

Migration und Geographische Bildung

Herausgegeben von
Alexandra Budke und
Miriam Kuckuck



Geographie

Franz Steiner Verlag

Alexandra Budke / Miriam Kuckuck (Hg.)
Migration und Geographische Bildung

Alexandra Budke / Miriam Kuckuck (Hg.)

Migration und Geographische Bildung



Franz Steiner Verlag

Umschlagabbildung © Leifstiller / Shutterstock.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2018

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-11874-3 (Print)

ISBN 978-3-515-11897-2 (E-Book)

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Alexandra Budke / Miriam Kuckuck</i> Migration und geographische Bildung	9
--	---

KAPITEL 1

Das Thema „Migration“ aus fachwissenschaftlicher Perspektive

<i>Andreas Pott</i> Rassismus in der Migrationsgesellschaft	39
--	----

<i>Boris Braun / Amelie Bernzen</i> Klimawandel, Meeresspiegelanstieg und Migration im Ganges-Brahmaputra-Delta – eine komplizierte Beziehung	51
---	----

<i>Günther Weiss</i> Bildungsmigration – ein weltweites Geschäft	65
---	----

<i>Philipp Aufenvenne / Miriam Kuckuck / Nina Leimbrink / Max Pochadt / Malte Steinbrink</i> Integration durch Peers – eine netzwerkanalytische Studie zur Einbettung migrantischer Kinder und Jugendlicher in Schulklassen	79
---	----

KAPITEL 2

Das Thema „Migration“ in geographischen Unterrichtsmedien

<i>Matthias Land</i> Migration im Schulatlas – kartographische Repräsentationen und Konzeptionen	95
--	----

Christiane Hintermann

Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen,
selektive (Re)präsentation & blinde Flecken..... 109

Alexandra Budke / Veit Maier / Frederik von Reumont

Rassismus und Rassismuskritik in von Studierenden erstellten
didaktischen Comics – Ergebnisse eines interdisziplinären Projekts 123

Ronja Ege

Jenseits kultureller Differenzen? Potenziale von HipHop
für transkulturelles Lernen im Geographieunterricht 141

KAPITEL 3

Migrationsbezogene Lehr- und Lernvoraussetzungen im Geographieunterricht

Andreas Hoogen

SchülerInnenvorstellungen zu den Gründen von Migration und
unterrichtspraktische Konsequenzen 157

Sebastian Seidel / Alexandra Budke

„Naja, da war ein Schild an der Autobahn“ –
SchülerInnenvorstellungen von räumlichen Grenzen am Beispiel Europas..... 173

Stephan Langer / Alexandra Budke / Kerstin Ziemer

Migrationsbedingte Heterogenität von SchülerInnen
als Herausforderung für den inklusiven Geographieunterricht..... 189

Franziska Dauberschmidt / Miriam Kuckuck

Die Wegbeschreibung anhand von mental maps als Instrument
zur Sprachstandseinschätzung in einer Sprachlernklasse 209

Michael Morawski / Alexandra Budke

Durch soziale Kontakte geographisch lernen –
empirische Ergebnisse zur Durchführung kartenbasierter
Interviews mit neu zugewanderten SchülerInnen..... 223

Veit Maier / Christoph Gantefort

Sprachliche Bildung im Fachunterricht – wie Kölner Geographie-
lehramtsstudierende im DaZ-Modul sprachliche Anforderungen
des Unterrichts ermitteln.....241

KAPITEL 4

Unterrichtspraktische Konzepte

Michael Morawski / Alexandra Budke

„Das war mir irgendwie ein bisschen peinlich, danach hat mir das voll Spaß ge-
macht mit diesem Aussprechen und Fragen“ – Materialien zur Durchführung
kartenbasierter Interviews mit neu zugewanderten SchülerInnen257

Pola Serwene

Orte auf Zeit – illegal refugee camps in Europe.
Wandlungsprozesse anhand des griechischen Orts Idomeni
im Rahmen eines zweisprachigen Unterrichtskonzepts verstehen267

Holger Wilcke

Schlepper – kriminelle Banden oder Helfer in der Not?
Ein vierstündiger Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II283

Christian Sitte

Die Dilemma-Analyse am Beispiel der „Flüchtlingskrise“301

Stefan Padberg / Sabrina Zandl /

Samuel Wintereder / Sebastian Lonsing

Grenzen setzen – was ist gut für uns?313

Hannah Krings / Lena Weckauf / Günther Weiss

Fluchtmigration als Thema in der Grundschule.
Eine problem- und forschungsorientierte Annäherung an Motive,
Routen sowie Schwierigkeiten von Flüchtlingen331

Autorinnen und Autoren347

MIGRATION UND GEOGRAPHISCHE BILDUNG

Alexandra Budke / Miriam Kuckuck

1. EINLEITUNG

Migration ist seit Anbeginn der Menschheitsgeschichte eine Triebfeder gesellschaftlicher Entwicklungen. Durch die Wanderung von Menschen verändern sich u.a. die Bevölkerungszusammensetzungen in Herkunfts- und Zielregionen; Sprachen, Wissen und Kulturtechniken werden verbreitet und weiterentwickelt; Handelsbeziehungen können etabliert und soziale Netzwerke ausgedehnt werden. Diese Veränderungen sind in der Regel verbunden mit gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen bezüglich Raum, Macht, Ressourcen und Kultur. Es können Verteilungskonflikte zwischen „alter“ und „neuer“ Bevölkerung, Angst vor Überfremdung und Rassismus entstehen. Kulturelle Selbst- und Fremdbilder werden teilweise in Frage gestellt. „Migration“ und „Integration“ gehören daher zu den zentralen Themen gesellschaftlicher und politischer Diskussion, wobei die hohen Zuwanderungsraten von Flüchtlingen im Jahre 2015¹ nach Deutschland deren aktuellen Anlass darstellen.

Aus der großen gesellschaftlichen Relevanz des Themas „Migration“ ergibt sich die Notwendigkeit seiner Behandlung im Schulunterricht, der im Sinne einer fächerübergreifenden Politischen Bildung den Auftrag hat, SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen in einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. Ziel ist es die gesellschaftlichen Diskussionen um u.a. Migration nicht nur zu verstehen, sondern auch kritisch zu bewerten, um auf dieser Grundlage eine eigene Meinung zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen und sich an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen (vgl. Budke, 2016). Aufgrund der vielfältigen raumbezogenen Effekte von Migration ist dieses Thema zentral im Geographieunterricht verankert. Im Gegensatz zum Geschichtsunterricht, in dem in der Regel die historischen Migrationsbewegungen thematisiert werden, kann dieser den Schwerpunkt auf aktuelle Phänomene legen. Migration ist für den Geographieunterricht jedoch nicht nur als Unterrichtsthema relevant, das entsprechend des aktuellen Forschungsstands auch in

1 2015 stellten nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge 476.649 Personen einen Asylantrag in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.html?nn=9121126> [04.04.2018]. Nach Angaben der United Nations gab es 2015 ca. 243.700.000 MigrantInnen weltweit. Verfügbar unter: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationWallChart2015.pdf> [04.04.2018].

den Unterrichtsmedien repräsentiert werden sollte, sondern stellt auch einen wesentlichen Einflussfaktor dar, welcher die Zusammensetzung, die Fähigkeiten und die Wertorientierungen der SchülerInnen und LehrerInnen beeinflusst (siehe Abb. 1).

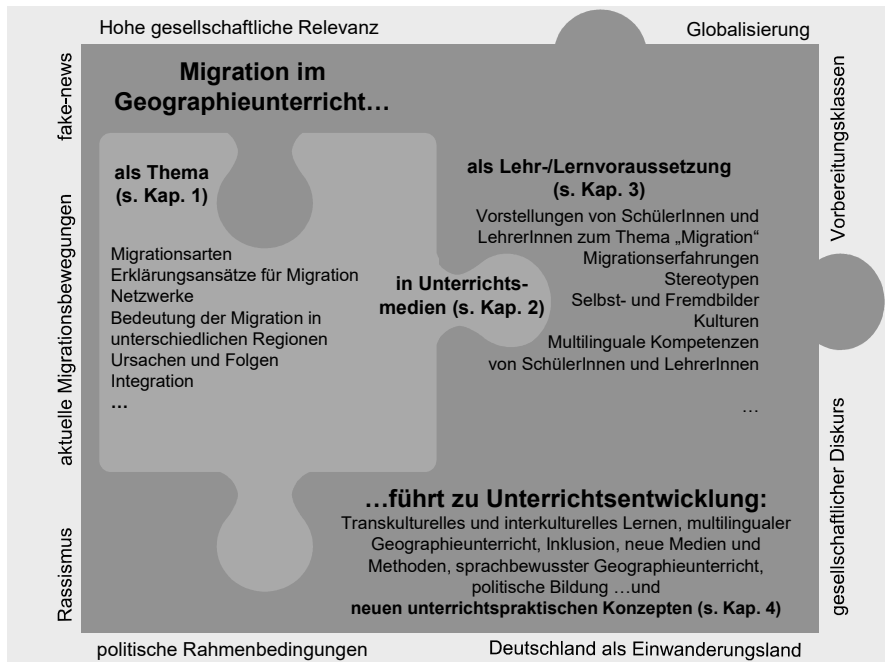


Abb. 1: Migration im Geographieunterricht als Unterrichtsthema, in Unterrichtsmedien und als Lehr-/Lernvoraussetzung (eigene Darstellung)

Heute haben in Deutschland bereits über einem Drittel aller SchülerInnen einen „Migrationshintergrund“²³, wobei der Anteil in den westlichen Ballungsgebieten wesentlich höher ist. Dies bedeutet, dass zunehmend SchülerInnen den Geographieunterricht besuchen, die Deutsch als Zweitsprache lernen und darüber hinaus weitere Sprachen beherrschen, welche sie im familiären Kontext erwerben konnten.

- Die Definition von Personen mit „Migrationshintergrund“ ist nicht einheitlich, so dass auch die Zahlen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund variieren. Eine verbreitete Definition liegt dem Zensus von 2011 zugrunde: „Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft. Im Einzelnen haben folgende Gruppen nach dieser Definition einen Migrationshintergrund: Ausländer, Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedler und die Kinder dieser drei Gruppen“ (www.destatis.de).
- Nach dem statistischen Bundesamt hatten 2017 33% aller SchülerInnen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html [19.02.2018].

Unterschiedliche religiöse Orientierungen und Wertvorstellungen, eigene Migrationserfahrungen, Lebenserfahrungen in anderen Regionen und unterschiedliche kulturelle Selbst- und Fremdbilder können demzufolge in den Unterricht miteingebracht werden. Es stellt sich die Frage, wie der Geographieunterricht einer zunehmend heterogenen SchülerInnenenschaft gerecht werden kann. Tatsächlich scheint eine grundlegende Neuausrichtung und Weiterentwicklung notwendig zu sein, um gerechte Bildungschancen zu ermöglichen und dazu beizutragen, dass alle SchülerInnen am Unterricht teilhaben und ihn mitgestalten können. Dabei sollten alle SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und sich die für sie und die Gesellschaft zentralen geographischen Kompetenzen anzueignen. Im Folgenden möchten wir daher zunächst auf „Migration“ als relevantes Unterrichtsthema und dessen Darstellung in den Unterrichtsmedien eingehen und daran anschließend die Bedeutung der Migrationsbewegungen für die Veränderung von Lehr- und Lernvoraussetzungen erläutern. Abschließend werden wir aus diesen Überlegungen Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung ableiten und darstellen.

2. BEHANDLUNG DES THEMAS „MIGRATION“ IN DEN GEOGRAPHISCHEN CURRICULA UND UNTERRICHTSMEDIEN

2.1 Das Thema „Migration“ in Curricula für den Geographieunterricht

Eine Vielzahl an Studien konnte aufzeigen, dass sowohl nach den länderspezifischen deutschen Curricula im Geographieunterricht der weiterführenden Schulen, als auch im Sachunterricht der Primarstufe, das Thema „Migration“ behandelt werden sollte. Beispielhaft soll dies an den Lehrplänen für Nordrhein-Westfalen (NRW) kurz vorgestellt werden.

Im Sachunterricht sollen Kinder die durch Medien, Urlaubsreisen oder Migration gemachten Erfahrungen im Nah- und Fernraum einsetzen, um ein räumliches Verständnis zu erlangen und zu vertiefen (vgl. MSB NRW, 2012, S. 41). In den weiterführenden Schulen sollen Kinder und Jugendliche – unabhängig von der Schulform – die Ursachen und räumlichen Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migrationen auf die Herkunfts- und Zielgebiete beschreiben können (z.B. in Kl. 7–10 in der Gesamtschule oder in Kl. 7/8 in der Hauptschule) (MSB NRW, 2011a und b). Daneben sollen auch die Vor- bzw. Nachteile für jeden Einzelnen betrachtet werden. Ebenso wird erwartet, dass die Folgen von Migration in städtischen und ländlichen Räumen dargestellt (z.B. Kl. 7–9 am Gymnasium) und die weltweit zunehmenden Wanderungsbewegungen sowie deren Folgen und Auswirkungen beschrieben werden (vgl. MSB NRW, 2007; MSB NRW, 2011a). In der Oberstufe sollen die SchülerInnen dann die sozioökonomischen und räumlichen Auswirkungen internationaler Migration auf die Herkunfts- und Zielgebiete erläutern lernen sowie die Wechselwirkungen zwischen Tragfähigkeit, Ernährungssicherung und Migration erfassen (vgl. MSB NRW, 2013, S. 31). Budke & Hoogen (2018, S. 133f.) haben Curricula aus NRW, Niedersachsen und Berlin/Brandenburg

hinsichtlich der Vorgaben zum Thema „Migration“ untersucht. In NRW soll Migration im thematischen Zusammenhang mit Bevölkerungswachstum und -verteilung in der Welt sowie räumliche Auswirkungen von politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in den Herkunfts- und Zielgebieten vermittelt werden. Im Gegensatz zu NRW ist in Niedersachsen das Thema „Migration“ viel seltener Unterrichtsgegenstand. Die untersuchten Curricula gehen über allgemeine Hinweise zur Thematik nicht hinaus. Bei der Analyse der Curricula von Berlin/Brandenburg durch Niehaus (2017) wurde deutlich, dass das erst zum Ende der zehnten Klasse behandelt und dann in der Oberstufe fortgesetzt wird. In Bayern sollen im Geographieunterricht der Realschule die Themen „Bevölkerungsentwicklung“ und „Migration“ vor allem im Hinblick auf Ursachen und Folgen sowie im Zusammenhang mit „Globalisierung“ behandelt werden. Das Thema „Migration“ findet in den Lehrplänen der Sekundarstufe I in Bayern am Gymnasium hingegen keine Erwähnung (vgl. ebd., S. 19). In den Lehrplänen von Sachsen finden sich für die zehnte Klasse im Rahmen der Behandlung des „heimatlichen Kulturraums“ Verweise auf die Themen „Bevölkerungsbewegung“, „Globalisierung“, „Migration“ und „Pendelwanderungen“ (vgl. Niehaus, 2017).

Die verschiedenen Analysen zu curricularen Vorgaben zeigen, dass „Migration“ als Unterrichtsthema flächendeckend im deutschen Geographieunterricht verankert ist, wobei die genauen inhaltlichen Schwerpunkte variieren. Zur Frage, wie diese Vorgaben durch die Lehrkräfte umgesetzt werden, liegen bisher keine empirischen Studien vor. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Darstellung des Themas „Migration“ in den gängigen Unterrichtsmedien, wie den Schulbüchern, einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis hat. Daher wird auf diese Darstellungen im Folgenden eingegangen.

2.2 Das Thema „Migration“ in geographischen Unterrichtsmedien

Die vergleichende Analyse von Schulbüchern der Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geographie ergibt, dass, im Gegensatz zu den Geschichtsschulbüchern, in Geographieschulbüchern die Themen „Migration“ und „Integration“ häufig ausgehend von sozialwissenschaftlichen Ansätzen systematischer und differenzierter betrachtet werden sowie ein stärkerer Raumbezug betont wird – dies wird an Themen wie „Binnen- und Außenwanderung“ sowie „Emigration und Immigration“ im Geographieunterricht deutlich (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015; Niehaus, 2017). Ferner wird in den Geographieschulbüchern zwischen freiwilliger und unfreiwilliger sowie zwischen legaler und illegaler Migration unterschieden, so z.B. beim Thema „Flucht“. Die Analyse der Geographieschulbuchaufgaben zeigt eine hohe Präsenz an Aufgaben zur Reproduktion von Fachwissen und zur Erarbeitung von strukturellen Zusammenhängen, die häufig über Rollenspiele erlernt werden sollen. Viele der analysierten Aufgaben führen nicht zu einer gelungenen Anerkennung von Diversität, sondern fördern eher die Verbreitung und Reproduktion von Stereotypen durch die Zu-

schreibung unterschiedlicher kultureller Identitäten (Beispielaufgabe: „Wir untersuchen fremde Kulturen am Schulort“, Diercke 2/3, 2009, zitiert nach Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015, S. 46). Einhergehend mit den Schulbuchaufgaben bemühen sich insbesondere Geographieschulbücher Empathie mit MigrantInnen zu vermitteln. Dabei werden häufig einzelne Personen und deren individuelle Schicksale vorgestellt. Die SchülerInnen sollen sich in ihre Lage versetzen und sowohl die Migrationsgründe, als auch die Probleme und Gefahren, zum Beispiel auf dem Weg der Wanderung, kennenlernen. Dabei erscheinen die Einzelschicksale letztlich als stereotyp inszenierte Beispiele, die vor allem aus dem globalen Süden kommen. Insbesondere anhand des Modells der Push-Pull-Faktoren werden in geographischen Schulbüchern Gründe für freiwillige und unfreiwillige Migrationen aufgearbeitet. Es werden überwiegend negative Folgen sowohl für die Herkunfts- als auch für die Zielländer dargestellt. Migration erscheint dabei häufig als Krisenszenario (vgl. ebd., S. 57), wobei die Auswirkungen auf verschiedenen Maßstabsebenen vorgestellt werden. Dabei werden auf der lokalen und regionalen Ebene häufig Themen wie „Segregation“, „Bevölkerungsentwicklungen und -verteilungen“ sowie „Verdichtungen“ am Beispiel von „ethnic neighborhoods“ präsentiert. Ferner werden auf regionaler und vor allem auf nationalstaatlicher Ebene Themen wie „Landflucht“, „grenzüberschreitende Migration“ sowie die „Schließung der Grenzen Europas“ thematisiert. Auf kontinentaler Maßstabsebene kommt das Thema der „Kolonisierung Nordamerikas“ häufig hinzu. Auffällig ist, dass in aktuellen Schulbüchern das Modell der „Kulturräume“ oder sogar das rassistisch konnotierte Modell der „Kulturerdteile“ reproduziert und völlig unreflektiert vermittelt wird (vgl. ebd., S. 61).

Grabbert (2010) hat 210 niedersächsische Schulbücher der Fächer Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Politik und Gesellschaftslehre sowie Sachunterricht und Philosophie/Werte und Normen untersucht und fand heraus, dass Migration häufig einseitig als Arbeitsmigration oder Flucht beschrieben wird. MigrantInnen werden dabei häufig als Opfer dargestellt und selten als aktiv Handelnde. Beispiele für erfolgreiche Integration finden sich in den untersuchten Schulbüchern hingegen nicht. Auch die Begrifflichkeiten zu Migration, Flucht und Integration werden kaum eindeutig bzw. richtig verwendet. Nicht nur Stereotype, sondern auch rassistische Klischees werden in Schulbüchern reproduziert, was sich u.a. bei den vermittelten „Afrikabildern“ zeigt (vgl. Guggeis, 2004; Marmer, 2013; Matthes, 2004; Osterloh, 2008). Budke (2013) konnte durch die Analyse von Schulbüchern aus Brandenburg und Berlin nachweisen, dass den Schulbüchern größtenteils ein essentialistisches und statisches Kultur- (raum)verständnis zugrunde liegt. Dies erklärt, warum MigrantInnen aufgrund ihrer angeblich anderen Kultur häufig als „Fremde“ dargestellt werden, die bei der Integration in „die“ neue Kultur des Gastlandes Probleme haben und denen mit Toleranz begegnet werden müsste.

Aufgrund der großen Bedeutung der Darstellung des Themas „Migration“ in den Unterrichtsmedien, werden im zweiten Kapitel dieses Buches diesbezügliche Analysen vorgestellt. Christiane Hintermann legt die Ergebnisse einer österreichischen Schulbuchanalyse dar, in der sie typische Darstellungen von Migration und MigrantInnen aufzeigt und kritisch hinterfragt (siehe Kap. 2.2). Dazu passend stellt

Matthias Land Ergebnisse einer Analyse des seit fast 130 Jahren immer wieder neu-aufgelegten *Diercke-Weltatlas* vor und fragt danach, wie Migrationsprozesse und MigrantInnen kartographisch thematisiert werden und wie Migration als Gegenstand geographischer Medien hervorgebracht wurde und wird (siehe Kap. 2.1). Neben Schulbuchtexten, Bildern und Karten können auch Comics im Geographieunterricht eingesetzt werden, um in die Thematik „Migration“ einzuführen. Alexandra Budke, Veit Maier und Frederik von Reumont stellen von Lehramtsstudierenden erstellte Comics zum Thema „Rassismus“ dar und analysieren das zugrundeliegende theoretische Verständnis der Studierenden (siehe Kap. 2.3). Dieser thematische Fokus wurde gewählt, da Rassismus dazu führen kann, dass MigrantInnen diskriminiert und am sozialen sowie wirtschaftlichen Aufstieg gehindert werden. Ein weiteres Unterrichtsmedium sind schülerInnenorientierte Texte, Lieder oder Geschichten. Ronja Ege zeigt auf der Basis einer Untersuchung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema „Hip Hop“ wie sich dieser zur Entwicklung eines transkulturellen Verständnisses im Geographieunterricht einsetzen lässt (siehe Kap. 2.4).

3. „MIGRATION“ ALS UNTERRICHTSTHEMA

Die bisherigen Analysen der Curricula und Geographieschulbücher haben Defizite und „blinde Flecken“ offengelegt. Daher soll im Folgenden auf wichtige Zusammenhänge, Prozesse und Erklärungsansätze eingegangen werden, welche Gegenstand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und wissenschaftlichen Diskussion sind, bislang aber nicht ausreichend im Geographieunterricht thematisiert werden. Der Forschungsstand kann allerdings im Rahmen dieser Einführung nur angerissen werden und wird zu unterrichtsrelevanten Themen im ersten Kapitel dieses Buches vertieft.

3.1 Migrationsarten, Begriffe und Klassifikationen

Migrationsarten und begriffliche Definitionen werden in Schulbüchern bislang kaum präzise dargestellt, ebenso wenig werden die SchülerInnen angeleitet, die Begriffe kritisch zu hinterfragen. „Mobilität“ und „Migration“ sind zwei dieser Begriffe, die bislang kaum im Unterricht unterschieden werden. Mobilität versteht auf Basis systemtheoretischer Überlegungen jegliche Positionsveränderung von Menschen in einem System. Dabei wird zwischen sozialer und räumlicher Mobilität unterschieden. Erstere beschreibt z. B. den Auf- oder Abstieg aufgrund von Einkommenssituationen. Von horizontaler Mobilität wird gesprochen, wenn sich eine Person zwischen zwei Elementen, deren Position sich in einer hierarchischen Gliederung befindet, bewegt (vgl. Gans, 2011, S. 117). Räumliche Mobilität hingegen beschreibt das Phänomen „Bewegung“, wenn die Bezugskategorien bspw. eine Gemeinde, Regionen oder Staaten sind. Migration ist Teil der räumlichen Mobilität. Unter Migration wird im Rahmen dieses Ansatzes verstanden, dass eine Person ihre räumliche Position (z.B. durch einen Wohnungswechsel) dauerhaft verändert. Im

Gegensatz zum Wohnortwechsel innerhalb eines Nationalstaats fassen die Vereinten Nationen Migration als einen grenzüberschreitenden Wohnortwechsel auf und differenzieren nach der Aufenthaltsdauer (long-term-migrant vs. short-term-migrant) (vgl. United Nations (UN), 1998, S. 18). Zu räumlicher Mobilität zählen neben Migration auch zirkuläre Bewegungen (z.B. PendlerInnen oder Dauerwanderungen durch Nomaden und Transnationalismus). TransmigrantInnen zeichnen sich durch einen regelmäßigen Wohnortwechsel meist zwischen unterschiedlichen Staaten aus. Viele Menschen leben heute ein multilokales Leben, da die räumliche Präsenz für menschliche Interaktion durch die Globalisierung und Technisierung an Bedeutung verloren hat (vgl. Hillmann, 2016, S. 78). Die Kernthese dieses Ansatzes besagt, dass „eine Entkopplung von geographischen und sozialem Raum stattfindet, die zur Entstehung von transnationalen sozialen Räumen führt bzw. beiträgt [...]“ (Haug, 2000, S. 36).

Neben einer räumlichen und zeitlichen Differenzierung von Migration wird häufig auch der rechtliche Status zur Typisierung herangezogen (legal versus illegal). Visa und Aufenthaltsgenehmigungen regeln den Status von MigrantInnen. Diese legen unter rechtlicher Perspektive fest, wie lange und mit welchen Rechten MigrantInnen in einem Land sein dürfen. Fruchtbar kann im Unterricht die kritische Reflexion des Begriffes „illegal“ sein, der neben der Angabe des ausländerrechtlichen Status häufig zur Kriminalisierung der MigrantInnen eingesetzt wird (vgl. Hoogen, 2016). Neben der Einführung der wissenschaftlichen Begriffe sollten im Geographieunterricht auch die in der gesellschaftlichen Diskussion verwendeten Begriffe mit ihren teilweise sehr abwertenden Konnotationen im Unterricht explizit thematisiert werden. Dies sind z.B. „Ausländer(in)“, „Migrant“, „Flüchtling“, „Asylant(in)“, „Migrationshintergrund“ etc. Zur Verwendung dieser Begriffe kann z.B. eine kritische Medienanalyse durchgeführt werden. Dabei sollte auch der jeweilige Verwendungszusammenhang (z.B. im Kontext von Diskriminierung und Rassismus) und die eigene Kommunikationspraxis mit den SchülerInnen kritisch reflektiert werden.

Migrationen können auch nach ihrem Umfang unterschieden werden (Massenwanderungen versus Einzelwanderungen) sowie nach Grad der Freiwilligkeit (unfreiwillig = z.B. Menschenhandel vs. freiwillig = z.B. Alterswanderung). Zudem können Migrationen nach dem Grund für die Migrationsentscheidung klassifiziert werden. Im Unterricht werden bislang vor allem die ökonomischen Aspekte als Gründe für Migration angesprochen. Es sollte allerdings nicht nur die Arbeitsmigration thematisiert werden, sondern z.B. auch die Bildungsmigration und der mögliche Einfluss von Klimaveränderungen auf Migration. Grundlage hierfür können der Aufsatz von Günther Weiss zur Bildungsmigration in diesem Buch (siehe Kap. 1.3) und der Artikel von Boris Braun und Amelie Bernzen sein. Letzterer untersucht, inwiefern Klimawandel und Meeresspiegelanstieg einen Einfluss auf die Migration in Bangladesh haben (siehe Kap. 1.2). Weitere interessante thematische Schwerpunkte könnten Muster der Remigration, Bedeutung von sozialen Netzwerken, Governance des internationalen Migrationsmanagements, geschlechtsspezifische Dimensionen von Migration, Repräsentation von Migranten sowie Identitätszuschreibungen über Diskurse sein (vgl. Hillmann, 2016, S. 65f.).

3.2 Erklärungsansätze für Migration

Bis heute wird zur Erklärung von Migration vor allem das Push-Pull-Modell im Geographieunterricht behandelt, was in fast jedem analysierten Schulbuch zu finden ist (vgl. Hoogen, 2016, S. 46). Bereits in den 1960er Jahren wurde versucht, die ab- und anziehenden Faktoren in mathematische Beziehungen zu einander zu setzen, um Gründe besser bestimmen und Migrationen vorhersehen zu können. Innerhalb des Modells werden allerdings in der Regel nur wenige Variablen berücksichtigt, welche auf Staatenebene verfügbar sind. Beispielsweise werden für Pull-Faktoren (anziehende Faktoren) häufig das hohe Bruttonationaleinkommen im Einwanderungsland, geringe Arbeitslosigkeit, der technische Fortschritt oder das Einhalten der Menschenrechte herangezogen. Als Push-Faktoren (abstoßende Faktoren) gelten dahingegen häufig eine hohe Arbeitslosenquote, eingeschränkte Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten, hohe Kriminalitätsraten und starke Umweltbelastungen als Gründe für Wanderungsbewegungen (vgl. Hillmann, 2016, S. 54f.). Da Push-Pull-Modelle makroanalytisch vorgehen, können sie nicht erklären, warum sich BewohnerInnen des gleichen Staats, auf die theoretisch die gleichen Push- und Pullfaktoren wirken, unterschiedlich verhalten, d.h. warum sich nur ein kleiner Teil der Bevölkerung für die Migration entscheidet und ein Großteil nicht. Zudem kann die Wahl der Zielgebiete nicht zufriedenstellend erklärt werden, da viele Staaten mit ähnlich hohem Entwicklungsstand existieren, die allerdings ganz unterschiedlich stark von MigrantInnen(gruppen) aufgesucht werden. Das vereinfachte Push-Pull-Modell kann die Komplexität der von Individuen in sozialen Kontexten gemachten Migrationsentscheidungen nur unzureichend darstellen und häufig werden Machtverhältnisse oder Barrieren nicht berücksichtigt. Lee (1972) hat diese Kritik bereits in den 1970er Jahren geäußert und begründete damit den Übergang zu interaktionistischen Ansätzen (vgl. Hillmann, 2016, S. 54). Die Lehrkräfte sollten das Push-Pull-Modell daher nur begrenzt und sehr reflektiert im Geographieunterricht einsetzen. Im Sinne einer wissenschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung sollten sie auf die Grenzen dieses Ansatzes hinweisen. Dabei kann thematisiert werden, dass individuelle Wahrnehmungen und Bewertungen von der Situation in Herkunfts- und Zielregion durch die Migranten, Images der Länder, persönliche Motive und individuell wahrgenommene Handlungsoptionen und -barrieren, der Einfluss des familiären Umfelds etc. in diesem Ansatz nicht bedacht werden.

Neben dem Push-Pull-Modell sollten auch system- und handlungstheoretische Ansätze im Unterricht besprochen werden. Zu den systemtheoretischen Ansätzen gehört die von Hoffmann-Nowotny (1970) entwickelte Migrationstheorie. Hier werden nicht die Individuen oder Gruppen von Migranten betrachtet, sondern das System oder die Systeme, in denen Migration stattfindet. Migration wird demnach aufgrund unterschiedlicher Machtverhältnisse ausgelöst (vgl. Hoffmann-Nowotny, 1970, S. 24; zitiert nach Hillmann, 2016, S. 68). Allen Arbeiten, die einen systemtheoretischen Ansatz verfolgen, ist gemein, „dass sie nicht auf der Ebene des Individuums argumentieren, sondern dieses nur als funktionalen Teil einer übergeordneten Struktur betrachten“ (Hillmann, 2016, S. 70). Für den Geographieunterricht

könnte dieser Ansatz bedeuten, dass vor allem die unterschiedlichen Machtverhältnisse zwischen MigrantInnen und Personen der Zielländer betrachtet werden. Es könnten aber auch die unterschiedlichen Machtverhältnisse betrachtet werden, die MigrantInnen aufgrund ihres unterschiedlichen Rechtsstatus besitzen. Zum Beispiel könnten die unterschiedlichen Rechte und Pflichten von MigrantInnen aus EU-Staaten mit denen von MigrantInnen aus Drittstaaten verglichen werden. Handlungstheoretische Ansätze dienen der Erklärung von Migrationsentscheidungen handelnder Subjekte. Diese sind für die geographische Migrationsforschung von großer Bedeutung, bieten sie doch die Basis für Untersuchungen von sozialen Netzwerken und Transnationalismus (vgl. Glasze & Pott, 2014). Insbesondere bei internationaler Migration sind die sozialen Netzwerke sowohl im Herkunftsland, als auch im Zielland von großer Bedeutung für die Migrierenden, da über diese Informationen verbreitet werden und die Migrierenden vielfältige Hilfe erhalten. Dieses Erkenntnis wurde bereits in den 1960er Jahren mit dem Begriff der „Kettenmigration“ anerkannt. Dabei wurden diese Netzwerke häufig als Folge von verwandtschaftlichen, freundschaftlichen oder beruflichen Beziehungen gesehen. Die Ursachen für Migration sind demnach nicht nur politisch oder ökonomisch bedingt, sondern werden auch durch soziale Aspekte beeinflusst. In Anlehnung an Bourdieu (1983) werden in der geographischen Migrationsforschung die sozialen Netzwerke als „soziales Kapital“ verstanden. Es wird argumentiert, dass dieses eine wesentliche Triebfeder von Migration ist. Das Ausmaß der Ressource „Sozialkapital“ im Herkunftsland sowie im Zielland beeinflusst u.a. Migrationsentscheidungen, die Wahl der Zielgebiete und den „Erfolg“ im Aufnahmeland (vgl. Haug & Pointner, 2007). Erst das Vorhandensein von „sozialem Kapital“ ermöglicht das Funktionieren von Migrationsnetzwerken. Verfügt eine Person über „soziales Kapital“, nimmt sie/er am Netz von sozialen Beziehungen teil. Dieses soziale Netz hilft beispielsweise im Zielland anzukommen, eine Wohnung zu finden oder bei Behördengängen.

In diesem Band werden von Philipp Aufenvenne, Miriam Kuckuck, Nina Leimbrink, Max Pochadt und Malte die sozialen Netzwerke von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihren Klassenverbänden untersucht und als Integrationsfaktor angesehen (siehe Kap. 1.4).

3.3 Auswirkungen von Migration

Die Auswirkungen von Migrationen sollten im Unterricht multidimensional und multiperspektivisch betrachtet werden. Es sollten ökonomische, soziale und kulturelle Auswirkungen auf verschiedenen Maßstabsebenen für die Herkunfts- und für die Zielländer sowie für die beteiligten Personengruppen (u.a. MigrantInnen, Familien im Herkunftsland und/oder Personen der Aufnahmegesellschaft) diskutiert werden.

Für die Herkunftsgebiete kann die (massenhafte) Emigration sowohl nachteilige als auch positive Auswirkungen haben. Wandern in einem Land die Wissen-

schaftlerInnen und AkademikerInnen aus, wird von „brain drain“ gesprochen. Beispielsweise hat die zahlenmäßig hohe Abwanderung des medizinischen Personals in Burkina Faso zu einer medizinischen Unterversorgung im Land geführt. Auch andere, meist männliche, Hochschulabsolventen verlassen das Land, sodass z.B. in vielen Teilen Burkina Fasos der Männeranteil bei nur 70 Männern auf 100 Frauen liegt (vgl. Oltmer, 2015, S. 13). Massive Abwanderung von junger Bevölkerung kann zudem dazu führen, dass insbesondere ältere Menschen und Kinder nicht gut versorgt sind und in Armut leben müssen. Allerdings könnten RückwanderInnen auch das im Ausland erworbene Wissen, Erfahrungen und soziale Kontakte mitbringen, was eine Basis für wirtschaftliche und soziale Impulse im Herkunftsland darstellen kann. Dieses Phänomen heißt dann „brain-gain“.

Als positiv für Herkunftsgebiete kann zudem die Entlastung des Arbeitsmarktes angesehen werden. Insbesondere werden die Rückflüsse von Geld, Wissen, Ideen und Wertvorstellungen als positiv betrachtet. Diese Rimessen waren vor der Weltwirtschaftskrise sogar höher als die gesamte weltweite Entwicklungshilfe (im Jahr 2009 lag der Wert der Rimessen bei über 316 Mrd. US-Dollar) (vgl. Wehrhahn & Sandner Le Gall, 2011, S. 103).

Für die MigrantInnen selbst kann Migration positive wie negative Folgen haben. Die Möglichkeit auf Bildung, den Zugang zum Arbeitsmarkt oder die Einhaltung der Menschenrechte sind bspw. positiv zu vermerken. Aber auch negative Folgen wie z.B. eine mögliche Benachteiligung bei der Wohnungswahl oder im Berufsleben können auftreten. Ebenso können rassistische Anfeindungen und gewalttätige Begegnungen Folgen von Migration sein.

Betrachtet man die ökonomischen Auswirkungen von Migrationen auf die Zielgebiete, könnte im Geographieunterricht das migrantische bzw. ethnische Unternehmertum von Interesse sein, da dies den SchülerInnen aus ihrer Alltagswelt bekannt ist (z.B. asiatisches Lebensmittelgeschäft). Bei diesem theoretischen Ansatz wird von fünf Grundannahmen ausgegangen: Es bestehen eine starke Vernetzungen zwischen den UnternehmerInnen einer Minderheit (z.B. unter den VietnamesInnen innerhalb Berlins) sowie räumliche Konzentrationen (z.B. Straßenzüge mit verschiedenen arabischen Geschäften), die Waren mit häufigem Bezug zum Herkunftsland der UnternehmerInnen anbieten (z.B. Lebensmittel aus China) und Arbeitskräfte aus demselben Land und der Familie anstellen (vgl. Hillmann, 2016, S. 90).

Im Zielland gelten die Zugewanderten zudem als mögliche Arbeitskräfte für Berufe, die nur wenig nachgefragt werden (in Deutschland z.B. in der Altenpflege oder im IT-Sektor). Viele postindustrielle Staaten „leiden“ unter dem demographischen Wandel. Wenn junge Personen zuwandern, können sie die Überalterung der Gesellschaft mindern und wenn sie einer sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit nachgehen, die Funktionsfähigkeit der Sozialsysteme mit tragen (vgl. Wehrhahn & Sandner Le Gall, 2011, S. 53). Positive Effekte kann Migration im Aufnahmeland zudem in sozialer und kultureller Hinsicht haben. Neue Ideen, Problemlösungen und Werte können verbreitet werden (mehr zum Konzept von Multikulturalität bei Neubert, Roth & Yildiz, 2008). Da viele MigrantInnen zunächst unterbezahlte Jobs haben oder arbeitslos und von Armut besonders betroffen sind, kann Migration aber

auch zur Unterschichtung der Gesellschaft führen. Steigende soziale Disparitäten können folglich soziale Konflikte im Aufnahmeland auslösen.

Im Kontext der Thematisierung der sozialen Auswirkungen von Migration sollte auch das Thema „Integration“ im Unterricht behandelt werden. Als Integration wird hier ein „offener, komplexer und multidirektionaler Prozess (verstanden), an dessen Ausgestaltung alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft gleichermaßen beteiligt sind“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2015, S.11). Wie das obige Zitat ausdrückt, folgt die Integrationspolitik dem Grundsatz des Förderns und Forderns. Auf der einen Seite haben ZuwanderInnen die Pflicht, die Grundwerte unserer demokratischen Rechtsordnung zu respektieren und Deutsch zu lernen, auf der anderen Seite soll die Gesellschaft eine Chancengleichheit und Gleichbehandlung aller in den Bereichen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung gewährleisten. Insbesondere den Sprachkenntnissen werden dabei immer wieder große Bedeutung für den Integrationserfolg zugeschrieben. Andere Faktoren werden in Diskussionen häufig außer Acht gelassen. Esser (2006, S.I) schreibt: „Sprache hat im Prozess der individuellen wie der gesellschaftlichen Integration eine herausgehobene Bedeutung, da sie mehrere Funktionen erfüllt. Sie ist sowohl Medium der alltäglichen Kommunikation als auch eine Ressource, insbesondere bei der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt“. Der Sprache kommen demnach bei der Integration verschiedene Funktionen zu. Erstens dient die Sprache des Ziellandes als Ressource, mit dessen Hilfe andere Ressourcen erlangt werden können. Zweitens dient die Sprache als Symbol, mit dessen Hilfe Dinge bezeichnet, Emotionen ausgedrückt und transportiert, aber auch Situationen beschrieben werden. Drittens dient die Sprache als Medium der Kommunikation und der Verständigung (vgl. ebd., S. 11). Bei der sozialen Integration ergeben sich in Bezug auf die Sprache vier Typen (Esser, 2006):

1. Bei der Marginalität gibt es weder eine Inklusion in die ethnische Gruppe, noch in die Aufnahmegesellschaft. Die SprecherInnen beherrschen eine begrenzte Bilingualität.
2. Bei der ethnischen Segmentation besteht eine Inklusion in die ethnische Gruppe, aber eine Exklusion in die Aufnahmegesellschaft. Hier sprechen die Personen monolingual ihre Muttersprache (L1).
3. Bei der Assimilation besteht eine Inklusion in die Aufnahmegesellschaft, aber eine Exklusion in die ethnische Gruppe. Die Personen sprechen monolingual die Sprache des Aufnahmelandes.
4. Bei der multiplen Inklusion sind die Personen in beide sozialen Systeme inkludiert und beherrschen beide Sprachen (L1 und L2). Alle vier Bereiche dienen als Erklärungsansätze für Integration, aber auch für Theorien des Spracherwerbs (vgl. Esser, 2006, S. 7f.).

Allerdings hängt die Integration der MigrantInnen in die Gesellschaften der Zielländer nicht nur von ihren kognitiven, sozialen oder sprachlichen Fähigkeiten und/oder ihren unterschiedlichen Motivationen ab, sondern auch von den vorhandenen Möglichkeiten der systemischen Integration (z.B. Arbeitsmarkt und/oder Bil-

dungswesen) und von der Offenheit der Personen in der Aufnahmegesellschaft. Daneben sind auch Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, welche der Integration entgegenwirken, zu beachten.

Auch der Geographieunterricht möchte durch interkulturelles Lernen dazu beitragen, ein friedliches und gleichberechtigtes Leben zu ermöglichen. Es sollen diskriminierende, fremdenfeindliche oder rassistisch bedingte Anfeindungen minimiert und die SchülerInnen für den problematischen Gebrauch von Stereotypen im Kontext von Rassismus sensibilisiert werden (vgl. Budke, 2008; 2013). Zudem bestehen Möglichkeiten, den Geographieunterricht sprachbewusst zu gestalten und damit auch die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen zu erweitern (s. Abschnitt 5.3).

4. BEDEUTUNG VON MIGRATION FÜR DIE VERÄNDERUNG VON LEHR- UND LERNVORAUSSETZUNGEN

„Migration“ ist allerdings nicht nur ein wichtiges Thema des Geographieunterrichts, Einwanderung als gesellschaftlich durchdringendes Phänomen beeinflusst entscheidend die Zusammensetzung, die Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen und der Lehrkräfte. Daher soll im Folgenden auf die veränderten Lehr- und Lernvoraussetzungen, welche im Geographieunterricht berücksichtigt werden sollten, eingegangen werden.

4.1 Multilinguale Kompetenzen der SchülerInnen

Aufgrund verschiedener „Einwanderungswellen“ besuchen zunehmend SchülerInnen allgemeinbildende Schulen, die neben Deutsch noch weitere Sprachen beherrschen und damit über multilinguale Kompetenzen verfügen. „Mehrsprachigkeit“ ist ein Phänomen, das für fast jedes fünfte Kind Realität ist (vgl. vbw, 2016, S. 147). Aktuelle Schulleistungsstudien zeigen, dass die wichtigsten in der Sekundarstufe I in Deutschland beherrschten Erstsprachen neben dem Deutschen das Türkische/Kurdische, das Russische und das Polnische sind (vgl. Göbel & Buchwand, 2017, S. 88). Die sprachliche Diversität ist allerdings sehr groß und die Bedeutung der einzelnen Sprachen regional sehr unterschiedlich. So weist die Erhebung der Herkunftssprachen von Hamburger GrundschülerInnen insgesamt 90 verschiedene Sprachen auf, wobei Türkisch, Polnisch und Russisch die wichtigsten waren (vgl. Fürstenau et al., 2003 zit. nach Göbel & Buchwand, 2017, S. 89). In Essener Grundschulen wurden ca. 100 verschiedene Sprachen ermittelt, wobei die häufigsten Türkisch, Arabisch, Polnisch und Russisch waren (vgl. Chlosta et al., 2003 zit. nach Göbel & Buchwand, 2017, S. 89f.).

Die multilingualen Kompetenzen von SchülerInnen werden im Unterricht, der in der Regel monolingual auf Deutsch stattfindet, bisher allerdings nur unzureichend berücksichtigt (vgl. Allemann-Ghionda, 2008). Eine Studie von Duarte et al. (2013) bei der 59 Stunden im sozialwissenschaftlichen Unterricht videographiert

wurden, ergab, dass 96 % der 1.716 erfassten sprachlichen Interaktionen der SchülerInnen untereinander und zwischen Lehrkräften und SchülerInnen auf Deutsch stattfanden. Nur 4 % der Interaktionen waren nicht deutschsprachig oder gemischt-sprachig. Gogolin (2003) kritisiert in diesem Zusammenhang den „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule, der einen Großteil der Herkunftssprachen der SchülerInnen zu illegitimen Sprachen werden lässt. Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wird als Potential für fachliches Lernen, z.B. bei der Berücksichtigung von Multiperspektivität oder durch Auswertung unterschiedlicher sprachlicher Quellen, wie z.B. fremdsprachige Zeitungsartikel, offenbar bisher kaum genutzt. Hintergrund ist, dass europäische Staaten im Prozess der Nationenbildungen die gesellschaftliche Einsprachigkeit und Standardisierung vorantrieben, um staatliche Identitätsbildung zu ermöglichen. „Das tief verankerte Konzept der gesellschaftlichen Einsprachigkeit in sich homogener Nationen mit ihren jeweils staatlichen Organisationsformen zementiert geradezu die Ansprüche darauf, Mehrsprachigkeit nicht zuzulassen“ (Ehrlich, 2013, S. 36). Damit bleiben in Deutschland wichtige Ressourcen ungenutzt. Außerdem wird auf die Lebenswelt in postmodernen und globalisierten Gesellschaften nicht genügend vorbereitet.

In der Geographiedidaktik gibt es ebenso wie in anderen Fachdidaktiken nur wenige Forschungsprojekte, welche auf die Multilingualität von SchülerInnen und Lehrkräften und die Nutzbarmachung der nicht in der Schule gelehrt Herkunftssprachen für geographisches Lernen fokussieren. Eine Ausnahme ist ein Projekt von Weißenburg (2015), in dem mehrsprachliche Unterrichtssequenzen für Grundschulkindern entwickelt und ausgewertet wurden.

4.2 Deutsch als Zweitsprache

Es werden zunehmend SchülerInnen an deutschen Schulen unterrichtet, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Zu dieser Gruppe gehören einerseits neu Zugewanderte und andererseits Kinder und Jugendliche der zweiten oder dritten MigrantInnengeneration, die in Deutschland aufgewachsen sind und im familiären Umfeld zunächst die Herkunftssprache(n) ihrer Eltern gelernt haben.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in vielen Bundesländern in sogenannten Sprachlern-, Integrations- oder Willkommensklassen⁴ unterrichtet, in denen die Vermittlung der deutschen Sprache im Vordergrund steht. Nach einiger Zeit (meist einem Jahr) werden diese Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen integriert, wobei die weitere sprachliche Förderung im Deutschen dann in allen Stunden, einschließlich des Fachunterrichts in Geographie, erfolgen muss, da die

4 Einen Überblick über Begrifflichkeiten und schulorganisatorische Modelle bietet die Mercatorinstitut-Studie „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem“. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [15.02.2018].

SchülerInnen noch nicht über ausgereifte Kenntnisse der Bildungs- und Fachsprache verfügen. Gute Deutschkenntnisse, auch im bildungs- und fachsprachlichen Bereich sind essentiell für die Partizipation am Unterricht, den Schulerfolg und die weitere berufliche Laufbahn dieser SchülerInnen. Zu den Fragen wie sich der Sprachstand dieser SchülerInnen im Geographieunterricht einschätzen lässt und welche Medien und Förderansätze geeignet sind, um die alltags-, bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten von neu zugewanderten SchülerInnen im Geographieunterricht zu fördern, gibt es bisher nur sehr wenige Forschungsergebnisse. In diesem Band stellen Michael Morawski und Alexandra Budke Resultate einer Studie mit neu zugewanderten Kindern vor, bei der diese, trotz sehr geringer Deutschkenntnisse, kartenbasierte Interviews mit Einheimischen erfolgreich durchführten (siehe Kap. 3.5). Zudem wird von Franziska Dauberschmidt und Miriam Kuckuck eine Untersuchung des fachbezogenen Sprachstandes neu zugewanderter SchülerInnen anhand von „mental maps“ dargelegt (siehe Kap. 3.4).

Eine weitere Gruppe von SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, besteht aus Personen, die in Deutschland als Kinder von MigrantInnen aufgewachsen sind (vgl. Michalak et al., 2015). Sie sprechen im familiären Umfeld die Sprachen der jeweiligen Herkunftsländer und nutzen Deutsch im Alltag und in der Schule. In der Regel beherrschen sie das Deutsche als Alltagssprache sehr gut, haben allerdings häufig Defizite in der Bildungs- und Fachsprache. Schulleistungsstudien zeigen, dass die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in verschiedenen Fächern geringere fachliche Kompetenzen hat, als die Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund⁵. Nach der PISA-Studie 2006 zeigt sich, dass 15-jährige Jugendliche mit Migrationshintergrund über geringere naturwissenschaftliche Kompetenzen verfügen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2007). Der PISA-Test 2012 hat auch ergeben, dass die Mathematikkompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwei Lernjahre hinter denjenigen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Die DESI-Studie hat ergeben, dass Jugendliche der neunten Jahrgangsstufe mit nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen haben, in deren Elternhaus Deutsch gesprochen wird (vgl. Klieme, 2006, S. 4). Ein Resultat der SOKKE-Studie ist, dass es bereits am Ende des ersten Schuljahrs signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gab, die in den folgenden beiden Schuljahren nicht ausgeglichen werden konnten. Hierfür war vor allem der unterschiedliche Sprachstand der Kinder ausschlaggebend (vgl.

5 Es zeigt sich allerdings ein Einfluss der Nationalität der SchülerInnen auf ihre Schulleistungen, der bisher nicht zufriedenstellend erklärt werden konnte. Während SchülerInnen mit russischem oder polnischem Hintergrund über ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau verfügen, zeigt sich ein vergleichsweise niedriges bei SchülerInnen mit türkischem Hintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008). Verfügbar unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile [04.04.2018].

Heinze et al., 2011, S. 25ff.). Diese Leistungsdifferenzen führen dazu, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger die Hauptschule und seltener das Gymnasium besuchen, als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Während 16 % der SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Hauptschule besuchen und 26% das Gymnasium, sind es bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund 9%, welche die Hauptschule und 41%, die das Gymnasium besuchen (vgl. DIPF, 2016, S. 174). Ausländische Jugendliche verlassen die Schule mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss wie deutsche Jugendliche (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 175). In der Wissenschaft werden für die beschriebenen Unterschiede drei Erklärungsansätze diskutiert:

VertreterInnen der ersten Position sehen den Hauptgrund für den geringeren Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in deren geringeren Deutschkenntnissen und der nicht ausreichenden schulischen Förderung, um diese Defizite auszugleichen (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 170f.). Dabei wird die Relevanz von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen betont (vgl. Kniffka & Roelcke, 2016, S. 51).

Ein weiterer Erklärungsansatz besagt, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere häusliche Unterstützung erhalten, da ihren Eltern die sprachlichen und finanziellen Ressourcen oftmals fehlen (Zusammenfassung der Diskussion bei Hummrich, 2009). Tatsächlich lässt sich ein Teil der Unterschiede bei den Leistungstests durch sozioökonomische Faktoren erklären. Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft der SchülerInnen (z.B. Bildungsstand der Eltern, Beruf, Einkommen, Risikolagen) ist im deutschen Bildungssystem hoch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 163). Dies zeigt, dass gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert werden.

Letztlich wird auch von systemischer Diskriminierung durch das Schulsystem gesprochen, da der Unterricht in der Regel monolingual auf Deutsch stattfindet und auf die unterschiedlichen Deutschkenntnisse und multilingualen Fähigkeiten der SchülerInnen im Unterricht in der Regel nicht eingegangen wird (siehe Abschnitte 4.1 und 4.2). „Denn die Schule ist eine Institution, die die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 105). Kinder, welche in Deutschland die „legitimen Sprachen“ Deutsch, Englisch, Spanisch oder Französisch sprechen, haben Vorteile und Kinder, die Sprachen sprechen, die nicht als „Weltsprachen“ gelten, werden benachteiligt. Eine Fallstudie von Große (2015, S. 241ff.) zeigt, dass auf das geringe bildungssprachliche Verständnis im Deutschen von AussiedlerschülerInnen, die dem Unterricht in Regelklassen folgen sollten, keinerlei Rücksicht durch die Lehrkräfte genommen wurde und wenige Förderangebote im Fachunterricht bestanden. Die befragten LehrerInnen sahen die Sprachförderung nicht als ihre ureigene Aufgabe an. Zudem beklagten sie fehlende Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsangebote. Weiterhin schätzten Sie ihre eigenen didaktischen Fähigkeiten zur sprachlichen Förderung im Sachfachunterricht als gering ein (vgl. Große, 2015, S. 241ff.). Eine Befragung von dänischen LehrerInnen ergab, dass diese vor allem die Sprachkenntnisse der SchülerInnen, deren familiärer Hintergrund und das Wohlbefinden in der Schule als ausschlaggebende Faktoren

für den Schulerfolg ansahen, ihren eigenen Unterricht und ihre didaktischen Fähigkeiten dagegen nicht (vgl. Horst & Holmen, 2007, S. 25).

Da die Schulzuweisungen zu den weiterführenden Schulen in Deutschland sehr früh (häufig schon nach der vierten Klasse) erfolgen, werden SchülerInnen, die mit geringen Deutschkenntnissen eingeschult und dann nicht speziell gefördert werden, benachteiligt. Die unterrichtliche Gleichbehandlung von SchülerInnen, die über sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse verfügen, führt dazu, dass sich die Unterschiede zementieren und SchülerInnen mit geringeren bildungssprachlichen Kenntnissen geringere Chancen auf Bildungserfolg haben. Auf diese Weise wird die „milieuspezifische Ordnungsstruktur“ (vgl. Hummrich, 2017, S. 475) reproduziert, da es sich vorrangig um SchülerInnen aus sozialschwachen Milieus und/oder um Kinder mit Migrationshintergrund handelt, die geringe bildungssprachliche Fähigkeiten haben.

Gerade vor diesem Hintergrund hat die Institution Schule die Aufgabe alle SchülerInnen, die sprachliche Defizite haben, so zu fördern, dass gerechte Bildungschancen entstehen. Bisher hat sich auch die Geographiedidaktik nur selten mit der differenzierten Vermittlung von Fachsprache beschäftigt und der Forschungsstand zur Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen im Geographieunterricht ist als marginal zu bezeichnen. Schwerpunkte lagen bisher auf dem bilingualen Geographieunterricht und der Argumentationskompetenz (siehe dazu Übersichten bei Müller & Falk, 2014 sowie bei Budke & Kuckuck, 2017).

In diesem Band wenden sich Veit Maier und Christoph Gantefort der Lehramtsausbildung zu, welche die Studierenden dazu qualifizieren sollte in ihrem späteren Berufsleben anspruchsvollen Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen zu geben. Anhand einer explorativen Studie wird herausgearbeitet, wie Kölner Lehramtsstudierende des Fachs Geographie die sprachlichen Anforderungen ihrer Unterrichtsvorhaben im Praxissemester analysieren (siehe Kap. 3.6).

4.3 Migrationsbedingte Lebenserfahrungen

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verfügen über Lebenserfahrungen in anderen Ländern. Diese Tatsache könnte besonders im Geographieunterricht, der zentrale gesellschaftliche Themen auf unterschiedlichen Maßstabebenen behandelt, relevant sein (vgl. DGfG, 2007; Uhlenwinkel, 2013). Neben dem lokalen und regionalen Maßstab sind in der Regel auch der nationale und globale Maßstab relevant, um z.B. die Auswirkungen von Klimawandel, globale Produktionsketten oder die Verschmutzung der Meere im Unterricht zu thematisieren. In diesem Kontext sind die in anderen Kontexten gemachten Erfahrungen und das angeeignete Wissen der zugewanderten SchülerInnen wichtige Ressourcen, die im Unterricht genutzt werden könnten. Die Einbeziehung der in anderen Ländern gemachten Lebenserfahrungen der SchülerInnen kann u.a. zum Perspektivenwechsel führen (vgl. Rhode-Jüchtern, 1995). Die Ergänzung der „neutralen“ Schulbuchinhalte durch Alltagsbeobachtungen kann den Unterricht bereichern und es können u.a. Ähnlichkeiten in den Interessen und Lebenspraxen von Jugendlichen in unterschiedlichen

Ländern erkannt werden. Beispiele könnten Ähnlichkeiten in Musikgeschmack, Konsum oder in der Mediennutzung sein (siehe Artikel von Ronja Ege in diesem Band, Kap. 2.4). Die Thematisierung dieser Ähnlichkeiten bietet sich u.a. bei der Behandlung des Themas „Globalisierung“ an. Die Einbeziehung von Lebenserfahrungen der zugewanderten SchülerInnen, die in anderen Ländern gemacht wurden, muss allerdings sehr wertschätzend erfolgen, damit keine Stigmatisierung stattfindet. Ungünstig wäre z.B., wenn SchülerInnen als RepräsentantInnen „der Entwicklungsländer“ von ihren Erfahrungen erzählen sollten. Die negativen Bewertungen von „Entwicklungsländern“, die häufig mit Armut, Krieg und Unterentwicklung assoziiert werden, könnten sich dann auf diese SchülerInnen übertragen. Ebenso unpassend ist es SchülerInnen, die in Deutschland als Kinder von MigrantInnen aufgewachsen sind, als „ExpertInnen“ „ihrer“ Herkunftsländer anzusprechen, da diese SchülerInnen somit zu „Fremden“ gemacht werden und wohlmöglich kaum Kenntnisse bezüglich des „Herkunftslandes“ besitzen.

Bisher wurde in der Geographiedidaktik nur sehr selten untersucht, wie die in anderen Kontexten gemachten Lebenserfahrungen von neu zugewanderten SchülerInnen tatsächlich im Unterricht genutzt werden und welche Ansätze dabei besonders sinnvoll sind.

In diesem Band werden von Stephan Langer, Alexandra Budke und Kerstin Ziemen Ergebnisse einer Befragung von GeographielehrerInnen dargelegt, die u.a. zeigen, dass Lehrkräfte die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in der deutschen Sprache, ihren kulturellen Hintergrund und Migrationserfahrungen nur in sehr geringem Umfang in ihre Planung und Durchführung von Geographieunterricht einbeziehen (siehe Kap. 3.3.).

Im Artikel von Sebastian Seidel und Alexandra Budke werden Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen zu den Grenzen Europas vorgestellt (siehe Kap. 3.2). Es zeigt sich, dass neu zugewanderte Jugendliche andere Grenzerfahrungen gemacht haben, als Jugendliche ohne Migrationserfahrungen. Dieses Ergebnis kann als Grundlage für Unterrichtsplanungen zum Thema „Migration“ dienen.

4.4 Kulturelle Selbst- und Fremdbilder

Die kulturellen Selbst- und Fremdbilder der SchülerInnen sind eine weitere wichtige Lehr-/Lernvoraussetzung für den Geographieunterricht. Der Geographieunterricht ist auch daran beteiligt, Bilder unterschiedlicher Räume (u.a. von Deutschland, Europa oder Afrika) und der dort lebenden Menschen zu verbreiten. Angeknüpft wird dabei automatisch an die den SchülerInnen bekannten Stereotypen von anderen Ländern und Kulturen, die größtenteils traditionell überliefert wurden. Diese sozial geteilten Meinungen über Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Menschen anderer Nationalität dienen nach Erkenntnissen der Sozialpsychologie der/dem Einzelnen als kognitive Kategorien, in die neue Umwelteindrücke eingeordnet werden können (vgl. Stroebe, 2002). Sie gewähren Handlungsfähigkeit durch die Reduktion von Komplexität. Es kann sicherlich keine Aufgabe des Geographieunterrichts sein, über den Wahrheitsgehalt dieser Stereotypen zu urteilen

und ein „objektives“ Bild zu vermitteln. Sinnvoller erscheint es, SchülerInnen die eigenen Bilder bewusst zu machen und für die verschiedenen Verwendungskontexte von kulturellen Bildern, die unterschiedlichen Motive der Akteure und die möglichen Risiken ihrer Verwendung zu sensibilisieren. Im Geographieunterricht kann zudem der Umgang mit kulturalisierenden Argumentationen geübt werden (vgl. Budke, 2013). Dies ist besonders relevant, wenn das Thema „Migration“ im Geographieunterricht behandelt und über dessen Auswirkungen gesprochen wird. Werden „fremde Kulturen“ als Hindernisse bei der Integration in „die deutsche Kultur“ thematisiert, kann dies automatisch zur Ausgrenzung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund führen.

Stöber (2001) hat in diesem Zusammenhang durch eine Schulbuchanalyse herausgefunden, dass MigrantInnen aufgrund ihrer angeblich „anderen“ Kultur häufig als „Fremde“ dargestellt werden, die Probleme haben und denen mit Toleranz begegnet werden müsste. Auch Mönter und Schiffer Nasserie (2007), die Geographieschulbücher aus Sachsen, NRW und Bayern untersuchten, kamen zu ähnlichen Aussagen. Sie fanden häufig ein „binäres“ Schema, in dem „wir“ Deutschen den Migranten als „Sie“-Gruppe, welche überwiegend als defizitär, desintegriert oder entwurzelt dargestellt wird, gegenüberstehen. Eine weitere Schulbuchanalyse von Budke (2013) zeigt, dass oftmals eurozentrische Kulturraumvorstellungen verbreitet werden. Diese Analysen machen deutlich, dass kulturelle Stereotypen u.a. bei der Darstellung von „MigrantInnen“ und „den Deutschen“ in Geographieschulbüchern eine große Bedeutung haben, was dem gesellschaftlichen Diskurs zum Thema entspricht. Damit besteht die Gefahr der Kulturalisierung, d.h., dass „Kultur“ als natürliches, von der Herkunft abhängiges und kollektives Unterscheidungskriterium von sozialen Gruppen, ähnlich des Rassebegriffs, angewandt wird (vgl. Hall, 1989, S. 917f.). Auf der Grundlage vermeintlicher „kultureller Unterschiede“ werden dann z.B. „Integrationsprobleme“ von Personen, die aus sog. anderen „Kulturerdeilen“ kommen, erklärt. Damit wird die angebliche kulturelle Unterschiedlichkeit der SchülerInnen betont, Personen „anderer Kulturen“ als Probleme dargestellt und somit Grundlagen für Diskriminierungen geschaffen.

Im Gegensatz dazu wäre es möglich, im Unterricht gezielt das Thema „Rassismus“ anzusprechen. Rassismus kann dabei als Praxis verstanden werden, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen, kulturellen oder symbolischen Gütern ausschließt (vgl. Hall, 1989, S. 913ff.). In diesem Zusammenhang sollten nationale Stereotypen, welche die SchülerInnen kennen, sichtbar gemacht und auf die Bedeutung von negativen Stereotypen im Kontext von Rassismus aufmerksam gemacht werden. Einige didaktische Möglichkeiten werden von Padberg et al. (2016) beschrieben. In diesem Band widmen sich zwei Artikel dem Thema „Rassismus“. Zunächst stellt Andreas Pott (siehe Kap. 1.1) die fachwissenschaftliche Diskussion zum Thema des „Rassismus der Migrationsgesellschaft“ aus geographischer Perspektive dar, welche als Grundlage für thematische Schwerpunktsetzungen im Unterricht dienen kann. Zudem legen Alexandra Budke, Veit Maier und Frederik von Reumont (siehe Kap. 2.3) Ergebnisse zu einem Lehr- und Forschungsprojekt vor, in dem Studierende didaktische Comics erstellt haben, um das Thema „Rassismus“ im Unterricht zu behandeln.

Um kulturalistischen Erklärungsansätzen und Diskriminierungen mit Hilfe nationaler Stereotypen im Unterricht entgegenzuwirken, ist es besonders wichtig, die üblichen Vorstellungen und Einstellungen der SchülerInnen aufzugreifen, bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren. In diesem Zusammenhang stellt Andreas Hoogen (siehe Kap. 3.1) die Ergebnisse einer Erhebung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema der „illegalen“ Migration vor.

5. KONSEQUENZEN FÜR DIE UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Um das Thema „Migration“ aktuell, schülerorientiert und auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnis und Diskussion zu unterrichten und um die durch Migration veränderten Lehr- und Lernvoraussetzungen von SchülerInnen und Lehrkräften auch bei anderen Themen zu berücksichtigen, sollten die im Folgenden dargestellten didaktischen Ansätze werden.

5.1 Politische Bildung bei der Behandlung des Themas „Migration“ im Unterricht

Wichtige Grundlagen für die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die didaktische Umsetzung im Unterricht können Ansätze der Politischen Bildung sein. Diese gilt als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, welches auch in den geographischen Curricula fest verankert ist. Die SchülerInnen sollen zu mündigen BürgerInnen heranwachsen, die sich aktiv in einer demokratischen Gesellschaft einbringen können. Die Aufgabe der Politischen Bildung im Kontext des Geographieunterrichts liegt in der „Offenlegung der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum und in der Entwicklung von Mündigkeit zu ihrer Analyse und Bewertung sowie zur verantwortungsbewussten Gestaltung von Räumen“ (Budke, 2016, S. 16). Beruhend auf diesem Grundsatz sollte die Politische Bildung sowohl bei der inhaltlichen Auswahl und thematischen Schwerpunktsetzung, als auch bei der Unterrichtsgestaltung und damit einhergehend bei der Entwicklung von Argumentations-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen, berücksichtigt werden. Um die Verknüpfung von Raum, Gesellschaft und Politik im Unterricht offenzulegen, sollten die Unterrichtsinhalte so gewählt werden, dass politische Strukturen als Rahmenbedingungen für raumbezogenes Handeln offensichtlich werden (vgl. ebd., S. 16). Insbesondere Themen zu „Migrationspolitik“ bieten sich hier an, um die verschiedenen Akteure, Institutionen und politischen Verfahren kennenzulernen. Ebenso müssen wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte berücksichtigt werden. Aber nicht nur die politischen Strukturen sollten Beachtung im Geographieunterricht finden, sondern auch politische Prozesse, wie die gesellschaftlichen Aushandlungen zum Thema der Integration von MigrantInnen in Deutschland. Zum Beispiel entstehen manchmal Nutzungskonflikte bei der Einrichtung von Unterbringungen für Asylsuchende. Basierend auf der Entwicklung der Politischen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD (vgl. u.a. Detjen, 2007; Schäfer, 2007) gelten bis heute

die in Beutelsbach beschlossenen Grundprinzipien des Unterrichts: Das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Gebot der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungskompetenz (vgl. Wehling, 1977, S. 179f.).

Diese Grundprinzipien bedeuten für die Thematisierung von „Migration“, dass die Lehrkraft die SchülerInnen nicht im Sinne ihrer Meinung beeinflussen darf. Sie muss die SchülerInnen dazu anhalten, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese argumentativ begründen zu können. Dies kann z.B. die Fragen betreffen, ob Migrationen nach Deutschland eher gefördert oder verhindert werden sollten, welche Auswirkungen Migrationen für Deutschland, die EU, die Herkunftsländer, die Migrierenden und die SchülerInnen selbst haben oder wie Rassismus verhindert werden könnte. Bei der Behandlung dieser oder ähnlicher Fragestellungen sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die SchülerInnen kontroverse Materialien und Medien bearbeiten, damit die verschiedenen Perspektiven in der gesellschaftlichen Diskussion im Unterricht abgebildet werden. Nicht nur die Wortwahl, wie z.B. „Flüchtlingsflut“, beeinflusst die Berichterstattung und dessen Rezeption, was im Unterricht thematisiert werden sollte, sondern auch die Vielzahl an „fake-news“ und Tweets in sozialen Netzwerken, welche mit den SchülerInnen ebenfalls kritisch hinterfragt und beurteilt werden sollten. Besonders wichtig ist bei dem Thema „Migration“ auch die Berücksichtigung des Aktualitätsprinzips. Die Materialien in Schulbüchern müssen in der Regel ergänzt werden, damit aktuelle Entwicklungen und Diskussionen zum Thema im Unterricht berücksichtigt werden können.

5.2 Wissenschaftspropädeutischer Unterricht

Mit dem Kontroversitätsgebot der Politischen Bildung geht der Anspruch eines wissenschaftsorientierten bzw. wissenschaftspropädeutischen Unterrichts einher. Wissenschaftsorientierung bedeutet als didaktisches Prinzip, dass Lerninhalte entsprechend der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion und dem Forschungsstand dargestellt werden sollten. Dies bedeutet für die Lehrkräfte, dass die Lerninhalte den aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen entsprechen müssen. Es dürfen keine veralteten Erklärungen oder Verfremdungen durch ideologische oder interessengeleitete Auswahl stattfinden. Huber (1997, S. 348) begründet, dass es bei Wissenschaftspropädeutik um mehrere Ebenen geht: (1) um das Lernen und Einüben in Wissenschaft (z.B. Grundbegriffe), (2) an Wissenschaft (z.B. neugierige Haltung) und (3) über Wissenschaft (z.B. kritische Reflexion). Insbesondere über die Grenzen von wissenschaftlichen Aussagen hinweg zu reflektieren sowie zu erkennen, dass Wissenschaft auch an soziale und politische Praxen gebunden ist, sollte im Unterricht verfolgt werden. Das bedeutet zum Beispiel für das Thema „Migration“, dass einfache Erklärungsmodelle wie das Push-Pull-Modell kaum ausreichen, um die vielfältigen Migrationsentscheidungen und Handlungen von Migrierenden erklären zu können. Gerade die aktuellen Ansätze und Theorien der geographischen Migrationsforschung sollten daher verstärkt Einzug in den Geographieunterricht erhalten und zur Überarbeitung der Unterrichtsmedien beitragen.

Die SchülerInnen sollten nicht nur verschiedene Theorien und Erklärungsansätze zu Migration kennenlernen, sondern insbesondere auch die Grenzen dieser Theorien diskutieren. Gerade individuelle Entscheidungen werden hier häufig außen vorgelassen und könnten mit den SchülerInnen verstärkt diskutiert werden. Ebenso bedingt ein wissenschaftspropädeutischer Unterricht auch, dass durch die Lehrperson die verschiedenen Erklärungsmodelle in der Vorbereitung zum Unterricht beachtet werden. Die SchülerInnen sollten zudem in die Lage versetzt werden, die politischen Akteure, die Meinungen, aber auch die Möglichkeiten der Partizipation kennenzulernen und für sich selbst in Wert zu setzen. Hier könnten z.B. caritative Organisationen, NGOs, städtische oder kommunale Angebote, die sich z.B. an Flüchtlinge richten, betrachtet werden. Auch im Rahmen eines Schulpraktikums könnten außerhalb oder durch Kooperationen innerhalb der Schule SchülerInneninteressen verfolgt werden.

5.3 Sprachbewusster und multilingualer Geographieunterricht

Wie in den Abschnitten 4.1 und 4.2. dargelegt, werden die multilingualen Fähigkeiten der SchülerInnen im Unterricht bisher kaum genutzt und auf ihre unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen wird kaum differenziert eingegangen. Dies führt nicht nur dazu, dass keine gerechten Chancen auf Bildungserfolg geschaffen werden, sondern auch, dass die Schule ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht wird. Diese durch vielfältige Studien belegte Tatsache trifft auch auf den Geographieunterricht zu. Sollen alle SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen zu erweitern und ihre Persönlichkeit zu entwickeln, müssen geographiedidaktische Konzepte entwickelt werden, welche sprachliches und fachliches Lernen im Kontext des Geographieunterrichts vereinen. Ein Ansatz hierzu ist der sprachbewusste Geographieunterricht.

Nach Budke und Weiss (2014, S. 127) kann unter einem sprachbewussten Geographieunterricht ein Unterricht verstanden werden, der „die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen für das Verständnis und zur Beantwortung geographischer Fragestellungen im Unterricht, ausgehend von den Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt“. Tatsächlich werden in den deutschen Curricula für den Geographieunterricht eine ganze Reihe sprach- und kommunikationsbezogener Ziele genannt, wie u.a. die „Informationsaufnahmen aus (Geo-)Medien“, „Befragungen durchführen“, „Fachwortschatz erwerben und anwenden“, „Gesellschaftliche Diskurse entschlüsseln“, „Diskussionen durchführen/Argumentationen entwickeln“, „Ergebnisse präsentieren“ und die „Kritische Reflexion“ (vgl. Budke & Weiss 2014, S. 114). Diese Ziele werden allerdings unstrukturiert genannt und ein prozessualer Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen im Laufe der Schulzeit ist nicht zu erkennen. Eine mögliche Systematisierung zeigt das Modell der sprachlichen Anforderungen im Geographieunterricht (vgl. Morawski & Budke, 2017), wobei hier nur auf die geographische Fachsprache eingegangen werden soll, welche allerdings vielfältige Bezüge zur Bildungs- und Alltagssprache aufweist (siehe