

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

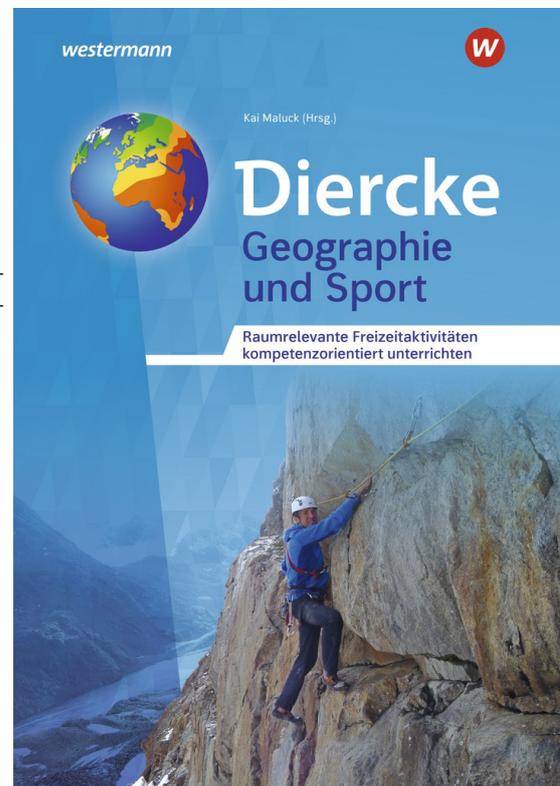
Maluck, Kai (Hrsg.)

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 Tatab 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.). Hinichtlich des rapiden Anstiegs dieser sog.

leakages wird von zum Teil alarmierenden Werten gesprochen (Job, 201: 133). Darüber hinaus entstehen durch den vereinzelten 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 Abenteuerismus 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 Rennradsportler*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 Wahrnehmungsfilter: 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/77312

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230317-103346-9

Erschienen in: OpenSpaces 2020, Heft 2 , S. 52 - 62



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