

Felix Reinhardt

# Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht

Zur Konzeptionalisierung eines  
begegnungsorientierten Ansatzes

**Aus:**

*Felix Reinhardt*

## **Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht**

Zur Konzeptionalisierung

eines begegnungsorientierten Ansatzes

Mai 2018, 268 Seiten, kart., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-4345-9

Wie kann Begegnung durch interkulturelles Lernen gefördert werden?

Felix Reinhardt nutzt einen phänomenologischen Zugriff über den Bezug zu Bernhard Waldenfels, um ein Verständnis von Begegnung abzuleiten, das mit seinem Verunsicherungspotential zusammen gedacht wird. Für die Geographie wird eine Parallele zum Spüren von Atmosphären nach Jürgen Hasse gezogen. Danach lassen sich Atmosphären in kulturellen Heim- und Fremdwelten über Begegnungen auf verschiedene Arten entdecken. Am Beispiel konkreter Unterrichtsmaterialien zeigt Felix Reinhardt, wie das Einlassen – als zentrales didaktisches Ziel des begegnungsorientierten Konzepts – im Geographieunterricht eingeübt werden kann.

**Felix Reinhardt** (Dr. rer. nat.), geb. 1985, lebt als Lehrer in Potsdam. Er promovierte am Lehrstuhl für Geographie und ihre Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4345-9](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4345-9)

# Inhalt

---

## **1. Einleitung | 7**

- 1.1 Problemhinführung | 7
- 1.2 Der Fall aus dem Unterrichtsalltag | 8
- 1.3 Fragestellung | 9
- 1.4 Vorgehen | 11

## **2. Bisherige Konzepte des interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik | 15**

- 2.1 Das Fremde in der Geographie und in der Geographiedidaktik | 15
- 2.2 Konzepte des interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik | 36
- 2.3 Konzepte des interkulturellen Lernens in der Pädagogik | 57
- 2.4 Das interkulturelle Lernen vermitteln | 64

## **3. Begegnungsorientierung – eine neue Konzeptionalisierung interkulturellen Lernens | 67**

- 3.1 Die Begegnung | 69
- 3.2 Die kulturelle Begegnung | 89
- 3.3 Die kulturelle Begegnung reflektieren | 120
- 3.4 Über kulturelle Begegnungen in Begegnung kommen | 129
- 3.5 Grundpfeiler eines begegnungsorientierten Konzepts des interkulturellen Lernens | 136

## **4. Umsetzungsmöglichkeiten eines begegnungsorientierten Konzepts des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht | 141**

- 4.1 Die medial vermittelte Begegnung | 142
- 4.2 Die originale Begegnung | 205

## **5. Begegnungsorientiertes interkulturelles Lernen lernen und lehren | 231**

- 5.1 Interkulturelles Lernen lernen | 231
- 5.2 Interkulturelles Lernen lehren | 235

**6. Zusammenfassung und Fazit | 239**

**7. Literatur | 247**

# 1. Einleitung

---

## 1.1 PROBLEMHINFÜHRUNG

Interkulturelles Lernen ist ein „Unterrichtsprinzip“, das längst auch den Geographieunterricht erreicht hat (RINSCHÉDE 2007: 204). Fachpolitisch wird es sogar als „besonders wichtige[s] Anliegen des Geographieunterrichts“ gewichtet (DGfG 2006: 7). Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, die Schüler<sup>1</sup> auf ein Zusammenleben in einer kulturell pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten. Seit der Einwanderungsbewegung nach Deutschland durch die Arbeitsmigration der 60er und 70er Jahre gilt es im Geographieunterricht, nicht nur Ursachen und Bewegungsmuster von Migration nachzuvollziehen. Zusätzlich braucht es auch Unterrichtsettings, die die Folgen von Migration thematisieren (COBURN-STAEGE 1995: 13-14). Geographieunterricht soll heute dazu beitragen, ein „ausschließlich friedliches gesellschaftliches Zusammenleben“ zu ermöglichen (BUDKE 2008: 9). Das Konzept ist dabei stark normativ aufgeladen. Nachdem sie Interkulturalität gelernt haben, sollen Schüler tolerant, friedlich und emphatisch sein. Sie sollen sich solidarisch, sensibel und verständnisvoll zeigen (SCHRÜFER 2009: 156). Die Schüler dürfen keine Vorurteile haben und sollten sich für die Gleichheit aller einsetzen. Sie sollen ihre *eigene*<sup>2</sup> Perspektive als wahlweise ethno- oder eurozentristischen Blick erkennen (ebd.: 157).

- 
- 1 Mit Nennung der männlichen Funktionsbezeichnung ist in diesem Buch, sofern nicht anders gekennzeichnet, immer auch die weibliche Form gemeint.
  - 2 Die Begriffe „fremd“ und „eigen“ sind zentrale Bezeichnungen in dieser Arbeit, die ich deshalb kursiv hervorhebe.

Wie sich diese Ziele in der Unterrichtsgestaltung umsetzen lassen, habe ich während eines Praktikums an einem Thüringer Gymnasium erlebt. Einige Eindrücke werde ich im Folgenden schildern.

## 1.2 DER FALL AUS DEM UNTERRICHTSALLTAG

Ich begleitete während eines Praktikums eine siebte Klasse im Geographieunterricht. Ich saß in den Unterrichtsstunden im hinteren Teil des Klassenraums und beobachtete. In der folgenden Stunde achtete ich besonders auf die Teilaspekte „inhaltliche Beteiligung der Schüler“ und „Lehrerverhalten im Unterricht“ (TOPSCH 2002: 97ff.).

Der zum damaligen Zeitpunkt gültige Lehrplan sah die Behandlung des Kulturerdteils „Orient“ vor (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM 1999: 31). Neben dem Kennenlernen des Kulturerdteils zielte die Lehrperson auch darauf ab, den Sinn von Kulturerdteilen als Ordnungsstruktur der Welt im Kontext moderner Migrationsbewegungen zu diskutieren. Um die Verräumlichungsmöglichkeiten der in dem Konzept zentralen Kategorie der Religion in den Blick zu bekommen, wählte die Lehrperson einen exemplarischen Einstieg. Bezugnehmend auf die Aussage des Bundespräsidenten a. D. Christian Wulff sollte in einer Gruppendiskussion erörtert werden, ob der Islam – eigentlich Kriterium des Kulturerdteils Orient – mittlerweile auch zu dem Kulturerdteil Europa, konkret zu Deutschland, gehört. Das Lernziel der Lehrperson bestand darin, dass die Lernenden erkennen mögen, dass Muslime ihren berechtigten Platz in Deutschland haben.

Die Lehrperson las zum Anfang der Stunde das Zitat des Bundespräsidenten, der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland, vor. Dazu legte sie eine Folie auf, die die Kriterien des Kulturerdteils Europa zeigte. Unter der vorherrschenden Religion war das Christentum angegeben. Die Lehrperson fragte, ob man die Kriterien des Kulturerdteils verändern muss.

Lange wollte sich niemand zu Wort melden. Schließlich äußerte sich die Schülerin Maria und erzählte, dass „Araber“ auf sie „anders“ wirken. Sie könne das nicht erklären, aber das sei so. Darum gehören „die“ für sie nicht „wirklich“ zu Deutschland. Sofort merke sie, ob jemand *fremd* sei und dann habe sie gleich ein „anderes“ Gefühl. Sie erntete wissendes Nicken in ihrer Mädchenrunde. Nico erzählte danach von seiner Mutter, die „Hartz IV ist“.

Er sprach mit bedrückter Stimme. Der Schüler wolle nicht, dass ihm Ausländer später einen Arbeitsplatz wegnehmen. Ein weiterer Diskutant geriet darauf in Rage. Er habe einen Freund aus Russland in der Stadt und er lehne es ab, wie andere Mitschüler über „Ausländer“ reden. Andere Schüler berichteten von einem Berlinbesuch, bei dem ihnen der Stadtteil „Neukölln“ ganz *fremd* vorkam. Sie erzählten von neuen Gerüchen, von laut sprechenden Menschen, dem Treiben auf der Straße, von Kopftüchern und „Dönerbuden“. Sie hätten sich nicht mehr „heimisch“ gefühlt an diesem Ort. Manche kommentierten das mit der Aussage, dass sie nicht wollten, dass ihre Stadt auch bald so aussehe.

Die Lehrperson wirkte in der Diskussion zunehmend engagiert. Sie entgegnete Nico, dass mehr junge Migranten gebraucht würden für den Arbeitsmarkt, weil die Gesellschaft immer stärker altere. Sie beteiligte sich und sprach einzelne Schüler an. Die Lehrperson argumentierte mit Statistiken zur Migration und las ein Gedicht vor, in dem die Gemeinsamkeit aller Menschen betont wurde. Insgesamt verstand sich die Lehrperson nach meiner Interpretation als jemand, der die Schüler gerade dann überzeugen wollte, wenn die Diskussion in eine unerwünschte Richtung abzudriften drohte.

Was mich aufmerken ließ, war, wie sehr die Schüler durch verunsichernde Erlebnisse im Miteinander bewegt waren. Die Schüler äußerten ihr Erleben auf emotionale Weise. Sie berichteten nicht von Gesprächen oder kommunikativen Missverständnissen, sondern allein vom Erleben der Situationen. Der eigentliche Einstiegsimpuls für den Unterricht, nämlich die Diskussion der Kriterien der Kulturerdteilehre, trat in den Hintergrund. Die Schüler interessierten sich nicht so sehr für Strukturmodelle. Sie gingen von dem aus, was sie in ihrer Welt umgibt. Zudem war interessant, dass die Thematisierung von Orten eine wichtige Rolle spielte. Das Vor-Ort-sein ermöglichte ihnen einen Fundus an Erlebnissen.

### 1.3 FRAGESTELLUNG

Diese Unterrichtsstunde zeigt sehr wertvolle Momente, die vermuten lassen, dass die Lehrperson und die Klasse in einem guten Verhältnis zueinander standen. Denn manche Schüler trauten sich, etwas von sich zu offenbaren. Knüpft man an das an, was „Schüler in dem Moment wirklich bewegt“ (UHLENWINKEL 1999: 152-153), so fallen zwei Aspekte auf. Sie berichten

von ihren Erlebnissen aus Begegnungen<sup>3</sup> mit Menschen und ihren Erlebnissen aus Begegnungen mit Orten. Diese Begegnungen haben jeweils ein irritierendes Potential. Hierbei handelt es sich um grundlegende menschliche Empfindungen. Wohl ein jeder hat sich schon einmal in irgendeiner Form *fremd* gefühlt. Vielleicht eröffnete sich in einer bestimmten sozialen Gruppe. Das Fremdeln kennt man schon von kleinen Kindern, die sich scheu hinter den Beinen der Mutter oder des Vaters verstecken, wenn ein Unbekannter mit ihnen Kontakt aufnehmen will. Auch gibt es die Erlebnisse, die sich im Kontakt mit bestimmten Orten eröffnen, die man als *fremd* erlebt. Am offensichtlichsten ist es, wenn einem die Orientierungsfähigkeit an einem Ort fehlt oder man eine *fremde* Sprache auf Schildern nicht identifizieren kann. Doch es geht darüber hinaus. Es stelle sich an Orten ein Unbehagen oder eine Faszination ein, dass/ die sich nur schwer fassen lässt. Diese „Momente“ im Unterrichtsgeschehen können aufgegriffen und didaktisch genutzt werden. *Die Frage dieser Arbeit ist daher, wie sich interkulturelles Lernen für den Geographieunterricht von der (verunsichernden) Begegnung aus konzeptualisieren lässt.*

Mit der Fragestellung verfolge ich bestimmte Ziele. Durch diese Arbeit soll(en)

- eine begegnungsorientierte Perspektive zum interkulturellen Lernen eingebracht werden, um zur konzeptionellen Vielfalt des interkulturellen Lernens für den Geographieunterricht beizutragen;
- der geographiedidaktische Beitrag zum fachübergreifenden Prinzip des interkulturellen Lernens gestärkt werden, indem seine theoretische Fundierung aus geographischer Perspektive erfolgt;
- die Theorie-Praxis-Verzahnung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht gestärkt werden, indem aus einer theoriegeleiteten Analyse konkrete Vorschläge zu Zielen, Inhalten und Methoden formuliert werden;
- die hier vorgeschlagene Perspektive des interkulturellen Lernens durch die Aufarbeitung von Unterrichtsmaterial anschaulich werden;
- das Lernpotential des interkulturellen Lernens, das von der Begegnung ausgeht, herausgestellt werden;

---

3 Das Alltagsverständnis des Begriffs „Begegnung“ wird im Kapitel 3 wissenschaftlich geschärft, es reicht bis dahin aber zum Nachvollziehen der Argumentation aus.



- neue Ansatzpunkte zur Vermittlung des interkulturellen Lernens entwickelt werden.

## 1.4 VORGEHEN

Ich werde die Forschungsfrage nach einer Konzeptionalisierung des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht, dass die Begegnung berücksichtigt, in drei Schritten beantworten.

Im ersten Schritt setze ich mich in Kapitel 2 mit dem Forschungsstand zu den Konzepten des interkulturellen Lernens auseinander. Zunächst werde ich in einem historischen Abriss zeigen, dass Geographie immer schon das *Fremde* thematisierte, doch dabei die Begegnung aussparte. Stattdessen ist der Versuch zu erkennen, dass die Einlassung auf *Fremdes* vermieden werden sollte. Dieses Problem setzt sich bis heute im interkulturellen Lernen fort. Um diesen Befund zu bestärken, untersuche ich die Konzepte von BUDKE (2004) und SCHRÜFER (2009), welches die beiden differenziertesten sind, die bis heute vorliegen. Auch eine Schulbuchanalyse in der Geographiedidaktik von MÖNTER & SCHIFFER-NASSERIE (2007) ziehe ich mit heran. Danach prüfe ich, ob in der breiter angelegten Debatte der interkulturellen Pädagogik ein begegnungsorientiertes Konzept existiert und es möglicherweise adaptiert werden kann. Am Ende des Kapitels unterstreiche ich mit einer Studie von ADAMS (2004) zur Einstellung von Lehrern zum interkulturellen Lernen, dass auch von Seiten der Vermittler eine Verunsicherung mit dem Konzept einhergeht.

Der zweite Schritt besteht in Kapitel 3 in der Ausarbeitung eines neuen Konzepts des interkulturellen Lernens für den Geographieunterricht. Dafür berücksichtige ich, dass ein fachdidaktisches Konzept bestimmten Anforderungen genügen muss. Es muss seine wissenschaftliche Fundierung, seine wissenschaftliche Bedeutsamkeit und seine gesellschaftliche Relevanz nachweisen (BÖHM in RHODE-JÜCHTERN 2004: 67). Ein Konzept braucht dabei eine konkrete Ziel- und eine Inhaltsdimension. Zudem verkörpert es ein bestimmtes Lernverständnis. Die Zieldimension betrifft die Frage des „Wozu?“ (RINSCHEDI 2007: 149). Ziele stecken ab, welcher Lernerfolg letztlich erreicht werden soll. Der Inhalt betrifft den Gegenstand, der zu vermitteln ist. Die Leitfrage ist das „Was?“ der Vermittlung. Sowohl der Inhalt, wie die

Zieldimension, als auch das Lernverständnis eines Konzepts müssen theoretisch fundiert werden (HEMMER 2012: 15). Für den neuen Ansatz bedarf es der Klärung des theoretischen Verständnisses der interkulturellen Begegnung an Orten (Inhalt), um daraus Ziele und Methoden für den Geographieunterricht nachvollziehbar abzuleiten. Hinzu kommt die begründete Auswahl von passendem Unterrichtsmaterial.

Ich beginne damit, das verunsichernde Potential einer Begegnung darzustellen (Kapitel 3.1). Der leitende Gedanke dabei ist, dass in der Begegnung *Eigenes* und *Fremdes* über die Fremderfahrung in Kontakt kommt und doch getrennt bleibt. Dazu beziehe ich mich auf den Phänomenologen Bernhard WALDENFELS. Mit ihm lässt sich das *Fremde* in der Begegnung als das deuten, was sich im Zeigen zugleich wieder entzieht. Gerade in dieser fehlenden Fassbarkeit liegt die Verunsicherung. Danach konkretisiere ich den interkulturellen Charakter einer Begegnung (Kapitel 3.2). Ich gehe von der Annahme aus, dass Begegnungen in unserer Alltagswelt stattfinden. Diese bestimmte „Lebenswelt“ will ich mit dem Sozialphilosophen Alfred SCHÜTZ genauer fassen. Schließlich lässt sich mit der Unterscheidung der Lebenswelt in „Heimwelt“ und „Fremdwelt“ nach WALDENFELS konkretisieren, wie es zur interkulturellen Begegnung kommt. Ich will das „Inter-“ des interkulturellen Lernens ernst nehmen. „Inter-“ meint in dieser Arbeit nicht „Multi-“ – im Sinne eines Nebeneinanders – oder „Trans-“ – im Sinne eines Jenseitigen –, sondern einen offenen Zwischenbereich, der durch die Begegnung entsteht. Ich werde verdeutlichen, wie dieser Zwischenbereich zu verstehen ist.

Danach untersuche ich das Potential einer interkulturellen Begegnung mit Orten (Kapitel 3.3). Ich ziehe Überlegungen des Geographen Jürgen HASSE heran, um deutlich zu machen, dass sich das Verunsichernde einer Begegnung mit und an Orten über Atmosphären verstehen lässt. Darauf folgend stelle ich dar, dass es den Dialog braucht, um sich über kulturelle Begegnungen auseinandersetzen zu können (Kapitel 3.4). Verunsichernde Begegnungen kann man nicht mit sich selbst ausmachen. Es braucht dazu das Gespräch mit einem Gegenüber. Nach jedem der Kapitel 3.1 bis 3.4 ziehe ich Schlussfolgerungen für Ziele, Inhalte und Methoden der Konzeptionalisierung. In Kapitel 3.5 führe ich diese Schlussfolgerungen in Grundpfeilern eines begegnungsorientierten Ansatzes zusammen, die ich über sechs leitende didaktische Prinzipien ausdrücke.

Schritt drei umfasst die Konkretisierung eines Konzeptes des begegnungsorientierten interkulturellen Lernens in den Kapiteln 4 und 5. Für die

Darstellung der Umsetzungsmöglichkeiten unterscheide ich im Kapitel 4 zwischen einer medial vermittelten Begegnung und einer originalen Begegnung. Durch die Auswahl verschiedener Materialien wird deutlich, wie vielfältig interkulturelle Begegnungen thematisiert werden können. Dennoch kann die medial vermittelte Begegnung die originale Begegnung nicht ersetzen. Durch die Methode der Exkursion stelle ich dar, wie Schüler im Rahmen eines Unterrichtssettings selbst Erfahrungen über die Begegnungen sammeln und gemeinsam mit dem Lehrer auswerten können. Schließlich wird in Kapitel 5 erläutert, wie sich der Prozess eines begegnungsorientierten interkulturellen Lernens vollzieht. Zuletzt differenziere ich Anforderungen, die der begegnungsorientierte Ansatz an die Rolle des Lehrers stellt.

Zunächst gehe ich nun auf bisherige Konzepte des interkulturellen Lernens ein.