auch Prozesse nach dem Übertritt zu untersuchen, um Bildungsübergänge und deren Einbettung in gesellschaftliche Prozesse besser zu verstehen (vgl. Neuenschwander 2017). Zweitens rücken wir die Sichtweise betroffener Jugendlicher stärker in den Mittelpunkt. Dies wird in den Geographies of education oft gefordert (vgl. Hanson Thiem 2009; vgl. Holloway et al. 2010), in der meist quantitativ ausgerichteten Schweizer Bildungsforschung jedoch selten eingelöst. Des Weiteren leisten wir mit dem Artikel einen Beitrag zur Debatte bezüglich Nachhilfe in schulischen Bereichen und der damit verbundenen Frage der Chancengleichheit in der Bildung (vgl. Park et al. 2016; vgl. Hof & Wolter 2014). Ein Thema, das durch die Zunahme solcher Bildungsangebote deutlich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Bray 2017). Erst seit kurzem wird das Thema im Kontext einer «marketisation of education» in der Bildungsgeographie aufgegriffen (vgl. Mitchell 2018; vgl. Holloway & Kirbi 2020; vgl. Holloway & Pimlott-Wilson 2020). Holloway und Kirbi (2020) argumentieren etwa mit Blick auf den grösser werdenden privaten Markt schulischer Nachhilfeangebote in Grossbritannien, dass «the intersection of policy, free markets and consumer behaviour reshapes the educational landscape in ways that extend beyond

state intention and control» (Holloway & Kirbi 2020: 1). Dies, so folgern sie weiter, führe zu Marktformen, die für einige zum Bildungsaufstieg und somit sozialer Mobilität führe, zugleich jedoch würden durch diese Marktformen durch das Bildungssystem reproduzierte Ungleichheiten weiter verfestigt (vgl. Holloway & Kirbi 2020).

2. Bildungsübergänge und soziale Ungleichheit

Dass im Schweizer Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduziert wird, ist hinreichend belegt (z. B. vgl. SKBF 2014, 2018; vgl. SWR 2018). International vergleichende Studien zeigen gar, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft in der Schweiz stärker als in vielen anderen Ländern ausfällt (vgl. SWR 2018). Dabei ist der Übergang nach sechs Jahren Primarschule auf die Sekundarstufe I von grösster Bedeutung, da im Schweizer Schulsystem zu diesem Zeitpunkt eine leistungsbezogene Selektion stattfindet. Wie etliche Studien zeigen, ist diese nicht ausschliesslich leistungsbezogen, sondern durch die sozioökonomische Position von Schüler*innen und ihren Familien und/oder von Erwartungen und Zuschreibungen von Lehrpersonen beeinflusst (vgl. Streckeisen et al. 2007; vgl. Becker 2017). Auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es primär die soziale Herkunft, die die unterschiedliche Verteilung erklärt (vgl. Beck & Jäpel 2019). Die Wahrscheinlichkeit in der Schweiz ein Gymnasium zu besuchen, ist somit auch von der sozio-ökonomischen Herkunft der Jugendlichen abhängig (vgl. SKBF 2018: 159). In seinem Bericht «Soziale Selektivität» hat der Schweizerische Wissenschaftsrat 2018 deutliche Worte zu dieser schon seit Jahren bekannten Situation im Schweizer Bildungswesen gefunden und nennt den Zustand «unhaltbar» (SWR 2018: 9).

Während die Diskussion zur sozialen Selektivität des Schweizer Bildungssystems beim Übertritt ans Gymnasium die Bildungswissenschaft- und -politik seit etlichen Jahren beschäftigt, ist in den letzten Jahren in gewissen Regionen ein neues Phänomen zu beobachten, das die Diskussionen neu befeuert hat: Ein wachsender Markt privater Nachhilfekurse zur Vorbereitung des Übertritts ans Gymnasium. Dies scheint insbesondere in den Regionen der Fall zu sein, in denen der Übertritt ans Gymnasium mit einer hochselektiven Prüfung einhergeht (vgl. Hof & Wolter 2014). Dies trifft auch auf den Kanton Zürich zu (vgl. Bauer 2018). Daher werden wir im Folgenden den für die Initiative «Go for it!» relevanten lokalen Bildungskontext «Zürich» skizzieren und die Initiative darin situieren.

3. Lokaler Bildungskontext und die Initiative «Go for it!»

3.1 Das Gymnasium im nationalen Bildungssystem

Der Übertritt ans Gymnasium kann in der Schweiz zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgen. Denn im Bildungssystem der Schweiz wird zwischen dem «Langzeitgymnasium» (Jahrgangsstufen 7-12) und dem «Kurzzeitgymnasium» (Jahrgangsstufen 9-12) unterschieden. Ans Langzeitgymnasium wechseln Schüler*innen am Ende der sechsjährigen

Primarschule. Dies ist der Zeitpunkt der ersten schulischen Selektion in, je nach Region, zwei bis vier leistungsdifferenzierte Schulzüge. Der zweite, respektive dritte Zeitpunkt, um ans Gymnasium zu wechseln, besteht nach dem 8. respektive nach dem 9. Schuljahr. Erfolgt der Wechsel erst zu einem dieser späteren Zeitpunkte, spricht man vom Kurzzeitgymnasium². Zu anderen Zeitpunkten kann nicht ans Gymnasium gewechselt werden. Das Langzeitgymnasium wird nicht in jedem Kanton angeboten, ist jedoch in Kantonen der Deutschschweiz verbreitet (vgl. SKBF 2018)³. Der Schulabschluss vom Langzeit- und Kurzzeitgymnasium ist gleichwertig (gymnasiale Maturität). Dieser Abschluss gewährleistet den prüfungsfreien⁴ Zugang an die Universität. Die sogenannte gymnasiale Maturitätsquote junger Erwachsener⁵ liegt in der Schweiz seit mehreren Jahren zwischen 20 und gut 21 % (vgl. BfS 2019). Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ist dies eine sehr tiefe Quote (vgl. Cattaneo & Wolter 2013). Es muss jedoch beachtet werden, dass die allgemeine Maturitätsquote, zu der neben der gymnasialen Maturität auch die Fachmaturität und die Berufsmaturität zählen, 40 % beträgt (vgl. BfS 2019).

3.2 Das Gymnasium im Kanton Zürich

Im Kanton Zürich wird das Langzeit- und Kurzzeitgymnasium angeboten.

² Unabhängig davon, ob ein*e Schüler*in nach dem 8. oder 9. Schuljahr ans Kurzzeitgymnasium wechselt, dauert dieses immer 4 Jahre.

³ Kantone haben beim Politikfeld «Bildung» eine hohe Autonomie. Dies führt u.a. dazu, dass zwischen den Kantonen grosse Differenzen bezüglich der Aufnahmeverfahren, aber auch bezüglich der Übertrittsquoten ans Gymnasium und bezüglich der gymnasialen Maturitätsquoten bestehen (vgl. BfS 2019; SKBF 2018).

⁴ Mit Ausnahme der Medizin, dem einzigen Fach in der Schweiz, bei dem ein Numerus clausus gilt.

⁵ Mittlere Nettoquote über drei Jahre bis zum 25. Altersjahr, in % der gleichaltrigen Referenzbevölkerung.

Wie in vielen Kantonen der Schweiz, gilt auch hier, dass sich Kinder aus bildungsfernen Familien deutlich zu selten am Gymnasium befinden (vgl. Moser et al. 2017). Der Zugang ans Gymnasium wird im Kanton Zürich durch eine Aufnahmeprüfung (Kurzzeitgymnasium) oder eine Kombination (Langzeitgymnasium) von a) Aufnahmeprüfung (in Deutsch und Mathematik) und b) Noten dieser beiden Fächer im Halbjahreszeugnis der 6. Primarschule, geregelt. Das Selektionsverfahren gilt als relativ hart, da an einer politisch gewünschten gymnasialen Maturitätsquote von rund 20 % eines Jahrgangs festgehalten wird (vgl. Bauer 2018, 2019)⁶. Konkret bedeutet dies, dass teilweise mehr als die Hälfte der für die Aufnahmeprüfung angemeldete Schüler*innen die Aufnahme nicht besteht (vgl. Bauer 2019).

Sowohl im Kurz- wie auch im Langzeitgymnasium im Kanton Zürich befinden sich die Schüler*innen während des ersten Semesters in der Probezeit. Die Zahlen der letzten Jahre zeigen, dass gut 10 % der Schüler*innen am Langzeitgymnasium und knapp 20% jener des Kurzzeitgymnasiums diese nicht bestehen oder vorzeitig austreten (vgl. Kanton Zürich 2019). In dieser Probezeit, dem ersten Semester am Gymnasium findet somit eine zweite

Selektion statt.

3.3 Bildungsmarkt auf dem Weg ans und während des Gymnasiums

Rund um die Vorbereitung auf diese selektive Aufnahmeprüfung hat sich in Teilen der Schweiz ein Bildungsmarkt entwickelt (vgl. Moser et al. 2011), der bisher jedoch kaum wissenschaftlich untersucht wurde (vgl. Hof & Wolter 2014). Ebenso sind erste Angebote für die Zeit nach dem Übertritt entstanden oder sind aktuell am Entstehen. Auf der Angebotsseite dieses Bildungsmarktes können insbesondere drei Gruppen unterschieden werden: Erstens private profitorientierte Unternehmen (z. B. Lernstudios), zweitens öffentliche Schulen und drittens private nicht-profit-orientierte Angebote (zu denen das Projekt «Go for it!» zählt).

Am bekanntesten und wohl am stärksten verbreitet sind private, profitorientierte Unternehmen (Lernstudios), die Vorbereitungskurse anbieten. Es werden Intensivwochen und Prüfungssimulationen ebenso angeboten wie mehrmonatig dauernde Kurse. Solche mehrmonatigen Kurse kosten im Raum Zürich, je nach Anbieter*in, Gruppengrösse und Umfang oft zwischen 2'000 und 3'000 Euro. Ist man dann am Gymnasium, gibt es ebenfalls ein

6 Eine Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote wird - auch auf schweizerischer Ebene - immer wieder gefordert; etwa mit dem Argument des Fachkräftemangels in der Schweiz, dem durch mehr Universitäts-Abgänger*innen begegnet werden sollte (vgl. Schenkel 2018). Ebenso oft wird von der Gegenseite argumentiert, weshalb diese Quote nicht erhöht werden sollte. Dabei werden insbesondere drei Argumente ins Feld geführt: Eines betont, dass bei einer Erhöhung des Anteils der Gymnasiast*innen im Gegenzug bei der Berufslehre leistungsstarke Jugendliche fehlen würden. Zweitens wird darauf verwiesen, dass das Bildungssystem neben der gymnasialen Maturität weitere Zugänge zu einer tertiären Ausbildung bietet; etwa Fach- und Berufsmaturitäten, die den direkten Zugang an Fachhochschulen gewähren (vgl. Bauer 2019, vgl. Bischoff 2018). Drittens wird argumentiert, dass eine tiefe gymnasiale Maturitätsquote nötig sei, damit weiterhin der direkte - also der prüfungs- und Numerus-clausus-freie Zugang zur Universität (mit Ausnahme des Medizinstudiums) gewährleistet bleibe (vgl. Bischoff 2018). Befürchtet wird diesbezüglich, so erläutert etwa der emeritierte Professor für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik Franz Eberle, «dass eine gesteuerte Erhöhung der Maturitätsquote [...] das Niveau und damit die Akzeptanz der Matura als allgemeine Zutrittsberechtigung senken [würde]» (Bischoff 2018).

großes Angebot an Nachhilfeunterricht. Die internationale Forschung in diesem Bereich verdeutlicht, dass in etlichen Ländern die Nachfrage nach solchen Unterstützungsangeboten gestiegen ist (vgl. Bray 2017). Für die Schweiz ist zu solchen Angeboten bisher nur wenig bekannt. Es finden sich aber Hinweise, dass «bei relativ tiefen Übertrittsquoten ein starker Wettbewerb um die knappen Gymnasiumsplätze besteht, der auch eher gute Schülerinnen und Schüler in die bezahlte Nachhilfe bringt, weil 'gut' sein keine Garantie für den Eintritt in ein Gymnasium ist, man muss besser sein als die anderen» (Hof & Wolter, 2014: 10). Ebenfalls zeigen Hof und Wolter auf, dass zwei Drittel der Jugendlichen, die Nachhilfe besuchen, aus einem privilegierten Elternhaus kommen (Hof & Wolter 2014, 19). Die etwas ältere Untersuchung von Moser et al. (2011), die sich auf die Situation im Kanton Zürich bezieht, kommt auf ähnliche Ergebnisse. Gut 20 % der Schüler*innen der 6. Klasse besuchten Kurse zur Prüfungsvorbereitung, die von privaten Bildungsinstitutionen angeboten werden. Dabei zeigt sich, dass bei gleichen Zeugnisnoten, Schüler*innen aus sozial privilegierteren Familien vergleichsweise häufiger solche Kurse besuchen als Kinder aus weniger privilegierteren Familien. Ebenso wird ersichtlich, dass Kinder, die solche Kurse besuchen, ihre Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Aufnahmeprüfung erhöhen (vgl. Moser et al. 2011: 77-79). Dies sind Ergebnisse, die zeigen, wie kritisch die Schnittstelle zwischen Primarschule und Gymnasium für die Reproduktion und Verstärkung sozialer Ungleichheit ist.

Teil des Bildungsmarktes beim Eintritt ans Gymnasium sind zweitens die öffentlichen Schulen. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich empfiehlt den Schulgemeinden des Kantons, für interessierte

Schüler*innen einen Prüfungsvorbereitungskurs im Umfang von zwei Wochenlektionen während eines Semesters anzubieten. Ebenso wird empfohlen diese Kurse für die Eltern kostenlos anzubieten (vgl. Bildungsdirektion Zürich, Volksschulamt o. J.). Dieser Empfehlung ist eine heftige politische Debatte vorausgegangen, in der das kantonale Parlament es am Ende abgelehnt hat, diese Kurse für alle Schulgemeinden des Kantons verbindlich zu machen. Das Argument der Chancengerechtigkeit hatte keine Mehrheit gefunden. Die Situation heute ist unübersichtlich und vor allem uneinheitlich. In der Stadt Zürich etwa sind die Schulen seit 2011 verpflichtet, solche Kurse anzubieten, in anderen Gemeinden ist dies nicht der Fall (vgl. Mailkommunikation Bildungsdirektion Kanton Zürich, 13.8.2019).

Unübersichtlich und uneinheitlich sieht es auch bezüglich Unterstützungsangeboten der öffentlichen Schule während der Probezeit aus. Die relativ hohen Probezeit-Ausfallquoten in den 2000er Jahren bis zum Schuljahr 2015/16 (relativ konstante 17% im Langzeitgymnasium, vgl. Helbling & Moser 2017) haben aufhorchen lassen und u. a. dazu geführt, dass an Schulen verstärkt Unterstützungsangebote für Schüler*innen am Anfang der Gymnasialzeit angeboten werden (z. B. zur Vermittlung von Lerntechniken, aber auch Förderlektionen in Deutsch und Mathematik; vgl. Schenkel 2019).

Private nicht-profitorientierte Angebote sind ebenfalls Teil dieses Bildungsmarktes. Den Anbietenden solcher Programme ist gemeinsam, dass ihre Angebote zur Prüfungsvorbereitung und/oder für die (Probe-)Zeit am Gymnasium für die Teilnehmenden kostenlos sind. Dabei arbeiten sie nicht-profitorientiert, richten sich an ein spezifisches Publikum, das aus ihrer Sicht besondere Unterstützung benötigt

und sind finanziell selbsttragend (mit Ausnahmen, die teilweise vom Staat mitfinanziert werden). Hierzu zählt auch die private Bildungsinitiative «Go for it!». Eine Zusammenstellung solcher privater Initiativen fehlt unseres Wissens für die Schweiz. Sie wurden jedoch vom Wissenschaftsrat wahrgenommen, der in seinem bereits erwähnten Bericht «Soziale Selektivität», diese als erfolgreich bezüglich der Förderung der Chancengerechtigkeit bezeichnet (vgl. SWR 2018).

3.4 Die Initiative «Go for it!»

Wie eingangs kurz beschrieben, hat sich der Verein hinter der Initiative «Go for it!» zum Ziel gesetzt, talentierte und leistungsbereite Kinder aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang an das Gymnasium zu unterstützen. Dazu bietet er ein kostenloses Förderprogramm an. Dem Verein ist es wichtig zu betonen, dass er unabhängig vom Gymnasium Bergstrasse ist. Zugleich ist es jedoch so, dass die Initiative zur Gründung des Vereins auch durch (ehemalige) Lehrpersonen des Gymnasiums erfolgte und solche auch im Vorstand des Vereins aktiv sind. Finanziert wird der Verein und sein Bildungsangebot aus Spenden.

Der erste Förderkurs von «Go for it!» startete im Schuljahr 2016/2017 und bestand aus zwei Bausteinen:

- a. Vorbereitung auf die gymnasiale Aufnahmeprüfung: Über sieben Monate (von Beginn des 6. Primarschuljahrs (August) bis zur Aufnahmeprüfung im darauffolgenden Frühling) wöchentlich 1.5 Stunden Mathematik und 1.5 Stunden Deutsch, verbunden mit der Vermittlung von Lerntechniken
- b. Vorbereitung auf den Eintritt in das Gymnasium (anschliessend an die Aufnahmeprüfung): Über vier Monate wö-

chentlich 1.5 Stunden aufgeteilt in die Bereiche Deutsch, Mathematik und Allgemeinbildung (letztes Quartal während des 6. Primarschuljahrs)

Beide Bausteine werden von zwei vom Verein angestellten ausgebildeten Lehrpersonen unterrichtet.

Beim zweiten Durchgang wurde das Projekt um einen Baustein erweitert; die sogenannte «Unterstützung während der gymnasialen Laufbahn». Kernstück hierbei ist ein bildungsbezogenes Eins-zu-Eins Mentoring-System, bei dem ausgewählte Schüler*innen des 11. Schuljahres des Gymnasiums Bergstrasse die Rolle der Mentor*innen übernehmen. So galt es, bei der ersten Durchführung dieses neuen Bausteins acht Mentor*innen für die acht Kinder, die die Prüfung ans Gymnasium bestanden haben, auszuwählen. Dabei wurde darauf geachtet, dass gleichgeschlechtliche Mentoring-Paare gebildet werden konnten. Um die Mentor*innen auszuwählen, haben die dafür verantwortlichen Personen des Vereins Lehrpersonen der 11. Klassen des Gymnasiums angefragt, wer ihrer Meinung nach für diese Aufgabe geeignet sei. Zur Auswahl der Mentor*innen erzählt eine dafür verantwortliche Person des Vereins:

«Wir suchten nach Schülerinnen und Schülern, die zum einen gute Noten hatten, so dass sie wohl etwas «Reserve» haben und nicht selbst schon am Anschlag laufen. Ausserdem müssen sie ja fachlich auch den Erstklässlern und Erstklässlerinnen kompetent zur Seite stehen können. Das ausschlaggebende Kriterium war aber die Sozialkompetenz und die Motivation für unser Projekt. Wir wollen Schüler und Schülerinnen, die die Erstklässler als Menschen begleiten, sich wirklich Zeit für sie nehmen und die Aufgabe nicht zum Beispiel aus finanziellem Interes-

se⁷ übernehmen.»

Die ausgewählten Mentor*innen wurden an einem gemeinsamen Treffen kurz vor Beginn des Mentorings von zwei Personen vom Vereinsvorstand in ihre Aufgabe als Mentor*innen eingeführt. Max, einer der Mentoren, erklärt, die Vereinsverantwortlichen hätten ihnen gesagt, dass die Arbeit einerseits die Hilfestellung bei Fragen zum Schulstoff beinhalte, es aber auch darum gehe, die Kinder in die Eigenheiten des Gymnasiums einzuführen und auch bei Fragen diesbezüglich den Schüler*innen zur Seite zu stehen. Letztlich solle man, so Max «(...) ein bisschen da sein für den Göttibub⁸». Seitens des Vereins wurde ihnen als Richtlinie mitgegeben, dass sie sich ca. einmal pro Woche mit ihrer/ihrem Mentee treffen sollen. Wie genau sie sich für diese Treffen absprechen, war ihnen freigestellt. Wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden, war die Frage, wie oft und mit welchem Anlass man sich treffen soll, etwas, was die meisten der Mentees und Mentor*innen herausgefordert hat. Zusätzlich zu den Treffen führten die Mentor*innen ein digitales Arbeitsjournal. Dies, damit die fürs Mentoring zuständigen Personen des Vereins Einblick hatten, wie die Zusammenarbeit verlief und ob sie allenfalls weiterhelfen müssten.

Im Folgenden wird, ausgehend von der Perspektive der Mentor*innen und Mentees dieser neuen, im Schuljahr 2018/2019 erstmals durchgeführte Baustein von «Go for it!» vertieft besprochen.

4. Eins-zu-Eins Mentoring aus Sicht der Mentees und Mentor*innen

Das Mentoring während der Probezeit hat Meret Kägi im Rahmen ihrer Masterarbeit am Geographischen Institut der Universität Zürich vertieft untersucht⁹. Zuerst wurden alle acht Mentor*innen und acht Mentees, resp. deren Eltern schriftlich über die Masterarbeit informiert und angefragt, ob sie Interesse an einem Interview haben. Meret konnte mit sieben Mentor*innen und fünf Mentees qualitative, teilstrukturierte Interviews führen. Diese führte sie gegen Ende der Probezeit. Im Fokus standen die Erfahrungen mit dem Mentoring-Programm, bei den Mentees zusätzlich ihr Erleben des Übergangs ans Gymnasium insgesamt. Auch führte Meret ein Expert*inneninterview mit einer für das Mentoring verantwortlichen Person des Vereins. Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und anhand interpretativ-kategorisierenden Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Aus diesem Datenkorpus sind auch die Zitate des vorherigen Kapitels entnommen.

Auf die Frage, was am gesamten Angebot von «Go for it!» das Beste gewesen sei, antwortet Mohamed bestimmt: «Also das mit dem Mentor». Die Antwort von Mohamed deutet es an: alle interviewten Mentees haben das Mentoring geschätzt; selbst diejenigen, die es nur selten in Anspruch genommen haben und auch das eine der acht Kinder, das die Probezeit

7 Die Mentor*innen erhielten pauschal 500 Franken für ihren Einsatz. Dies wurde ihnen erst nach dem Auswahlverfahren mitgeteilt.

8 Die Mentees werden Göttibube/Göttimädchen, in der Schweiz eine Bezeichnung für Patenkinder, genannt.

9 Itta Bauer und Sara Landolt begleiten seit 2017 das Projekt «Go for it!» wissenschaftlich (vgl. Bauer 2019). Die Masterarbeit von Meret Kägi zur Analyse des Eins-zu-Eins-Mentorings stellt einen Teil dieser Begleitung dar (vgl. Kägi 2019).

nicht bestanden hat. Dennoch gibt es Dinge, die besser hätten funktionieren können. Wie oft soll man sich treffen und wer übernimmt dafür die Initiative? Welche Fragen und Bedürfnisse seitens der Mentees legitimieren ein Treffen? Was machen, wenn die Mentees kein Bedürfnis für ein Treffen haben? Dies waren die Fragen, die die Mentor*innen und Mentees am meisten beschäftigten und teilweise auch verunsicherten.

Ajana und Melina sind beim ersten Treffen so verblieben, dass sich Ajana (Mentee) jeweils per WhatsApp meldet, wenn sie eine Frage hat und sie sich dann treffen. Da Melina (Mentorin) jedoch lange nichts von ihrer Mentee Ajana gehört hatte, wurde sie aktiv und fragte seither etwa einmal pro Woche aktiv nach, wie es Ajana am Gymnasium gehe und ob sie Fragen zum Stoff habe. Ajana hätte ihr aber eigentlich fast immer geantwortet, sie hätte keine Fragen und käme gut zu recht, erzählt Melina. Melina und Ajana haben sich entsprechend eher selten getroffen. Etwas, das Melina eher unbefriedigend fand. Spannend ist nun die Sichtweise der Mentee Ajana auf diese Situation. Sie erzählt, dass sie doch nicht einfach eine fremde Person fragen könne, wenn sie Hilfe brauche. Das sei ihr unangenehm. «(...) wenn es mega einfach ist, dann ist es schon mega peinlich, wenn ich dann zu ihr (Mentorin) gehe», meint sie. Darum frage sie lieber ihre ältere Schwester, obwohl sie manchmal eigentlich schon das Bedürfnis gehabt hätte, ihre Mentorin zu fragen. Ein zweiter Grund für ihre Zurückhaltung lag darin, dass sie ihre Mentorin nicht zu oft stören wollte. Diese müsse ja auch «(...) ihre eigenen Sachen erledigen (...)», bemerkte Ajana. Anzumerken gilt es, dass Ajana im Gymnasium sehr gute Noten schrieb. Schulisch scheint ihr der Wechsel ans Gymnasium sehr gut gelungen zu sein.

Auch Julio (Mentee) und Yves (Mentor) haben sich eher selten getroffen. Im Gegensatz zu Ajana hatte Julio jedoch Mühe mit dem Schulstoff, was sich in seinem Notenbild deutlich zeigte. Zu den wenigen Treffen – obwohl auch hier Yves immer wieder aktiv nachgefragt hat – sagt Julio, er habe gedacht, es genüge, wenn er für sich selbst lerne. Er sei es von der Primarschule her nicht gewohnt, auf Hilfe angewiesen zu sein. Daher sei es ihm schwergefallen, plötzlich um Hilfe fragen zu müssen. Ausserdem sei er eher ein schüchterner Mensch. Vielleicht sei auch dies ein Grund gewesen, dass er Yves' Hilfe nicht häufiger angenommen habe.

Aus den Erfahrungen der Mentees wie auch der Mentor*innen lässt sich schliessen, dass es für die Zukunft hilfreich wäre, wenn die ersten Termine für die gemeinsamen Treffen gleich zu Beginn verbindlich abgemacht würden. Die Mentor*innen sollten die klare Aufgabe und Verantwortung dafür haben. So kommt es zu Treffen unabhängig davon, ob die Mentees der Meinung sind, sie hätten ein Anliegen, das für ein Treffen berechtigt. Denn dies kann zu einer grossen Hürde werden; so gross, dass es Mentees unterlassen, sich bei ihrer/m Mentor*in zu melden oder deren Hilfe auch anzunehmen. Zudem geht es beim Mentoring nicht nur ums Klären «grosser, klarer Probleme» und um auf den Schulstoff bezogene Unterstützung, sondern genauso um die vielen kleinen, oft subtilen Hürden, die sich jemandem* und jeder* Schüler*in in einem neuen Schulumfeld stellen. Mara, die sich jede Woche mit Aicha traf, obwohl Aicha nicht viel schulische Unterstützung brauchte, formuliert das treffend, wenn sie sagt, ihre regelmässigen Treffen seien gut gewesen, «damit sie (Aicha) weiss, dass sie mich auch etwas Kleines, Belangloses fragen kann.» Bei diesen Treffen war denn auch

viel Raum «für Privates» wie es beide nennen. Aufschlussreich ist, dass es sich auch bei diesem «Privaten» sehr oft um Themen mit Schulbezug drehte. So haben sie etwa über Lehrer*innen gesprochen, über Witze von Mitschüler*innen oder Bücher, die Mara früher am Gymnasium gelesen hat. Exakt um Themen, die dazu dienen, subtiles «Gymnasium-Wissen» weiterzugeben. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass es hilfreich wäre in Zukunft bei der Zusammenstellung der Mentoring-Paare über die Schule hinausgehende Interessen der beiden Personen einzubeziehen. Dies erleichtert die Treffen insbesondere dann, wenn keine konkreten Schulfragen anstehen.

Max (Mentor) und Mohamed (Mentee) haben sich teilweise bei Mohamed zu Hause getroffen. Diese Wahl des Lernortes hat dazu geführt, dass Max auch Mohameds Eltern kennen gelernt hat. Max hatte den Eindruck, dass Mohameds Eltern froh gewesen seien, dass sie während den Besuchen von Max bei Mohamed zuhause eine Ansprechperson für ihre Fragen rund um die Schule gehabt hätten. Die Mutter habe ihm ziemlich viele Fragen über das Schulreglement (bezüglich des Bestehens der Probezeit), über Klassenreisen und über andere Themen bezüglich der Schule gestellt. Die Eltern haben sich gemäss Max' Aussage auch Sorgen um ihren Sohn gemacht, da er zu Beginn nur Noten im Bereich von «genügend» bis «gut» erhalten habe. Max erzählt, er habe ihnen dann versucht zu erklären, dass dies für das Gymnasium normal sei und sie sich keine Sorgen machen müssen, wenn Mohamed nicht mehr wie in der Primarschule immer im Bereich «gut» und «sehr gut» sei. Auch dieses Beispiel zeigt, dass die Mentor*innen weit mehr sind als Unterstützer*innen bei schulischen Aufgaben.

5. Schlussdiskussion und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir die private Bildungsinitiative «Go for it!» vorgestellt und im Schweizer Schulsystem verortet. Dank der Initiative können schulisch begabte Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien am wachsenden Bildungsmarkt im Bereich des Übergangs zum Gymnasium teilnehmen; Kindern, denen dies ohne diese Initiative nicht oder nur beschränkt möglich wäre. Insofern stellt die Initiative der mangelnden Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem etwas entgegen. Der Schweizer Wissenschaftsrat hat in einem Bericht zur sozialen Selektivität des Schweizer Bildungssystems solche privaten Initiativen als erfolgreich bezüglich der Förderung der Chancengerechtigkeit bezeichnet, jedoch angemerkt, dass diese «meist lokal begrenzt und zu gering an der Zahl» (SWR 2018: 10) seien. Dem Bund und den Kantonen empfiehlt er daher, solche finanziell zu fördern und organisatorisch zu unterstützen (SWR 2018: 10). In einer Stellungnahme zu diesem Bericht des SWR schreibt der Verein «Go for it!», dass eine Unterstützung durch die Politik bisher gefehlt hat und der Verein unter anderem gegründet wurde, weil «die kantonale Politik dem Abbau von Ungleichheiten im Bildungssystem aufgrund sozialer Herkunft keine Bedeutung beimisst». Etwas ernüchternd sagen denn auch im Verein «Go for it!» Engagierte immer wieder, dass ihre Initiative nicht mehr als ein Tropfen auf den heissen Stein sei. Sehr wertvoll für die gut 50 Kinder, die in den bisherigen vier Durchgängen des Förderprogramms teilgenommen haben, kaum aber der besagte heisse Tropfen, wenn es um Änderungen im Bildungssystem geht, das aktuell zur Reproduktion sozialer Ungleichheit

am Übergang ins Gymnasium beiträgt.

Die Analyse des dritten Bausteins des Programms – das Eins-zu-Eins-Mentoring – zeigt seine Bedeutung für die Mentees und Mentor*innen. Zugleich wird sichtbar, dass sowohl einige der Mentees als auch der Mentor*innen mit der Frage überfordert sind, wie oft und zu welcher Gelegenheit sich das Tandem treffen soll. Dank der Masterarbeit wurde dies sichtbar und kann nun für die nächste Durchführung des Mentorings konstruktiv angegangen werden.

Der Besuch von schulbezogenem Nachhilfeunterricht zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium wie auch das Mentoring während der Probezeit ist für die Kinder zeitintensiv. Daher ist es bedeutend, dass in zukünftiger Forschung nicht nur versucht wird, diesen neuen Markt der schulbezogenen Nachhilfe mit all seinen Logiken, Ein- und Ausschlüssen besser zu verstehen, sondern auch untersucht wird, welche Auswirkungen dieser Markt auf den Alltag der Jugendlichen und deren Familien hat.

Dank

Die Autorinnen danken Itta Bauer für ihr wertvolles Feedback zu einer früheren Version des Artikels.

Literatur

- Bauer, I. (2018). Framing, overflowing, and fuzzy logic in educational selection: Zurich as a case study, *Geographica Helvetica*, 73, S. 19-30.
- Bauer, I. (2019). Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative „Go for it!“ *GW-Unterricht*, 1, S. 67-73.
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer, S. 491-522.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl.) Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-150.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2019). Sekundarstufe II: Maturitätsquote. Abgerufen am 27.02.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.html>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (o. J.). Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfungen der Gymnasien: Empfehlungen. Abgerufen am 26.02.2020 von https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/primar.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulstufen_schulen-schulstufen-primar-jcr-content-contentPar-downloadlist_0
- Bischoff, V. (2018). Steigende Maturitätsquoten: Student oder Bueezer? Das hängt auch vom Wohnort ab. *SRF (Schweizer Radio und Fernsehen) News*, 24.05.2018. Abgerufen am 09.09.2020 von <https://www.srf.ch/news/schweiz/steigende-maturitaetsquoten-student-oder-bueezer-das-haengt-auch-vom-wohnort-ab>
- Bray, M. (2017). School and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), S. 469-491.
- Cattaneo, M.A. & Wolter, S.C. (2013). Nationale Eigenheiten von Bildungssystemen in Zeiten der Globalisierung, *SKBF Staffpaper*, No. 10: Aarau: SKBF.
- Hanson Thiem, C. (2009). Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33, S. 154-173.
- Helbling, L. & Moser, U. (2017). Erklärungen für Austritte während der Probezeit im Gymnasium. Zürich.
- Hof, S. & Wolter, S.C. (2014). Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz. *SKBF Staff Paper*, 14, Aarau: SKBF.
- Holloway, S.L. & Kirby, P. (2020). Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tu-

- ition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement. *Antipode*, 52(1), S. 164-184.
- Holloway, S.L. & Pimlott-Wilson, H. (2020). Marketing private tuition: Representations of tutors' competence, entrepreneurial opportunities and service legitimation in home tutoring business manuals. *British Educational Research Journal*, 46 (1), S. 205-221.
- Holloway, S.L. et al. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34(5), S. 583-600.
- Kägi, M. (2019). Übertritt ans Gymnasium: Bildungsbezogenes Mentoring als Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern zur Verringerung der Chancengerechtigkeit. Masterarbeit, Geographisches Institut, Universität Zürich.
- Kanton Zürich (2019). Zentrale Aufnahmeprüfung und Probezeit. Abgerufen am 19.02.2020 von <https://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2019/zentrale-aufnahmepruefung-und-probezeit.html>
- Mitchell, K. (2018). *Making workers: Radical geographies of education*. London: Pluto Press.
- Moser, U. et al. (2011). Nach sechs Jahren Primarschule: Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Moser, U., Oostlander, J. & Tomasik, M.J. (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M.P. und C. Nägele. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-77.
- Neuenschwander, M.P. (2017). Schultransition – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M.P. & Nägele, C. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-20.
- Schenkel, L. (2018). Zugang zum Gymnasium: Die Chancengerechtigkeit ist eine Illusion. *Neue Zürcher Zeitung*, 28.04.2018. Abgerufen am 09.09.2020 von <https://www.nzz.ch/meinung/zugang-zum-gymnasium-die-chancengerechtigkeit-ist-eine-illusion-ld.1380756>
- Schenkel, L. (2019). Aussieben war gestern: Zürcher Gymnasien setzen vermehrt auf Support statt Selektion während der Probezeit. *Neue Zürcher Zeitung*, 14.1.2019.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag.
- SWR (Schweizerischer Wissenschaftsrat) (2019). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates & Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. Bern.

Racist Roses? – Ein kritischer Kommentar aus postkolonialer Perspektive zur Rosenzucht in Kenia

Andreas Eberth

Leibniz Universität Hannover

Institut für Didaktik der Naturwissenschaften

eberth@idn.uni-hannover.de



Abb. 1: Plakatwerbung der Fairtrade-Initiative 2020 (Foto: A. Eberth)

„Mit fairen Rosen Frauenrechte stärken“ – So lautet der Slogan einer Plakatwerbekampagne der Fairtrade-Initiative im Jahr 2020 in Deutschland. Im Imperativ wird sodann Engagement für Fairness eingefordert, was über den Kauf von Fairtrade zertifizierten Produkten gelinge (Abb. 1). Visuell ist dieses Plakat von den Fotos

zweier lächelnder Frauen geprägt: Eine Schwarze Frau in einem Gewächshaus, in dem Rosen wachsen und eine weiß gelesene Frau mit einem Strauß Rosen in der Hand¹.

Dieses Plakat (s. Abb. 1), das ich im Vorbeifahren aus einem Zug heraus fotografiert habe, hat mich auf verschiedenerlei

¹ ‚Schwarz‘ wird im Folgenden stets groß geschrieben um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um die Bezeichnung eines Attributs und insofern nicht um das Adjektiv ‚schwarz‘ handelt, sondern um eine politische Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrungen; ‚weiß‘ wird klein und kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Konstruktion, nicht aber um eine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus handelt (vgl. Sow 2018, S. 25; Ogette 2017, S. 14; 76f.).

Weise nachdenklich gestimmt. Im folgenden Artikel möchte ich diese Gedanken teilen und zur Diskussion stellen.

Die Gestaltung des Plakats erscheint als anschauliche Darstellung „binärer Geographien“ (Verne & Müller-Mahn, 2020: 951). Visuell sind die beiden abgebildeten Frauen voneinander getrennt, da es sich um zwei separate Fotos handelt, die beiden Frauen also nicht tatsächlich nebeneinander stehen. Auch räumlich liegt eine Trennung vor, auch wenn diese nicht explizit erwähnt wird: Die links abgebildete Frau könnte in Kenia – einem der Hauptanbaugebiete von Rosen – leben, während die rechts abgebildete Frau in Deutschland, oder weiter gefasst in Europa, im ‚Westen‘, im sog. Globalen Norden leben könnte. Das die beiden Personen verbindende sind laut Slogan offenbar Frauenrechte und Rosen. Es wird impliziert, beide Frauen hätten Rechte. Ferner wird die Verbindung so konstruiert, dass die deutsche Frau durch ihren Kauf von Rosen, die Fairtrade zertifiziert sind, die Rechte der Kenianerin überhaupt erst ermöglichen bzw. unterstützen. Dies – so lässt sich interpretieren – führt offenbar zur Zufriedenheit beider, werden sie doch beide lächelnd dargestellt. Trotz des Versuchs, darüber eine Verbindung zwischen beiden Frauen herzustellen, wird eine Hierarchie konstruiert, da die Kenianerin gleichsam als passiv dargestellt wird, während der deutschen Frau die Fähigkeit zugesprochen wird, für die Rechte der kenianischen Frau zu sorgen. „Despite all the talk of ‘empowerment’, ‘partnership’ and ‘participation’, development is still very much something that is defined and enuciated by the ‘first world’. Just as in colonial times, the frameworks and strategies of development are authored outside of the country concerned, grounded in foreign (especially neo-libe-

ral) ideologies and backed up by the long-arm of debt conditionality“ (Mercer et al., 2003: 423). Das Weißsein der Frau, die es sich offenbar leisten kann, einen Strauß Schnittblumen, der ausschließlich einen temporären und primär symbolisch-ästhetischen Gebrauchswert besitzt, zu kaufen, lässt sie bzw. weiß gelesene Frauen als privilegiert erscheinen – dabei wird die Kenianerin im Sinne subalternisierender Prozeduren auf eine weniger machtvolle und mit weniger Handlungsfähigkeit versehene Position im Diskurs verwiesen (vgl. Tietje, 2019: 155); dies kann als rassistisch bezeichnet werden, denn „racism also involves the manipulation of power to mark ‚white‘ as a location of social privilege“ (Kobayashi & Peake, 2000: 393). Unterschiede markieren, mit dem Zweck der Abgrenzung gegenüber anderen, um soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die der eigenen Gruppe einen privilegierten Zugang zu Ressourcen sichert und andere Gruppen vom Zugang zu Ressourcen ausschließt – dies ist eine der gängigen Definitionen von Rassismus (vgl. Hall, 2004; vgl. Rommelspacher, 2011). Den Aspekt der Machtverhältnisse betont Rommelspacher besonders, wenn sie Rassismus definiert als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. [...] In diesem Sinne ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis“ (2011: 29; Hervorhebungen im Original). Insofern kann – geht man von der Plakatwerbung in Abb. 1 aus – der Rosenindustrie ein nicht intendierter impliziter Rassismus zugesprochen werden. Dieser zeigt sich mitunter im Kontext von Zugehörigkeitsregimes, insofern als eine Trennung zwischen der Gruppe der weiß gelesenen Frauen vorliegt, die sich den Kauf von Rosen rein aus ästhetisch-symbolischem Gebrauchswert

leisten können und Schwarzen Frauen in Kenia, die von dieser Welt gleichsam ausgeschlossen werden und denen als Arbeiterinnen im Gewächshaus eine andere Rolle zugeschrieben wird. Die klare Grenze zwischen beiden Fotos in Abbildung 1 ist also nicht nur eine ungünstige graphische Darstellung. Vielmehr symbolisiert sie die tatsächlich zu analysierenden Grenzziehungen zwischen beiden Gruppen von Frauen.

Die Darstellung gibt Anlass zur kritischen Reflexion über die Raum- und Weltbilder, die durch diese mediale Repräsentation vermittelt werden.

Rosenzucht in Kenia aus postkolonialer Perspektive

Ein Besuch im Jahr 2019 auf der Rosenfarm des niederländischen Unternehmens Kneppers Rozen im Flower Business Park Naivasha, Kenia, macht die Persistenz binärer Geographien und des offenbaren Verständnisses eines ‚Wir‘ und der ‚Anderen‘ (im Sinne von Halls Formulierung „der Westen und der Rest“ (1994)) deutlich. Der Slogan des Unternehmens reproduziert dies mit der Formulierung „A Blend Of Both Worlds“ (Abb. 2). Durch die dezidierte Trennung, durch die Teilung der Welt in zwei Welten, wird deutlich, wie imaginierte Geographien der Differenz konstruiert werden (vgl. Power, 2003). Zwangsläufig wird an die Einteilung der Welt in eine ‚erste‘ und eine ‚dritte‘ erinnert; eine Klassifikation, die längst überwunden sein sollte. „The ‚first world‘ in this sense becomes the spatially present and immediate unity prioritized over the distance, difference and deferment of the ‚third world‘“ (Power, 2006: 27).

Die Beispiele in den Abbildungen 1 und 2 sind von Machtverhältnissen und Hierarchien geprägt, wie bereits diese kurze Skizze zeigt. Dies macht exemplarisch

deutlich, dass „das formelle Erlangen der Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien und Protektorate in Asien und Afrika nach dem Zweiten Weltkrieg [...] nicht das Ende des westlichen Imperialismus herbeigeführt (hat). Die epistemologischen und materiellen Bedingungen, auf welche sich der europäische Kolonialismus stützte, gestalten weiterhin unsere Welt“ (Dhawan, 2011: 12). Postkoloniale Theorien bieten einen hilfreichen Analyse- bzw. Orientierungsrahmen, um Kolonialitäten zu erkennen. Postkolonialismus wird dabei verstanden „als eine Widerstandsform gegen die koloniale Herrschaft und ihre Konsequenzen“ (Castro Varela & Dhawan, 2015: 16). So ist es die Intention postkolonialer Perspektiven, in eurozentrische Narrative zu intervenieren und hegemo-



Abb. 2: Verpackung eines Bunds Rosen und Slogan des Unternehmens Kneppers Rozen (Foto: V. Röhl)

niale Strukturen zu transformieren (ebd.: 17). Aus postkolonialen Perspektiven ist es notwendig, dass in Europa vermeiden wird, die einst verübte historische Gewalt gegenüber anderen Teilen der Welt in etwas verändert akzentuierter Weise zu wiederholen (vgl. Dhawan, 2016: 80). „Europa muss sich deswegen der Herausforderung stellen und wählen, ob es auf seinem früheren Weg des Anspruchs auf moralische, wirtschaftliche und militärische Übermacht gegenüber der nicht-europäischen Welt weitergehen will oder ob es der Herausforderung gewachsen ist, ein anderes Europa hervorzubringen, welches verantwortungsvoll und respektvoll gegenüber Differenz und Alterität ist“ (ebd.).

Zur Ambivalenz der Fairtrade-Zertifizierung

Der Anbau von Rosen in Kenia hat sich in den letzten Jahrzehnten dynamisch entwickelt. Begonnen hat der Boom in den 1990er-Jahren. Seitdem ist die Bevölkerungszahl der Stadt Naivasha als dem Zentrum des Rosenanbaus in Kenia von damals rund 30.000 auf heute über 300.000 angestiegen; rund 90.000 Arbeitsplätze wurden im Bereich der Schnittblumenindustrie geschaffen. Bis zu 70 % der Beschäftigten sind Frauen (vgl. Styles, 2019: 5). Der Absatz lag im Jahr 2017 bei 159.961 Tonnen (vgl. Kenya Flower Council, 2020). Auch der Absatz von Fairtrade-Blumen in Deutschland ist in den letzten Jahren merklich gestiegen. Dies ist aber nur bedingt auf eine erhöhte Nachfrage zurückzuführen, da vielfach Preis und Aussehen die alleinig entscheidenden Kriterien für den Kauf von Rosen sind (vgl. Gemählich, 2020: 31).

Die Fairtrade-Zertifizierung in der Blumenbranche unterscheidet sich von anderen Branchen, wie z.B. Tee, Kakao oder Kaffee, wo ein Marktzugang für small scale

farmer und die Zahlung möglichst konstanter Mindestpreise eine wichtige Maßnahme sind. Fairtrade zertifizierte Blumen werden hingegen in der Regel zu den gleichen Konditionen bzw. Preisen wie konventionelle Blumen gehandelt und verkauft. Für den Erzeuger gibt es also keinen höheren Verkaufspreis. Vielmehr können 10 % des Handelspreises von einem Komitee der Arbeiter*innen für soziale und ökologische Belange eingesetzt werden (vgl. Gemählich, 2020: 33).

Neben einigen dadurch erzielten Verbesserungen im sozialen und ökologischen Bereich in den letzten Jahren bleiben dennoch grundlegende Probleme bestehen. Der Naivashasee ist einer von nur zwei Süßwasserseen im Ostafrikanischen Grabenbruch und als Feuchtgebiet von enormer ökologischer Bedeutung. Die Blumenfarmen haben in den letzten Jahrzehnten immer größere Flächen in Anspruch genommen; vielfach ist der Zugang zum Seeufer durch die Farmen blockiert. Zunehmende Wasserverschmutzung und ein Rückgang der Biodiversität werden mit den Blumenfarmen in Verbindung gebracht (vgl. Böhme et al., 2017: 70 f.). Die endemische Fauna des Sees gilt als gefährdet (vgl. Hornetz & Teucher, 2017: 84). Hier muss generell diskutiert werden, inwiefern der Anbau von Rosen als einer Pflanze mit hohem Wasserbedarf in einer Region, die tendenziell von Wasserknappheit betroffen ist, gerechtfertigt ist. Dies gilt auch für entsprechende Flächeninanspruchnahmen in einem Land mit stark wachsender Bevölkerung (vgl. Eberth, 2019) und entsprechendem Bedarf an agrarischer Nutzfläche zum Anbau von Nahrungsmitteln (als food crops und cash crops). Es erscheint diskussionswürdig, entsprechende Flächen für non food-cash crops aufzuwenden; gerade in Zeiten wo die Preise für Grundnahrungsmittel, insbe-

sondere für Mais, in Kenia seit Jahren steigen (Hornetz & Teucher, 2017: 75).

Inzwischen wurden einige Farmen aufgegeben, so die ehemalige Farm Twiga Roses des indischen Karuturi-Konzerns, die große Flächen beansprucht hatte und wegen ihrer Arbeitsbedingungen und dem Umgang mit Arbeitskräften in Kritik geraten war (Abb. 3). Hier wurden nun riesige devastierte Flächen hinterlassen und rund 3.000 Arbeitskräfte entlassen.

Auch die Arbeitsbedingungen – insbesondere die Bereitstellung adäquater Schutzkleidung und die Höhe der Löhne – stehen immer wieder in der Diskussion (vgl. Hornetz & Teucher, 2017: 84). Diese werden in zwei Studien der lokalen Gewerkschaft Labour and Environment Watch analysiert. Darin werden die Arbeiter*innen auf den Blumenfarmen als bestes Beispiel für die *working poor* der Welt bezeichnet (vgl. LEW, 2018: 5). Die erzielten Gewinne würden ungleich über die Wertschöpfungskette verteilt, so dass die Arbeiter*innen auf den Farmen nur so wenig von den Gewinnen abbekom-

men, dass sie gleichsam von der Hand in den Mund leben (vgl. ebd.: 6). Die durchschnittlichen Löhne in der kenianischen Blumenbranche liegen deutlich unter Werten, die als existenzsichernder Lohn bezeichnet werden könnten. Zusammenfassend werden die Dynamiken der Blumenbranche als „free trade extremism“ (ebd.) bezeichnet: „Always on the look for cost reduction, free natural resources for grabbing, low tax countries, and government that do not protect its people. It is a perfect trade on the race to the bottom for cost reduction“ (ebd.: 6). Die folgenden Aspekte werden als Beleg für diese Aussage herangezogen: Die Beschäftigten auf den Blumenfarmen arbeiten in unsicheren, ungesunden und nicht nachhaltigen Arbeitsverhältnissen. Sie erhalten niedrige Löhne und werden zur Ableistung unbezahlter Überstunden und langen Arbeitszeiten gezwungen. Die Arbeitsverträge laufen oft nur über wenige Monate, es gibt keine Arbeitsplatzsicherheit. Immer wieder gibt es Vorfälle von willkürlichen Entlassungen und sexuellen Übergriffen (vgl. ebd.; siehe



Abb. 3: Protestcamp und -plakat ehemaliger Arbeiterinnen der Farm Twiga Roses an der South Lake Road am Naivashasee 2015 (Foto: A. Eberth)

auch Styles, 2019).

Im Besonderen wird die Belastung der Arbeitskräfte durch das Ausbringen von gesundheitsschädlichen Pestiziden beklagt, wie die Symbolik in Abb. 4 zeigt und wie es in den Studien der Gewerkschaft LEW deutlich wird. Die Umfrage wurde unter 630 Arbeitnehmenden (403 Frauen, 227 Männer) zwischen 2014 und 2016 durchgeführt. 250 der Befragten arbeiteten in Fairtrade-zertifizierten Betrieben. Mit 352 Befragten gaben über die Hälfte an, von verschiedenen mit Pestiziden verbundenen Krankheiten betroffen zu sein. 143 der davon betroffenen Arbeitnehmenden arbeiteten in Fairtrade-zertifizierten Betrieben (vgl. LEW, 2017: 6).

Fazit und didaktische Implikationen

Wissenschaftliche Studien und journalistische Berichte ziehen ein ambivalentes Fazit der Rosenindustrie in Kenia (siehe u.a. Happ, 2016: 144ff.). Ökonomische Erfolge werden betont, soziale Bedingungen und ökologische Auswirkungen aber auch angeklagt. Bereits 2003 wurde Nivasha in der New York Times bezeichnet als „akward point of collision between rich and poor, north and south [, that] offers a gritty counterpoint to all the optimistic talk of a globalized economy that will magically raise the destitute and spread prosperity“ (Cowell, 2003). Megan Styles (2019) zeichnet in ihrer umfangreichen Studie die Entwicklungen der letzten Jahre nach und arbeitet Fortschritte heraus. Dabei wägt sie zwischen klaren Verbesserungen in den verschiedenen Bereichen und der Persistenz von Ungleichheiten ab. Auch der Kenya Flower Council (2020) wirbt inzwischen auf seiner Website mit einer Vielzahl an Zertifizierungsprogrammen in Bezug auf soziale und ökologische Aspekte. Dennoch muss Gemächlich zugestimmt werden, der konstatiert: „Entgegen des eige-

nen Anspruchs der Fairtrade-Organisation führt das Zertifikat im Schnittblumenhandel [...] nicht zu einer Abschwächung der zugrundeliegenden Ungleichheiten im globalen Handel“ (2020: 36). Es wird deutlich, dass die Rosenindustrie und die Art und Weise wie für den Kauf der Schnittblumen geworben wird (Abb. 1), als Beispiel einer „imperialen Lebensweise“ (Brand & Wissen, 2017) bezeichnet werden kann, denn sie zeigt den Zusammenhang auf „von sich globalisierenden Strukturen, damit verbundenen Kräfteverhältnissen sowie institutionellen und individuellen Alltagspraxen“ (Brand & Wissen, 2019: 14). Die ausführlichere Definition des Begriffs enthält viele der Bereiche, die in diesem Kommentar skizziert wurden. So soll mit dem Begriff „imperiale Lebensweise“ aufgezeigt werden, „dass die Gesellschaften des globalen Nordens systematisch und strukturell gewaltförmig auf ein Äußeres zurückgreifen. [...] Rassismus und (Neo-) Kolonialismus rechtfertigen die Überausbeutung von Arbeitskraft. Ein wesentliches ist, dass imperialistische Herrschaftsverhältnisse über die imperiale Lebensweise normalisiert und weitgehend unsichtbar gemacht werden“ (ebd.). Es muss daher deutlicher danach gefragt werden, welche sozialen und ökologischen Bedingungen wir im Kontext einer globalisierten Wirtschaft zu akzeptieren bereit sind. Genügt es, im quantitativen Sinne zahlreiche Arbeitsplätze zu schaffen, was gerade in Ländern mit einer stark wachsenden Bevölkerung wie Kenia zweifelsohne von hoher Bedeutung ist, oder fragen wir auch nach der Qualität dieser Arbeitsplätze, insofern als wir ein Interesse an der Zahlung existenzsichernder Löhne und menschenwürdiger Arbeitsbedingungen haben?

Gerade in Bezug auf die Rose mit ihrer kulturhistorischen Bedeutung erscheinen entsprechende ethische Reflexionen un-



Abb. 4: Hinweisschild in der Farm der Firma Kneppers Rozen im Flower Business Park in Navasha 2019 (Foto: V. Röhl)

abdingbar. Dies umso mehr, da es sich um eine Blume handelt, die mit besonderer symbolischer Bedeutung besetzt ist und in den Gesellschaften des sog. Globalen Nordens ihren symbolischen Wert gerade in emotionalen Situationen wie Liebe und Wertschätzung, aber auch Trauer und Abschied entfaltet. Können wir uns im sog. Globalen Norden weiterhin durch die Symbolik der Rose zwischenmenschliche Wertschätzung entgegenbringen, wenn diese Rosen in ausbeuterischen Kontexten von Mensch und Umwelt im sog. Globalen Süden angebaut wurden? Was bleibt von der Ästhetik dieser Blume, wenn wir diese Kontexte mitdenken? Wie verschiebt sich die normative Ästhetik, wenn – wie

in Abbildung 4 ersichtlich – Rosen mit einer Totenkopf-Darstellung in Verbindung gebracht werden? Assoziationen zur nicht nur aus der Tattoo-Kultur bekannten rose of death entstehen. „Als Allerschönste bist du anerkannt, wirst Königin des Blumenreichs genannt,“ schrieb einst Johann Wolfgang von Goethe. Die besondere Bedeutung der Rose sollte Anspruch und Motivation sein, durch soziale und gerechte Arbeitsbedingungen und verantwortungsvolle ökologische Anbauverfahren auch und gerade denjenigen Wertschätzung entgegenzubringen, die in der Rosenzucht beschäftigt sind. Auf kritische Analysen müssen dazu konsequente Maßnahmen folgen, denn „es genügt nicht, den Inhalt der Rhetorik der Moderne und dessen Komplizenschaft mit der Logik der Kolonialität anzuprangern. Dieser Schritt ist notwendig, aber nicht hinreichend. [...] Damit die Dekolonialisierung beginnen kann, müssen Alternativen zur Moderne und zur neoliberalen Zivilisation entworfen werden“ (Mignolo, 2012: 168; 190; Hervorhebungen im Original). Im Sinne kritischen Denkens sollten wir daher lernen, „den Blick auf die Welt zu verändern, die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster zu verändern“ (Eribon, 2018: 65).

Das Thema Rosenzucht in Kenia eignet sich, um im Geographieunterricht den Umgang mit Kontroversität zu schulen. Beobachtungen, Analysen und Kommentare unterscheiden sich bisweilen deutlich hinsichtlich der Einschätzungen bezüglich der Situation der Rosenzucht in Kenia. So sieht etwa Rogge im hohen Beschäftigungsgrad der Frauen in der Region Navasha „eine große emanzipatorische Bedeutung“ (2020). Im Unterricht kann das Thema daher nicht unreflektiert als wenig zu hinterfragendes Fachwissen vermittelt werden. Es wird exemplarisch deutlich, dass die „Komplexität der Welt und die Per-

spektivabhängigkeit der Erkenntnis [...] nicht mehr mit einfachen Wahrheiten erfasst werden [können]“ (Rhode-Jüchtern, 2013: 29). Verschiedene Perspektiven, darunter jene von Menschen aus Kenia, müssen deshalb im Unterricht berücksichtigt werden. Das Thema sollte in den Kontext von Komplexität, Kontroversität und ethischem Urteilen gestellt werden. Daraus folgert „die Notwendigkeit, einer reflektierten und kritischen Abwägung von [...] unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Werten und Wertorientierungen, die beim jeweiligen Problem relevant sind. Diese Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wertmaßstäben bei der Analyse vorgefundener raumrelevanter Entscheidungen von Politik, gesellschaftlichen Gruppen oder Individuen, aber auch die eigene Positionierung, das Erarbeiten eines eigenen ethischen Urteils und das Ableiten eigener Handlungsentscheidungen – all dies ist per se äußerst anspruchsvoll, denn es macht ein hohes Maß an Reflexivität erforderlich“ (Mehren et al., 2015: 6f.).

Gerade die Ambivalenz der Fairtrade-Zertifizierung ermöglicht auch eine Reflexion des Verständnisses des Kompetenzbereichs Handlung in den Bildungsstandards Geographie, die den Kauf von Fairtrade-Produkten dezidiert als einen Standard zur Handlungskompetenz ausweisen (DGfG, 2014: 28). Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Aspekte erscheint daher die recht einfache Lösung, beim Kauf von Fairtrade-Produktion gleichsam ‚automatisch‘ raumverantwortlich zu handeln, zu kurz gegriffen. Die an einigen Schulen etablierte Praxis, dass die Schüler*innenvertretungen am Valentinstag eine Fairtrade-Rosen-Aktion mit Überbringung von Grußbotschaften starten, müsste daher grundlegend reflektiert werden.

Literatur

- Brand, U. & Wissen, M. (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Brand, U. & Wissen, M. (2019). Gesellschaftsanalyse im globalen Kapitalismus. „Imperiale Lebensweise“ als Forschungsprogramm. In: Book, C., Huke, N., Klauke, S. & Tietje, O. (Hrsg.). Alltägliche Grenzziehungen. Das Konzept der „imperialien Lebensweise“, Externalisierung und exklusive Solidarität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 13-26.
- Böhme, B., Becker, M., Dieckrüger, B. & Förch, G. (2017). Zur Bedeutung von Feuchtgebieten in Ostafrika. In: Eberth, A. & Kaiser, A. (Hrsg.). Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 68-72.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Cowell, A. (2003). Letter from Africa. Beside Blossoming Fields. Where Poverty Grows. New York Times, 04.06.2003.
- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. 8. Auflage. Bonn.
- Dhawan, N. (2011). Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In: Castro Varela M. & Dhawan, N. (Hrsg.). Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung (Politikwissenschaft 158). Berlin: LIT, S. 12-35.
- Dhawan, N. (2016). Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In: Castro Varela, M. & Mecheril, P. (Hrsg.). Die Dämonisierung der Anderen, Rassismuskritik der Gegenwart Bielefeld: transcript, S. 73-83.
- Eberth, A. (2019): Kenias Bevölkerung ist jung. Jugendliche als Akteure einer erstarkenden Zivilgesellschaft in Ostafrika. Praxis Geographie 49 (5), S. 30-36.
- Eribon, D.(2018). Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Gemählich, A. (2020). Alle Macht den Super-

- märkten? Fairtrade als Kontrollinstrument im globalen Schnittblumenhandel. *Geographische Rundschau* 71 (1/2), S. 30-36.
- Happ, J. (2016). Auswirkungen der Fairtrade-Zertifizierung auf den afrikanischen Blumenanbau. Das Beispiel Naivasha, Kenia. (Lüneburger Geographische Studien 4). Norderstedt: BoD.
- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Mehlem, U. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften II*. Hamburg: Argument, S. 137-179.
- Hall, S. (2004). *Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV*. Hamburg: Argument.
- Hornetz, B. & Teucher, M. (2017). Agrarwirtschaften Ostafrikas. In: Eberth, A. & Kaiser, A. (Hrsg.). *Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. (WBG-Länderkunden)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 74-96.
- Kenya Flower Council (2020). *Industry Statistics*. http://kenyaflowercouncil.org/?page_id=94 (25.05.2020).
- Kobayashi, A. & Peake, L. (2000). Racism out of Place: Thoughts on Whiteness and an Antiracist Geography in the New Millennium. *Annals of the Association of the American Geographers* 90 (2), S. 392-403.
- LEW: Labour and Environment Watch (2017). *Blooms of Death. The impact of pesticides poisoning on workers' health in Kenya*. Naivasha.
- LEW: Labour and Environment Watch (2018). *Blooms of Poverty. The impact of poverty wages on the Livelihood of flower workers in Kenya*. Naivasha.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule* 37(216), S. 4-11.
- Mercer, C., Mohan, G., Power, M. (2003). Towards a critical political geography of African development. *Geoforum* 34, S. 419-436.
- Mignolo, W. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien, Berlin: Tura + Kant.
- Ogette, T. (2017). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- Power, M. (2003): *Rethinking Development Geographies*. London: Routledge.
- Power, M. (2006). Anti-racism, deconstruction and 'overdevelopment'. *Progress in Development Studies* 6 (1), S. 24-39.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013). Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, D. (Hrsg.). *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. (Studienbücher der Geographie)*. Stuttgart: Bornträger, S. 21-33.
- Rogge, P. (2020). *Rosen aus Kenia – Fairtrade und Nachhaltig? Bericht von einer Exkursion*. GidS – Geographie in der Schule 95, S. 17-26.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. (Politik und Bildung 47)*. Schwalbach: Wochenschau, S. 25-38.
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. Norderstedt: BoD.
- Styles, M. A. (2019). *Roses from Kenya. Labor, Environment and the Global Trade in Cut Flowers. (Culture, Place and Nature)* Washington DC: University of Washington Press.
- Tietje, O. (2019). Subalternisierende Prozeduren, prekärer Alltag und Selbstorganisation. Migrantische Landarbeiter_innen im Süden der Europäischen Union. In: Book, C., Huke, N., Klauke, S. & Tietje, O. (Hrsg.). *Alltägliche Grenzziehungen. Das Konzept der „imperialien Lebensweise“, Externalisierung und exklusive Solidarität*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 153-167.
- Verne, J. & Müller-Mahn, D. (2020). *Geographische Entwicklungsforschung*. In: Gebhardt, H. et al. (Hrsg.). *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. 3. Auflage. Berlin: Springer, S. 943-972.

Rezension: Diercke Geographie und Sport. Raumrelevante Freizeitaktivitäten kompetenzorientiert unterrichten.

Dr. Andreas Eberth

Institut für Didaktik der Naturwissenschaften
Didaktik der Geographie
Leibniz Universität Hannover
eberth@idn.uni-hannover.de

Lydia Heilen, M. Sc.

Institut für Didaktik der Naturwissenschaften
Didaktik der Geographie
Leibniz Universität Hannover
heilen@idn.uni-hannover.de

Diercke Geographie und Sport. Raumrelevante Freizeitaktivitäten kompetenzorientiert unterrichten

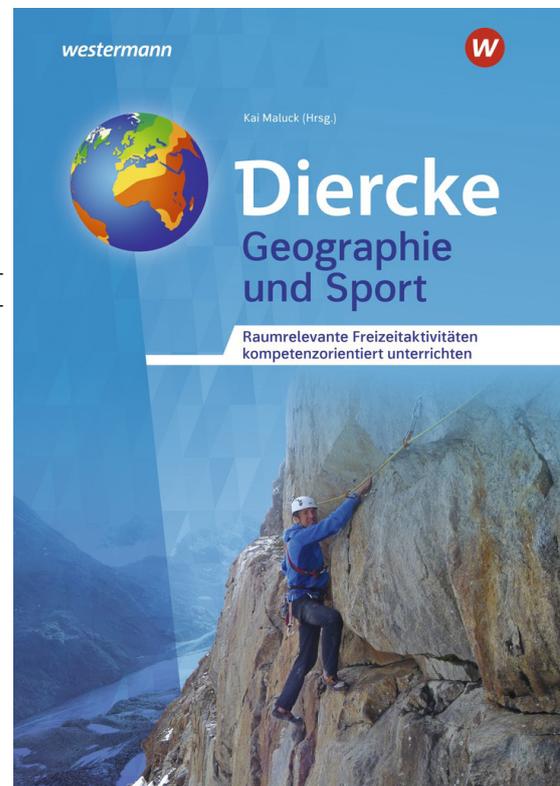
Maluck, Kai (Hrsg.)

Erscheinungsjahr: 2020

Verlag: Westermann

Seitenzahl: 126

ISBN: 978-3-14-109822-8 (Print)



Es ist immer erfreulich, wenn engagierte Kolleg*innen dazu beitragen, die Verfügbarkeit unterrichtspraktischer Ideen und Materialien zu erhöhen und erprobte Ansätze verbreiten. Dies gilt auch für Verlagshäuser, die ansprechend gestaltete Handreichungen auf den Markt bringen.

Der hier zur Diskussion stehende Band „Diercke Geographie und Sport“ bietet allerdings Anlass zur kritischen Reflexion. In der Einführung wird seitens des Herausgebers ausgeführt, dass der Band „motivierende, einprägsame, auf Leidenschaften und Emotionen der Schüler wie Lehrer aufbauende Arbeitsmaterialien zum Erlernen wichtiger geographischer Kompetenzen“ (S. 4) anbieten möchte. Gerade in dieser Intention des Setzens auf Leidenschaften und Emotionen liegt eine der Schwachstellen des Bandes, wie eine genauere Analyse zeigt.

Reflexion des Bandes aus einer Gender-Perspektive

Sport ist ein Schulfach, das nicht zuletzt aufgrund seiner historischen Entwicklung stark durch Geschlechterstereotype aufgeladen ist (Hargreaves & Anderson, 2014; Harmann-Tews, 2003; Heckemeyer & Gramespacher, 2019). So war es durch eine defizitäre Betrachtung weiblicher Körper noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts vielen Frauen* verwehrt, Sportarten wie Fußball zu praktizieren (Heckemeyer, 2019; Hoffmann & Nendza, 2006). Bei einigen Sportarten, wie dem Skispringen, waren Frauen* sogar noch bis in die 1990er-Jahre aufgrund kruder Annahmen über ihren Körper ausgeschlossen – angeblich würde die Gebärmutter bei der Landung zerreißen (Hofmann, Vertinsky & Jette, 2010). Auch für den Wettkampf galten Frauen als ungeeignet und Erfolge wurden nicht gewürdigt (Heckemeyer, 2019). Die deutsche Fußballnationalmannschaft der Frauen

erhielt so für ihren ersten von mittlerweile acht Europameisterschaftstitel 1989 beispielsweise ein Kaffeeservice als Prämie vom DFB (Süddeutsche Zeitung, 2019).

Auch heute gibt es im Sport noch die Aufteilung in das ‚schwache‘ und ‚starke‘ Geschlecht. In der Wahrnehmung gibt es ‚männliche‘ Sportarten, die auf Wettkampf ausgelegt sind, Kraft betonen sowie Durchsetzungsfähigkeiten und Körpereinsatz fordern, während ‚weibliche‘ Sportarten fitness- und gesundheitsorientiert sind. Ein Beispiel für ersteres sind Fußball und Basketball, für letzteres Gymnastik und Reiten (Heckemeyer & Gramespache, 2019; Elling & Knoppers, 2005). Schüler*innen, die entgegen dieser geschlechtsstereotypen sozialen Bilder agieren (Jungen*, die kein Fußball mögen, Mädchen*, die sich für Rugby interessieren), sind mitunter Ausgrenzungserfahrungen und Mobbing durch das soziale Umfeld ausgesetzt (Elling & Koppers, 2005; Focks, 2020). Dadurch sind Schüler*innen aufgrund vorherrschender Geschlechterstereotype im Sport gezwungen, ihr sozial konstruiertes Geschlecht (gender) entsprechend der sozialen Norm auszuüben, auch wenn ihre Interessen und Neigungen anders liegen. Die Unterteilung von sozial konstruiertem und biologischem Geschlecht geht auf ein Zitat von Simone de Beauvoir zurück: „Man wird nicht als Frau geboren, sondern zur Frau gemacht“ (1951: 265). Das soziale Geschlecht wird in der Sozialforschung als gesellschaftliches Konstrukt betrachtet, das Glaubensvorstellungen über Verhaltensregeln und Ausdrucksformen, die als ‚normal‘ gelten, widerspiegelt (Faulisch-Wieland, 2008; Bublitz, 2019). Besonders betroffen von Sanktionen bei nicht-normativem Verhalten sind dabei männlich gelesene Schüler*innen (BMFS-FJ, 2014). Die normativen Erwartungen in Bezug auf sportliches Interesse und de-

ren Ausübung stellen insgesamt eine Einschränkung der Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen dar (Focks, 2020). Daher sollte auf eine Vermeidung der Reproduktion geschlechtstypischer sportbezogener Kategorien insbesondere in Bildungseinrichtungen geachtet werden (OECD, 2013).

Im vorliegenden Band wird jedoch, statt Geschlechterstereotype aufzubrechen, ein binäres Verständnis von vermeintlich typisch ‚weiblichen‘ und typisch ‚männlichen‘ Interessen aufgegriffen und verstärkt. So folgt auf einen Beitrag über Pferderassen ein Unterrichtsvorschlag zu Fußballvereinen. Dass sich das Thema der Pferderassen ganz in stereotyper Manier an weiblich gelesene Schülerinnen richtet, macht die in der Aufgabenstellung konstruierte Situation deutlich, in der zwei Mädchen mit ihrer Reitlehrerin interagieren (S. 17). Zudem entsteht der Eindruck, die Aufgabe wurde nur ausgewählt, damit ‚die Mädchen‘ auch ein Thema im Buch erhalten, das sie interessiert und somit nicht ausschließlich über männlich besetzte Sportfelder gesprochen wird. Was die Evolutionsbiologie von Pferden mit Geographie zu tun hat, ist jedoch unklar und damit fragwürdig.

Für den darauffolgenden Beitrag zur topographischen Verortung von Fußballvereinen wird angegeben, dass er das Interesse von Schüler*innen zu wecken vermöge. Dies impliziert, dass eine Person-Gegenstand-Beziehung zwischen den Schüler*innen und dem Thema Fußball vorliegt, die folgende Merkmale aufweist: „Die Lerninhalte und die darauf bezogenen Lernhandlungen werden mit positiven Gefühlen assoziiert, die Person ordnet ihren Interessensgegenständen eine herausgehobene subjektive Bedeutung zu und sie fühlt sich bei der Realisierung ihres Interesses frei von äußeren Zwängen“ (Reinfried, 2015: 82). Hiervon kann gerade

in Bezug auf das stark männlich besetzte Thema Fußball nicht ausgegangen werden. Ein ‚Outing‘ fehlender Kenntnisse oder mangelnden Interesses können zu Ausgrenzung oder anderen Sanktionen bei männlich gelesenen Schüler*innen führen, während weiblich gelesene Schüler*innen bei entsprechendem Interesse als zu ‚männlich‘ wahrgenommen werden können und dadurch negative Folgen zu befürchten haben. Insbesondere jene Schüler*innen, die sich nicht in einem weiß gelesenen cis-heteronormativen Kontext verorten, können so in soziale Drucksituationen gelangen, die das eigene Wohl gefährden und Identitätskonflikte fördern. Hinzu kommt, dass sich die entsprechende Aufgabe nur bedingt zur Topographieübung anbietet, da gerade die neuen Bundesländer stark unterrepräsentiert sind. Auch durch eine spätere Aufgabe zum Fußball als globale Marke wird der Druck auf geschlechtskonformes Verhalten verstärkt. Hier sollen Schüler*innen Dinge benennen, die ihnen zu zwei Fußballvereinen einfallen – entsprechende Bezüge sind nicht unbedingt im Alltag von Nicht-Fußballinteressierten präsent. Des Weiteren tragen Assoziationen und Erfahrungen von Leistungsdruck, Rassismus und Homophobie im Kontext Fußball zur Ambivalenz des Themas bei; diese Aspekte werden leider in keinem der Unterrichtsvorschläge aufgegriffen.

Eine weitere Schwachstelle des Bandes ist die Repräsentation von Frauen*. So ist im gesamten Band nur ein Foto zu finden, auf dem ausschließlich weiblich gelesene Menschen zu sehen sind, die aktiv Sport machen. Dieses ist ein Foto einer Skifahrerin von 1937. Dahingegen gibt es elf Fotos von ausschließlich männlich gelesenen (älteren) Sportlern, die aktiv – meist typisch ‚männliche‘ Sportarten – praktizieren. Neben drei Fußballbeiträgen

lassen sich so Kapitel zu Rennrad fahren, Segeln, Bergklettern und Rugby finden – alles männlich dominierte und geprägte Sportarten, die zum Teil den Mythos vom ‚männlichen Entdecker‘ bedienen. Auch in den übrigen Fotos sind Männer überproportional oft dargestellt. Eine ausgeglichene Geschlechterrepräsentation und -ansprache ist somit nicht zu erkennen. Als Beispiel für die mangelnde Repräsentation kann hier auf ein großformatiges Foto als Einstieg in eine Unterrichtssequenz zum Radtourismus auf Mallorca hingewiesen werden. Auf dem Foto sind vier weiße, ältere und leicht korpulente Männer auf Rennrädern abgebildet. Eine Repräsentation von Sportler*innen, die in Alter, Geschlecht, Identität und Aussehen den Erfahrungen und Kontexten der Jugendlichen entsprechen, sucht man im Buch meist vergeblich. Ob der Herausgeber so motivierende, einprägsame Lehrinhalte schaffen kann, die Leidenschaften und Emotionen bei allen Schüler*innen auszulösen vermögen, kann bezweifelt werden. Es scheint viel mehr ein Band mit Themenfeldern und entsprechenden Aufgaben für männlich gelesene Schüler zu sein, die in ihren Interessen den Geschlechtsstereotypen entsprechen. Eine Orientierung an queer-theoretisch inspirierten Zugängen, die bereits für die Geographiedidaktik ausgelotet wurden (Stuppacher & Lehner, 2018) und auch in Bezug auf das Verfassen von Schulbüchern als hilfreiche Referenz „für ein Aufbrechen binärer Codes und starrer Kategorien der Identität“ (Down et al., 2019: 226) gelten, hätte hier Potenziale für andere Akzente geboten.

Fachliche und didaktisch-methodische Aspekte

„Spiele bringen Freude, Abwechslung und Schwung in den Unterricht,“ (S. 27) heißt es in einem der Beiträge. Darüber hi-

naus sollten sie neben der Festigung von Kenntnissen und Fähigkeiten aber auch das vertiefte Nachdenken fördern (Meyer, 2015: 156). Das vorgeschlagene Spiel „Im Segelboot durch die Karibik“ nimmt im vorliegenden Band zwar alleine 15 Seiten ein, um 150 Quizkarten als Kopiervorlage darzubieten. Inhaltlich fokussieren diese Quizfragen allerdings vornehmlich auf topographisches Basiswissen und reduzieren die Geographie damit auf das tradierte und eher banale Verständnis von ‚Stadt – Land – Fluss‘, anstatt Anspruch und Komplexität des Fachs auch im spielerischen Kontext gerecht zu werden. Auch wenn topographische Übungen natürlich ein nicht unwichtiger Aspekt der Schulgeographie sind, erweist sich der Anteil entsprechender Kopiervorlagen am Gesamtumfang des Bandes doch als zu umfangreich. Tilman Rhode-Jüchtern problematisiert die Behandlung geographischen Wissens „auf dem niedrigen Niveau von Quizfragen“ (2013: 23) und warnt: „Das Wissen vom bloßen ‚Wo der Dinge‘ kann längst nicht mehr ein ganzes Schulfach legitimieren; [...] es würde das Fach angesichts der Ansprüche der modernen Gesellschaft und anderen Schulfächern marginalisieren“ (ebd.: 22).

Ein weiterer Beitrag thematisiert die Fußball-WM 2010 in Südafrika. Es wird beschrieben, dass der Unterrichtsvorschlag den „Schülern einen Eindruck von der Lebensfreude afrikanischer Menschen vermitteln soll, die in deutlichem Gegensatz zu den Klischees eines in Armut und Verzweiflung versunkenen Kontinents steht“ (S. 71). Wenngleich die wohlmeinende Intention zwar deutlich wird, wird hier doch einem einseitig negativen, einseitig – zudem situativer und recht oberflächlicher – positiver Aspekt gegenübergestellt. Veye Tatah analysiert diese Praxis in Bezug auf gängige mediale Darstellungen in Deutschland: „Das Afrikabild

der westlichen Welt wird von Pessimismus und Rückständigkeit einerseits und von falscher Romantik und stumpfem Postkartenidyll andererseits geprägt“ (2014: 1f.). Auch Achille Mbembe bezeichnet in ähnlichem Verständnis Afrika als „Genuss- und Aversionsobjekt“ (2016: 99). Beide Projektionen können als abwertend und rassistisch bezeichnet werden, insofern darin zugleich Ängste und wilde Fantasien von Europäer*innen deutlich werden (vgl. Marmer & Sow, 2015: 17). Der Versuch, eine pauschalisierte ‚afrikanische Lebensfreude‘ vermitteln zu wollen, wird in einigen Materialien sodann durch eurozentrische Bewertungsmaßstäbe relativiert. So wird in einem Text über die WM berichtet: „Die Stimmung war zunächst gut, allerdings wurde der lautstarke Einsatz zahlloser Vuvuzelas durch einheimische Fans von vielen ausländischen Besuchern und auch von Fernsehzuschauern aus aller Welt kritisiert“ (S. 74). Lebensfreude ja, aber bitte nicht zu viel und bitte nicht zu laut und natürlich bitte entsprechend normativen europäischen Wertvorstellungen. Hinsichtlich des Materials ist anzumerken, dass es sich um einen vom Verfasser des Unterrichtsvorschlags selbst verfassten Text handelt – hier also nicht etwa eine kritisch-reflexive Arbeit mit Medientexten o.ä. intendiert ist. Hierzu zählt auch die Einleitung, dass es Südafrika geschafft habe, „trotz vielfacher Zweifel im Vorfeld, eine solche Veranstaltung zu planen und

erfolgreich durchzuführen“ (S. 71). Diese Aussage impliziert, dass es ein Land wie Südafrika per se nicht schaffen kann, eine Sportveranstaltung nach europäischen Maßstäben und Ansprüchen zu organisieren.

Zwei weitere Beiträge thematisieren Kletter- und Trekkingtourismus an verschiedenen Raumbeispielen bzw. Destinationen. Die übergeordnete Argumentationslinie versteht derartigen Tourismus als Entwicklungsimpuls für sog. Entwicklungsländer. Dementsprechend ist es auch das Ziel einer Kartenanalyse, den „ausgesprochen geringe[n] Entwicklungsstand Papua-Neuguineas“ (S. 80) herauszuarbeiten. Neben der stark wertenden Wortwahl ist hier anzumerken, dass selbstverständlich und unhinterfragt mit den gängigen Kriterien von Länderklassifikationen gearbeitet wird: ein zwar im Geographieunterricht etabliertes, inzwischen aber fragwürdiges Vorgehen in Zeiten, wo der Entwicklungsbegriff und entsprechende Paradigmen berechtigter Kritik ausgesetzt sind (Ziai, 2012). Basierend auf eigenen Erfahrungen soll anhand einiger vom Autor verfasster Texte der Mount Wilhelm¹ als touristische Destination kennengelernt werden. Auch hier kommt es zu exotisierenden und aus eurozentrischer Perspektive bewertenden Aussagen: „Das Dorf selbst ist mit seinen exotisch wirkenden Hütten, Feldern und der Lebensweise seiner Einwohner bereits eine echte Sehens-

1 Anzumerken ist, dass die Benennung des Wilhelmsbergs, dem höchsten Berg Papua-Neuguineas auf die „Entdeckung“ durch Hugo Zöller zurückzuführen ist. Dieser ‚erforschte‘ die deutschen Kolonien, schloss sog. ‚Schutzverträge‘ ab, um Land für die Kolonisationsinteressen des Deutschen Reich zu sichern und bestieg diverse Berge des heute noch so benannten ‚Bismarckgebirges‘. Die auf den deutschen Kolonialismus basierende Namensnennung sollte nicht einfach übernommen werden, sondern zum Thema gemacht werden. Im Sinne einer an postkolonialen Perspektiven orientierten Geographie-Didaktik bietet sich als strategische Intervention eine Dekolonisierung kolonialer Ortsbezeichnungen an, indem die lokalen Namen Enduwa Kombuglu oder Kombugl’o Dimbin, die gemeinhin der Kuman-Sprache zugeordnet werden, dem Kolonialtoponym übergeordnet werden. (Anmerkung Stephan Schurig, Redaktion)

würdigkeit“ (S. 82). Daher sei eine Reise dorthin ein „Abenteuer in einem fremdartigen kulturellen Umfeld“ (ebd.). Hier wird von einer klassischen Vorstellung von Kulturen als Kugeln ausgegangen, was zu einer Exotisierung des ‚Anderen‘ verleitet. Der Zustand der Infrastruktur wird beklagt – dabei allerdings primär als Problem für die Tourist*innen bewertet, ungeachtet der Bedeutung der Infrastruktur für die vor Ort lebenden Menschen: „Das Ausmaß und die Häufigkeit der Schlaglöcher lassen die Fahrt für viele Gäste zu einem Martyrium werden, das sie ihr Leben lang nicht vergessen“ (S. 82). White privilege at it's best! Privilegierte, weiße deutsche Tourist*innen, die auf ihrer vermutlich relativ hochpreisigen Fernreise ein ‚Martyrium‘ ertragen, also „ein schweres Leiden [bis zum Tod] um des Glaubens oder der Überzeugung willen auf sich nehmen“, wie es der Duden schreibt, um ihr eigenes Bedürfnis nach Abenteuer zu befriedigen.

Für die Schüler*innen wird kein kleinteiliges Angebot an Arbeitsaufträgen bereitgehalten, sie sollen auf Basis des Materials ein Werbeplakat für die touristische Destination erstellen, das potenzielle Investoren anlocken soll, „damit ein wirklich markanter, dauerhafter Aufschwung stattfinden kann“ (S. 82). Auch dieser Aufgabe fehlt jeglicher kritisch-reflexive Zugang. Was würden derartige Investitionen bedeuten, wenn etwa Konzerne wie TUI die Region erschließen und eigene Hotels errichten? Die Kontexte wurden am Beispiel unterschiedlichster Destinationen seitens der Tourismusgeographie hinreichend erforscht und die negativen Folgen wie Belastung der Umwelt und eine bisweilen geringe Wertschöpfung vor Ort sind hinreichend bekannt – in einigen Ländern liegen die Kapitalrückflüsse bzw. Sickerraten über 60 % (Kagermeier, 2016: 295ff.). Hinsichtlich des rapiden Anstiegs dieser sog.

leakages wird von zum Teil alarmierenden Werten gesprochen (Job, 201: 133). Darüber hinaus entstehen durch den vereinzelt Ausbau touristischer Infrastruktur bzw. entsprechender touristischer Angebote zwar regionale Entwicklungsimpulse, diese führen zugleich aber auch zu regionalen Disparitäten (ebd.: 134). Die ökonomischen Wirkungen des Tourismus auf die Zielländer sollten daher differenziert betrachtet werden. Dies gelingt in diesem Unterrichtsvorschlag allerdings nicht, da hier offenbar ein klares Wachstumsparadigma und eurozentrisches Entwicklungsverständnis zugrunde liegt. Als ergänzendes Material wird ein Foto eines Pappkartons angeboten, in dem unzählige Reiseführer liegen, die vom Autor des Beitrags selbst verfasst wurden und die als rar bezeichnet werden. Auch hier wird die Perspektive von außen neuerlich deutlich, anstatt die Perspektive der Menschen vor Ort zu integrieren. Der Ansatz erweist sich entfernt vom Anspruch geographischer Bildung, die intendiert, dass im Unterricht „alternative Arten der Erfahrung und Beobachtung, die Vielfalt der Aspekte in der fachlichen Analyse, der Wechsel von Perspektiven in Zeit, Raum und Gesellschaft thematisiert werden“ (Rhode-Jüchtern, 2013: 26). Auch mögliche ökologische Auswirkungen des Bergsports – wie gerade die Beeinträchtigung der Flora und Fauna im Felsbereich durch Klettersport (Schittko et al., 2015) – bleiben unberücksichtigt.

Es folgt eine Aufgabe zum Erstellen von Zukunftsszenarien für die Region. Diese erfolgt nicht etwa mittels der Szenariotechnik, stattdessen sollen ein negatives und ein positives Szenario „in die Glaskugeln der beiden Wahrsagerinnen“ (S. 83) geschrieben oder gezeichnet werden. Die Zukunft ist also offenbar vorherbestimmt und nicht durch das Handeln von

Menschen gestaltbar. Die Illustration der beiden Wahrsagerinnen in ihrer stereotypen Darstellung, die an visuelle Klischees zu ‚Hexen‘ und Sinti und Roma erinnert, erweist sich als überaus fragwürdig. Sinti und Roma stellen eine seit Jahrhunderten verfolgte Minderheit dar. Ursprung der Stereotype und Zuschreibungen ist ein Erlass von Friedrich III. aus dem Jahr 1442, der besagt, dass Sinti und Roma kein Aufenthaltsrecht in Städten erhalten und daher weder Wohnung, noch Arbeit finden sowie einer Glaubensgemeinde angehören konnten. Die daraus entstandenen Vorurteile und Zuschreibungen verfestigten sich über die Jahrhunderte, insbesondere in der literarischen und künstlerischen Darstellung (Solms, 1998). Dort wurden die sogenannten „Zigeunerbilder“ geschaffen, die Gottlosigkeit, Wahrsagerei, Wildheit, Kriminalität und Ungezwungenheit zeigen“ (Hessisches Kultusministerium, 2015: 12). Diese Erzählungen, in denen oftmals Wahrsagerei mit dem Teufel und bösen Absichten verknüpft wurde, dienten schlussendlich als Begründung für die Verfolgung und den Genozid der Nationalsozialisten im Dritten Reich an den Sinti und Roma (Solms, 1998; Hessisches Kultusministerium, 2015). Als Unterrichtsmaterial nun eben diese Stereotype zu reproduzieren, ist eine unreflektierte Handhabung historischer Vorurteile und Stereotype, die noch heute dramatische Auswirkungen für die Betroffenen hat.

Sehr ähnlich ist der Beitrag „Entwicklung durch Bergsport“ mit dem Regionalbeispiel Mount Longido in Tansania gestaltet (S. 111ff.). Hier sind die Straßen allerdings offenbar deutlich besser als in Papua-Neuguinea und auch „mit einem extremen Kulturschock der Einheimischen ist hier weniger zu rechnen“ (S. 111), dennoch würden Einblicke in fremde Kulturen ermöglicht. Thematisch wird

der Unterrichtsvorschlag in den Kontext Entwicklungszusammenarbeit gestellt. Als Einstieg soll ein Foto eines Bergsteigers gezeigt werden, der, mit entsprechender Ausrüstung ausgestattet, eine Felswand erklimmt. Dazu soll die Frage gestellt werden, was dieses Foto mit Entwicklungszusammenarbeit zu tun habe. Während die fachliche Kohärenz nur mittelbar gegeben ist, stört hier vor allem der Eindruck, der durch dieses Foto erzeugt wird: Der weiße, muskulöse Cis-Mann als Entwicklungshelfer, der seinem (Luxus-) Sport nachgeht und dabei ganz nebenbei Entwicklungshilfe leistet. Es entsteht der Eindruck in diesem Kapitel, dass weniger die Vorstellungen und Bedürfnisse der Einheimischen im Vordergrund stehen, als die sportlichen Bedürfnisbefriedigungen einer privilegierten, weißen europäischen Mittelschicht, die ein aufregendes Abenteuer sucht. Gönnerhafte Aussagen wie „eine Beteiligung am Bergsporttourismus mit den durch ihn generierten Einnahmen wäre den Menschen am Longido sehr zu wünschen“ (S.111) von Menschen, die sich einen solchen Tourismus leisten können, verstärken diesen Eindruck. Einheimische verdienen laut Autor vor allem durch das Führen, Tragen des Gepäcks und Bewachen des Zeltplatzes „für deutsche Verhältnisse zwar sehr wenig, für die dortigen Verhältnisse jedoch extrem [!] viel Geld“ (S. 116). Die Schwarze Bevölkerung wird damit wieder zum schlecht bezahlten Diener weißer Entdecker degradiert. Somit wird angeknüpft an die mitunter fragwürdigen Praktiken, in deren Tradition die Geographie zwar nach wie vor steht, die aber eigentlich längst zum Gegenstand kritischer Reflexion und Dekonstruktion geworden sind und durch andere Ansätze ersetzt wurden (Schlottmann & Wintzer, 2019). Auch die Erarbeitungsphase erweist sich als didaktisch-methodisch ungeeignet. So

sollen Entwicklungsdefizite, -potenziale und -ziele für die Region erarbeitet werden. Dies ist inhaltlich fragwürdig, weil es aus postkolonialen Perspektiven kaum nachvollziehbar ist, warum Schüler*innen in Deutschland Entwicklungsziele für eine Region in Tansania formulieren können und sollen. Zwangsläufig geht damit eine ‚Erhöhung‘ des Selbst als Mitglied einer vermeintlich ‚entwickelten‘ Gesellschaft über scheinbar ‚unterentwickelte‘ Gesellschaften in Tansania einher. Im Sinne des Otherings kommt es zur Konstruktion eines starken ‚Wir‘ gegenüber den vermeintlich schwachen ‚Anderen‘ (Kersting, 2011). Didaktisch wird es sodann zudem problematisch, da „zum Erzielen eines besonders hochwertigen Ergebnisses“ (S. 115) auf weit über ein Dutzend Karten aus dem Diercke-Weltatlas verwiesen wird. So funktioniert didaktische Reduktion (nicht)! Anders als in der Einleitung wird in einem Materialstück nun wieder auf die mangelhafte Qualität der Straßen eingegangen: „[...] der Weg [...] führt oft stundenlang über endlose, für mitteleuropäische Autofahrer völlig unvorstellbare Schlaglochpisten. [...] Stundenlang derart durchgeschüttelt zu werden, ist einfach zu unbequem“ (S. 115): Asphalt als Entwicklungsindikator!

Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildet eine „veranschaulichende Fotoshow“ (S. 112). Da es keinerlei Aufgabenstellungen dazu gibt, stellt sich auch hier die Frage nach dem didaktischen Sinn des Zeigens von insgesamt zwölf Urlaubsfotos des Autors. Diese sind zudem mit merkwürdigen und teilweise stark wertenden Bildunterschriften versehen wie „Faszination Kulturkontakt“ (S. 121) oder „Demographie konkret: An Kindern mangelt es nicht!“ (ebd.) – hier wird eine Schar tansanischer Kinder gezeigt, die an der Digitalkamera des weißen Touristen interessiert

sind. Dieses Bild steht weniger für Demographie, sondern reproduziert Vorstellungen globaler Ungleichheit: Der deutsche Tourist als Repräsentant eines ‚Wir‘ kann sich eine Digitalkamera leisten, das können sich die tansanischen Kinder („die Anderen“) nicht leisten, also sind sie offenbar arm und unterentwickelt. Unterkomplexe vermeintliche Kausalitäten werden hier zwangsläufig impliziert. Gerade weil in Bezug auf Sport Körper nicht ausgeblendet werden können, erweist sich die Analyse Kenneth MacDonalds (2002) zu Fragen des (post-)kolonialen Körpers als hilfreich zum Verständnis der hier formulierten Problematik. Er hat die Rolle bzw. Rechte von Sherpas in der Tourismusindustrie Pakistans untersucht. In ihrer Interpretation seiner Analyse führt Claudia Brunner aus, dass „zwischen zahlenden Tourist_innen und schlecht bezahlten, ungeschützten Träger_innen eine moralische Distanz und damit auch reale Machtverhältnisse immer wieder hergestellt würden“ (2020: 92). Sie legt ferner dar, wie es MacDonald verdeutliche, dass es gerade diese Art des Reisens selbst sei, die exotisierender Differenzen bedürfe. „Erst durch die beständige Befestigung dieser Differenzen werde eine Trekkingtour zum Abenteuer“ (ebd.). Auch wenn es zu Begegnungen zwischen Menschen komme, die weit voneinander entfernt leben, führt die körperliche Begegnung nicht zu enthierarchisierenden Effekten, vielmehr „reproduziere sich die zutiefst verkörperte Hierarchie zwischen den einander fremd bleibenden Beteiligten“ (ebd.: 93). Dadurch Sorge der internationale Abenteuertourismus für eine Institutionalisierung epistemischer Gewalt (ebd.). Die Körperhaltungen der weißen Tourist*innen auf den für die Fotoshow vorgesehenen Abbildungen unterstützen diese Analyse durchaus.

Im bereits erwähnten Beitrag über das

Rennradfahren auf Mallorca wird auf die Charakteristika von Rennradfahrer*innen und deren Vorlieben eingegangen. „Zwar sind viele Andenkenläden, Restaurants und Touristenattraktionen so früh im Jahr noch nicht geöffnet. Aber das interessiert die Rennradfahrer nicht“ (S. 50). Stattdessen wird dargestellt, dass sie auf Leihräder, Shuttle-Services, sportlergerechte Ernährung in den Hotels und Massageservices angewiesen sind. Neben der Frage, ob sich alle Schüler*innen diese Form von Urlaub leisten könnten und inwieweit Massageservices Luxus einer weißen Mittelschicht sind, stellt sich auch die Frage nach der Angemessenheit der thematischen Fokussierung für Schüler*innen des 7./8. Jahrgangs. Erscheint dieser Altersgruppe wirklich ein Urlaub ohne kind- bzw. jugendgerechte Attraktionen und Ablenkungen erstrebenswert, in dem sie sportgerechte Ernährung bekommen? Das ist zu bezweifeln. In diesem Kontext ist auch die Aussage, dass das Hauptanliegen der Doppelstunde ist, „dass die Schüler Mallorca als beliebtes Tourismusziel fernab des Ballermann-Tourismus kennen lernen“, höchst fragwürdig.

Fazit

Die gute Idee, das Angebot an Unterrichtsmaterialien durch die Verbindung von Geographie und Sport zu erweitern, muss wertgeschätzt werden. Leider erweist sich der vorliegende Band allerdings in didaktisch-methodischer Hinsicht als wenig adäquat. Nachschwerwiegender sind jedoch die zahlreichen einseitigen Darstellungen, die Stereotype erzeugen bzw. manifestieren können. Gerade den internationalen Raumbeispielen mangelt es fast durchgängig an den Stimmen der Menschen vor Ort. Die Texte sind in der Regel von den entsprechenden Autor*innen selbst verfasst und tragen den Charakter

eines Reisetagebucheintrags. Hier hätten unbedingt weitere Perspektiven ergänzt werden müssen. Dann hätte auch die Frage besser diskutiert werden können, ob denn etwa ein Ausbau des Bergsports vor Ort überhaupt gewünscht ist. Reicht es nicht, dass z.B. in Bezug auf Tansania der Mount Kilimanjaro inzwischen völlig überlaufen ist? Neben der Kontextualisierung sozio-kultureller Aspekte hätte auch den ökologischen Auswirkungen mehr Bedeutung zugemessen werden müssen, denn „ökologische Konflikte ergeben sich einerseits aus der Sportausübung selbst, andererseits spielen auch ein verschwenderischer Landschaftsverbrauch beim Bau neuer Sportstätten für den Breitensport und Sportgroßveranstaltungen im Spitzen- und Profisport mit einem großen ökologischen Fußabdruck eine Rolle“ (Fickert, 2020: 4). Entsprechende kritisch-reflexive Perspektiven, die über verschiedene Zugänge wie die Dimensionen der Nachhaltigkeit, unterschiedliche Raumkonzepte oder eine kritisch-reflexive Bildarbeit erfolgen könnten und zur Schulung der Beurteilungs-/Bewertungskompetenzen beitragen, sind leider rar. Insofern leistet der Band kaum einen Beitrag zur Einnahme von Perspektivwechseln und zum Erlernen des Umgangs mit der doppelten Komplexität vieler Themen der Geographie. Dies erscheint allerdings gerade in Bezug auf die gewählten Schwerpunkte unabdingbar, denn es besteht „die Notwendigkeit, einer reflektierten und kritischen Abwägung von [...] unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Werten und Wertorientierungen, die beim jeweiligen Problem relevant sind. Diese Auseinandersetzung mit konkurrierenden Wertmaßstäben bei der Analyse vorgefundener raumrelevanter Entscheidungen von Politik, gesellschaftlichen Gruppen oder Individuen, aber auch die eigene Positionierung, das Erarbeiten

eines eigenen ethischen Urteils und das Ableiten eigener Handlungsentscheidungen – all dies ist per se äußerst anspruchsvoll, denn es macht ein hohes Maß an Reflexivität erforderlich“ (Mehren et al., 2015: 6f.). Als Beitrag, der versucht diese Komplexität aufzugreifen und zumindest ein paar wenige Stimmen von Betroffenen aufgreift, muss der Beitrag über das Rugby spielen in den Inselstaaten Fidschi, Samoa und Tonga genannt werden. Hier wird zumindest in Ansätzen eine kritische Auseinandersetzung mit den negativen Aspekten des Talent-Scoutings im Spitzensport angestrebt und die Folgen aus der betroffenen Perspektive dargestellt.

Dass der Westermann-Verlag nach wie vor auf gendergerechte Sprache verzichtet, ist ein weiterer Aspekt, der benannt werden sollte.

Literatur

- BMFSFJ (2014). Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine Sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellung und Verhalten. S. 113- 156.
- Brunner, C. (2020). Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. (Edition Politik 94). Bielefeld: transcript.
- Bublitz, H. (2016). Geschlecht. In: Korte H. & Schäfers B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie. Wiesbaden: Springer
- de Beauvoir, S. (1951). Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Rowohlt.
- Down, L.O., Modi, C. G., Sek, I. M. & Miller, S. (2019). Sprache. In: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (UNESCO MGIEP) (Hrsg.): Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Bonn. S. 189-226.
- Elling, A. & Knopper, A. (2005). Sport Gender and Ethnicity: Practises of Symbolic Inclusion/Exclusion. *Journal of Youth and Adolescence* 34(3), S. 257–268. DOI: 10.1007/s10964-005-4311-6
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 673-678.
- Fickert, T. (2020). Sport und Umwelt – eine nicht immer konfliktfreie Beziehung. *Geographische Rundschau* 72 (6), S. 4-9.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen*, starke Jungen**. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg: Herder.
- Hargreaves, J. & Anderson, E. (2014). Sport, gender and sexuality: surveying the field. In: Hargreaves, J. & Anderson, E. (Hrsg.): *Routledge Handbook of Sport, Gender and Sexuality*. New York: Routledge. S. 3-19.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In Hartmann-Tews et al. (Hrsg.): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Wiesbaden: Springer, S. 13-29.
- Heckemeyer, K. (2019). Sport. In *Gender Glossar /Gender Glossary*. Verfügbar unter <http://gender-glossar.de>
- Heckemeyer, K. & Gramespacher, E. (2019): Perspektiven auf geschlechtliche Vielfalt im Sport. *FZG – Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studien* 25, S. 5-21. <https://doi.org/10.3224/fzg.v25i1.01>
- Hofmann, Annette R., Vertinsky, Patricia & Jette, Shannon (2010). „Dear Dr. Rogge“: Die Skispringerinnen und die „human rights issue“. *Sportwissenschaft*, 40 (1), S. 39–45.
- Hessisches Kultusministerium (2015). Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht. http://www.foerdervereinroma.de/fv/literatur/HKM_Handreichung_Antiziganismus_2015.pdf
- Job, H. (2017). Ostafrika als touristische Destination. In: Eberth, A. & Kaiser, A. (Hrsg.): *Ostafrika. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik*. (WBG-Länderkunden). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 126-142.
- Kagermeier, A. (2016). *Tourismusgeographie*.

Konstanz: UVK.

- Kersting, P. (2011). AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfiter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. & Hoffmann, K.W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. (Mainzer Kontaktstudium Geographie 12). Mainz, S. 3–10.
- MacDonald, K. (2002). Epistemic Violence. The Body, Globalization and the Dilemma of Rights. *Transnational Law and Contemporary Problems* 12(1), S. 65-87.
- Marmer, E. & Sow, P. (2015). Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘- Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 14-25.
- Mbembe, A. (2016). Ausgang aus der langen Nacht. Versuch über ein entkolonisiertes Afrika. Aus dem Französischen von Christine Pries. Berlin: Suhrkamp.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., & Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule* 37(216), S. 4-11.
- Meyer, C. (2015). Spiele. In: Haubrich, H. & Reinfried, S. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen, S. 156-159.
- OECD (2013). Gleichstellung der Geschlechter: Zeit zu handeln. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190344-de>.
- Reinfried, S. (2015). Schülerinteressen. In: Haubrich, H. & Reinfried, S. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen. S. 82-87.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013). Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. (Studienbücher der Geographie). Stuttgart: Borntraeger. S. 21-33.
- Schittko, T, Kulzer, C., Hartl, C., Kollert, J., Raab, B & Fickert, T. (2015). Natursport in der Peripherie: ökologisch bedenklich und ökonomisch unbedeutend? In: Struck, E. (Hrsg.): Tourismus. Herausforderungen für die Region. (Passauer Kontaktstudium Geographie 13). Passau. S. 129-145.
- Schlottmann, A. & Wintzer, J. (2019). Weltbildwechsel. Ideengeschichte geographischen Denkens und Handelns. Bern: Haupt.
- Solms, W. (1998). Zigeunerbilder deutscher Dichter Zwischen Romantisierung und Rassismus. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Zwischen Romantisierung und Rassismus. Sinti und Roma. 600 Jahre in Deutschland. Stuttgart. S. 50-55.
- Stuppacher, K. & Lehner, M. (2018). Auf der Suche nach dem G-Punkt. Auslotungen queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik. *OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie*, 1, 25-36.
- Süddeutsche Zeitung (2019). Selbstironie mit Kaffeeservice. DFB Frauen Spot. <https://www.sueddeutsche.de/sport/werbung-frauen-nationalmannschaft-nationalspielerinnen-eier-pferdeschwaenze-1.4449804>
- Tatah, V. (2014). Afrika 3.0: Ein Kontinent im Wandel – Vorwort zum Tagungsband. In: Tatah, V. (Hrsg.): Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel. Münster/Berlin: LIT. S. 1-4.
- Ziai, A. (2012). Post-Development: Fundamentalkritik der ‚Entwicklung‘. *Geographica Helvetica* 67(3), S. 133-138.

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/77295

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230315-111557-6



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