Hildesheimer Geographische Studien Bd. 6	2016	S. 69 – 121

Chancen für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht durch Migrationsbewegungen? Ergebnisse einer qualitativen Studie

Johanna Dobberkau, Annabell Ringel & Martin Sauerwein

Zusammenfassung

Migrationsbewegungen – eine Chance für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht? Nicht nur durch moderne Medien und preiswerte Reisen ins Ausland rückt die Weltbevölkerung immer weiter zusammen - auch durch stark gestiegene Migrationsbewegungen wird unsere Gesellschaft zunehmend multikultureller. Interkulturelles Lernen stellt deswegen einen bedeutenden, wenn nicht sogar einen notwendigen Ansatz dar, um das Verständnis zwischen Menschen verschiedenster Kulturen zu fördern. Gesellschaftliche Probleme, die mit der Multikulturalität und den divergierenden Wertevorstellungen einhergehen, werden durch das gegenseitige Verständnis reduziert.

Im Geographieunterricht werden seit jeher verschiedene Kulturen und Länder thematisiert. Dieses Fach ist deshalb optimal geeignet, den Schülern durch Interkulturelles Lernen nicht nur geographisches Fachwissen sondern auch das Bewusstsein für andere Wertvorstellungen und Sitten zu vermitteln. Damit sind die Schüler in der Lage, in interkulturellen Kontexten adäquat und souverän zu handeln. In der Theorie bietet der Geographieunterricht einen idealen Ort, um Interkulturelles Lernen umzusetzen. Wie aber sieht es tatsächlich im praktischen Unterricht aus? Dieser Frage wurde im Rahmen einer qualitativen Evaluationsstudie mittels sieben leitfadengestützter Interviews mit Erdkundelehrkräften nachgegangen. Die Hypothese, dass Interkulturelles Lernen bisher im Geographieunterricht nur eine untergeordnete Rolle spielt und viele Lehrkräfte bezüglich dieser Thematik unwissend oder gar überfordert sind, wurde bestätigt. Dennoch lässt die Studie den Schluss zu, dass sich die Zuwanderung von Migranten positiv auf den Geographieunterricht auswirkt und Interkulturelles Lernen fördert. Durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte und aktualisierte Rahmenrichtlinien kann diese Chance genutzt werden.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Lernen, Migrationsbewegungen, Sekundarstufe I, Niedersachsen

Summary

Migration – does this include chances for intercultural learning in geography lessons? Modern media and affordable trips abroad have made the world population come closer together. Also, greatly increased international migration has aided in the growth of multicultural societies. Therefore, intercultural learning is an important, if not absolutely necessary approach to support the understanding between people from different cultures. Mutual understanding reduces social concerns which go along with multiculturalism, divergent opinions, and values or ways of life.

For decades, geography lessons included varieties of cultures and countries. That is why this subject is ideal not only to teach students geographical know-how but to also strengthen their awareness for diverse moral concepts through intercultural learning. Hence, students are able to act confidently and adequately in intercultural settings. Due to this geography lessons are the perfect place to implement intercultural learning. But what is it like in reality? This question is being answered in the following qualitative evaluation. For this, nine geography teachers have been surveyed in seven guideline-based interviews. The hypothesis says that intercultural learning only plays a minor role in geography lessons. Furthermore, many teachers do not know much about this topic and cannot meet the demands of intercultural learning and multicultural classrooms. This hypothesis has been confirmed by this study.

Nevertheless, the study also allows us to conclude that international migration positively affects geography lessons and promotes intercultural learning. This is an opportunity which can be used if there would be more suitable teacher training programs as well as updated curricula.

Key words: Intercultural learning, Migrations, Secondary school, Lower Saxony

1 Hintergrund, Zielsetzung und methodisches Vorgehen

„Der Schlüssel zum Verständnis fremder Menschen und Kulturen ist Interkulturelles Lernen. Es befasst sich mit dem Fremden und Andersartigen im Alltag unserer multikulturellen Gesellschaft" (ROTHER 1995:4, zit. in BUDKE 2008:15).

Globalisierung, Internationalisierung und zunehmende Migration weisen auf das Zusammenrücken der Weltbevölkerung hin und haben in Deutschland eine moderne Gesellschaft geformt, in der sprachliche und soziokulturelle Vielfalt zur Realität im (Schul-)Alltag geworden sind. Auch wenn die Begegnung und der Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen für viele Menschen zur Gewohnheit werden, so sind dennoch alle Menschen im Alltag mit divergierenden Wertorientierungen und unbekannten Symbolen und Verhaltensweisen konfrontiert. Dieses kann zu Verständnisschwierigkeiten, Missverständnissen oder Konflikten führen. Interkulturelles Lernen bietet eine Möglichkeit, diese Probleme zu reduzieren und die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens, die die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen eröffnet, zu nutzen. Aus diesem Grund ist es notwendig die Mitglieder einer Gesellschaft, insbesondere die nachwachsenden Generationen, zu interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen zu befähigen. Hierfür bietet sich der Geographieunterricht in den Schulen an. Welche Rolle spielt jedoch Interkulturelles Lernen aktuell überhaupt im Geographieunterricht der niedersächsischen Sekundarstufe I? Inwieweit trägt die Anwesenheit und verstärkte Zuwanderung von Migranten in Niedersachsen zu einem Bedeutungszuwachs für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht bei und welche Chancen und Probleme entstehen durch die multikulturelle Schülerschaft für den Unterricht und Interkulturelles Lernen?

Dazu wird folgende Hypothese aufgestellt: Interkulturelles Lernen spielt bisher eine untergeordnete Rolle im Geographieunterricht, insbesondere auch, da viele Lehrkräfte relativ wenig Erfahrungen und Wissen mit Interkulturellem Lernen haben. Die Zuwanderung von Migranten wirkt sich jedoch insofern positiv auf den Geographieunterricht und Interkulturelles Lernen aus, dass somit notwendigerweise eine stärkere Auseinandersetzung mit fremden Kulturen erfolgt und Interkulturelles Lernen angeregt wird.

Zur Diskussion dieser Hypothese wurde eine Evaluationsstudie durchgeführt, die sich mit der Umsetzung und Verankerung Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht auseinandersetzt. Nach einem ersten Theorieteil folgt die Einordnung Interkulturellen Lernens in der Schule und im Geographieunterricht sowie Hintergründe und Auswirkungen zu aktuellen Migrationsbewegungen für den Unterricht. In der Studie wurden sieben leitfadengestützte Interviews mit Erdkundelehrkräften verschiedener Schulen geführt. Diese werden einzeln analysiert und es erfolgt eine kategoriengeleitete, interviewübergreifende Analyse.

2 Interkulturelles Lernen

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff des „Interkulturellen Lernens" wurde in den 70er/80er Jahren durch die aus der Ausländerpädagogik entstandene Interkulturelle Pädagogik geprägt. Zugrunde liegt diesem Konzept zunächst einmal die Annahme kultureller Differenzen. Interkulturelles Lernen unterscheidet sich in seinen

Abläufen und Mechanismen nicht vom Lernen innerhalb einer Kultur und kann somit auch als Form des sozialen Lernens aufgefasst werden. Es muss jedoch Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede stattfinden, um das Lernen als „interkulturell" bezeichnen zu können (DESCH 2001:23, DROST 2008:21). Alleine der Kontakt zu Menschen anderer Herkunft weist jedoch nicht darauf hin, dass Interkulturelles Lernen stattfindet oder angeregt wird. Im Gegenteil: Der bloße Kontakt kann auch zu einer Verhärtung von Stereotypen führen (AUERNHEIMER 2010:162f., HEISER 2013:62).

„Interkulturell[es Lernen] wird […] oftmals im Sinne von Interaktionen in und mit verschiedenen Kulturen verstanden, zum großen Teil insbesondere als migrations-soziologische bzw. sozialpädagogische Handlungsperspektive" (HEISER 2013:61). Im Mittelpunkt stehen hierbei Fragen, die sich mit dem friedlichen Zusammenleben verschiedenster Menschen beschäftigen. Problematisch ist, dass der Begriff „interkulturell" so inflationär gebraucht wird, dass die eigentliche Bedeutung sehr unklar wird (HEISER 2013:61f.). Der Begriff „Interkulturelles Lernen" lässt sich in drei Bestandteile separieren: „Inter", „Kultur" und „Lernen". „Inter" ist ein Präfix und bedeutet so viel wie „zwischen, unter, zu, in, hinein" und kennzeichnet eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Personen (DUDEN 2016). Daraus lässt sich bereits schließen, dass es bei Interkulturellem Lernen um gemeinsames Lernen zwischen Men-schen unterschiedlicher Kulturen geht. Im Unterschied zu „Multikulturell" kennzeichnet „Interkulturell" die Interaktionen zwischen den Menschen verschiedener Kulturen und impliziert die gegenseitige Bezugnahme (DESCH 2001:24f., SEITZ 2006:32f.). KUMBRUCK & DERBOVEN (2005: 11) definieren „Kultur ist und bestimmt […] die Art und Weise, wie die Welt gesehen wird, was für einen Sinn man in das Wahrgenommene legt bzw. welche Konsequenzen man aus der Wahrnehmung ableitet und welche Sicht- und Verhaltensweisen als normal bzw. unormal und richtig oder falsch angesehen werden". Kultur kann somit als Gegensatz zur Natur oder als kultivierte Natur, also etwas von Menschen Konstruiertes, angesehen werden und umfasst die Gesetze, nach denen das menschliche Leben geregelt ist. Kultur stellt die Deutungsmuster zur Interpretation von Verhaltensweisen bereit (AUERNHEIMER 2010:73, BERNLOCHNER 2013: 23f.). Der gewöhnliche Kulturbegriff, unter dem in der Regel Aspekte wie Theater, Musik oder Architektur gefasst werden, reicht eben nicht aus, um den Bestandteil von Kultur in interkulturellem Lernen zu fassen. Um ein abschließendes Verständnis des Begriffs „Interkulturelles Lernen" zu erhalten, muss nun noch „Lernen" genauer erläutert werden. Laut DUDEN (2016b) beschreibt „Lernen", sich (a) Wissen / Kenntnisse anzueignen, (b) es sich seinem Gedächtnis einzuprägen, (c) Fertigkeiten zu erwerben und (d) im Laufe der Zeit durch Erfahrungen, Einsichten zu einer bestimmten Einstellung, einem bestimmten Verhalten zu gelangen. SEITZ (2006:31) unterstützt mit seiner Definition überwiegend den letzten Aspekt. Er versteht unter „Lernen" die durch Verarbeitung von Erfahrungen hervorgerufenen Änderungen menschlicher Verhaltensdispositionen. Durch Lernen passt das Individuum sich selbst bzw. sein Verhalten einer sich stetig ändernden Umwelt an.

Fasst man die oben beschriebenen Begriffsklärungen zusammen, so lässt sich „Interkulturelles Lernen" als ein Lernprozess zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen verstehen, bei dem der Fokus auf dem Verständnis von anderen Orientierungssystemen und der gleichwertigen Behandlung aller Kulturen liegt. Es geht um das gleichberechtigte und gemeinsame Lernen von Menschen verschiedener kultureller Herkunft und das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (SEITZ 2006:31). Hierbei ist es nach AUERNHEIMER (2007:128f.) wichtig, Rassismen oder Fragen der kulturellen Differenz direkt anzusprechen. So wird nicht nur eine äußerliche Veränderung des Verhaltens, sondern eine tiefgründige Veränderung der Denk- und Verhaltensweisen der Lernenden erzielt. Hierfür muss erkannt werden, „[…] dass die eigene Kultur die Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen bildet und Quelle seines Selbstbewusstseins und seines Selbstverständnisses ist" (SEITZ 2006:31). Nach HEISER (2013:303) handelt es sich bei Interkulturellem Lernen also um einen „transitorische[n], relationale[n] Vollzug in einer kulturellen Überschneidungssituation". Zudem charakterisiert

er Interkulturalität als Handlungsregel und Bewusstmachung der eigenen Vorurteile. Daraus kann sich dann ein Perspektivenwechsel ergeben, bei dem der eigene Blickwinkel kritisch hinterfragt wird (HEISER 2013:303).

THOMAS (1988:83) definiert Interkulturelles Lernen wie folgt: „Interkulturelles Lernen findet dann statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen ei-ner anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems". Nach dieser Definition sind besonders das Verstehen und die Reflexion, beziehungsweise Anwendung, fremd- und eigenkultureller Aspekte Bestandteile Interkulturellen Lernens. Beim Interkulturellen Lernen geht es also nicht um reine Informationsvermittlung oder Anpassung der Minderheiten (siehe Ausländerpädagogik), sondern im Fokus Interkulturellen Lernens steht die Begegnung gleichwertiger Partner unterschiedlicher religiöser, nationaler und ethnischer Herkunft. Auch die Auseinandersetzung bzw. Reflexion der eigenen und fremden Kultur, Normen und Sozialsysteme sind bei diesem Ansatz zentrale Bestandteile. Interkulturelles Lernen beinhaltet das Lernen über andere Kulturen, über die eigene Kultur und über die Begegnung und den Umgang verschiedener Kulturen miteinander. Es geht darum, den Anderen in seiner Andersartigkeit wahrzunehmen und die eigenen Denkmuster und Einstellungen zu reflektieren und so durch Metakommunikation über Normen und Unterschiede (kulturelle) Vorurteile abzubauen (DESCH 2001:23f, DESCH 2001:58, DROST 2008:21). Interkulturelles Lernen muss als Prozess verstanden werden, der auf interkultureller Bildung und interkulturellen Begegnungen fußt. Das Ergebnis dieses Prozesses sind interkulturelle Kompetenzen (s.u.).

2.2 Modelle Interkulturellen Lernens

Dass Interkulturelles Lernen in unterschiedlichen Entwicklungsstufen verläuft, ist weitestgehend unumstritten. Es gibt verschiedene Modelle Interkulturellen Lernens, die beschreiben, wie Personen mit ihren Erfahrungen umgehen und welche Prozesse bei Personen im Kontakt mit fremden Kulturen ablaufen. Hierbei werden Stufen- und Phasenmodelle unterschieden. Gemein haben alle Modelle, dass für Interkulturelles Lernen eine Abfolge von Lernstufen bewältigt wird. Dabei geht häufig eine externale Veränderung (beobachtbares Verhalten) der internalen Veränderung (interne Orientierung) voraus. Viele der Modelle sind jedoch nicht empirisch untersucht (GLASER & RIEKER 2006:11; HÖRL 2012:21).

Ein verbreitetes Stufenmodell Interkulturellen Lernens, welches aufeinander folgende Stadien des Lernfortschritts darstellt, ist das sechsstufige Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) von Milton BENNETT (1993). Bei diesem Modell werden alle Stufen durchlaufen, die Reihenfolge kann jedoch variieren. BENNETT setzt die von Person zu Person variierende Wahrnehmung und Interpretation kultureller Differenzen sowie die unterschiedlichen Erfahrungen als Zentrum seines Modells voraus. Er bezeichnet sie als interkulturelle Sensibilität (AUERNHEIMER 2010:125; BENNET 1993:24ff., WEIDEMANN 2007:494). Sein Modell ist in zwei wesentliche Entwicklungsdimensionen unterteilt. Zum einen den „Ethnozentrismus" und zum anderen den „Ethnorelativismus". Beide Dimensionen sind in drei weitere Entwicklungsstufen untergliedert (siehe Abb. 1).

Entwicklungsstufen			Orientierung	
1	Verleugnung	• Kaum Vorstellungen über kulturelle Unterschiede • Eigene Kultur wird als einzig wahre Realität erfahren • Fremde Kulturen werden ignoriert	**Ethnozentrische Weltsicht:** *eigene Kultur wird als zentrale Realität erlebt*	Entwicklung interkultureller Sensitivität Erfahrung von Unterschiedlichkeit
2	Abwehr	• Kulturelle Unterschiede werden deutlicher wahrgenommen • Stereotypisierung fremder Kulturen • Eigene Kultur wird als überlegen wahrgenommen		
3	Minimalisieren	• „Alle Menschen sind gleich" • Nivellierung von Unterschieden • Elemente der eigenen Kultur werden als universal erfahren		
4	Akzeptanz	• Erkenntnis über eigene kulturelle Prägung • Akzeptanz anderer kultureller Kontexte • Neugier auf und Respekt gegenüber anderen Kulturen	**Ethnorelative Weltsicht:** *eigene Kultur wird im Kontext anderer Kulturen erlebt*	
5	Anpassung	• Erfahrung fremder Kulturen führt zu einem dieser Kultur angemessenem Verhalten und Erleben • Erleichterung der Kommunikation • Möglichkeit, die Welt aus dem Blickwinkel fremder Kulturen zu betrachten		
6	Integration	• Eigene Selbsterfahrung ermöglicht multikulturelle Perspektiven • Die eigene Person wird oft als „zwischen den Kulturen mäandernd" wahrgenommen • Integration nicht notwendigerweise die bessere Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz als Adaptation • Typisch bei Langzeit-Expatriates, „globale Nomaden", „Weltenbürger"		

Abb. 1: Intercultural Development Inventory (IDI) nach Bennett (Quelle: intercultures).

Stufe 1: Das Leugnen aller kulturellen Unterschiede stellt hierbei die erste Stufe der ethnozentrischen Entwicklungsdimension dar. Kulturelle Unterschiede werden in dieser Stufe nicht in Betracht gezogen. Nur Dinge, die der Person vertraut sind, werden wahrgenommen. Hierbei werden aktiv physische und psychische Barrieren aufgebaut, um eine Distanz zu kultureller Differenz zu erreichen und den Zustand des Leugnens aufrechterhalten zu können (BENNETT 1993: 30f.).

Die **zweite Entwicklungsstufe** im Bereich der ethnozentrischen Entwicklungsdimension ist die Abwehr. Wenn die kulturelle Differenz nicht mehr geleugnet werden kann, tritt diese Stufe ein. Der Lernende ist dazu gezwungen, sich aktiv mit der Differenz auseinanderzusetzen. Die Voraussetzung für diese Stufe ist, dass kulturelle Differenzen als bedrohlich für die eigene Identität wahrgenommen werden. Im Gegensatz zur ersten Stufe werden nun spezifische kulturelle Unterschiede wahrgenommen und Abwehrmechanismen entwickelt. Die Entwicklung zur zweiten Stufe ist nicht unbedingt als positiv zu - sehen. Es wird darin bewusst versucht Strategien zu entwickeln, um die Unterschiede nicht mehr wahrzunehmen (BENNETT 1993:34ff.).

Stufe 3: Minimierung stellt die letzte Stufe der ethnozentrischen Entwicklungsdimension dar. Kulturelle Unterschiede werden nun anerkannt und nicht mehr als negativ bewertet. Jedoch werden kulturelle Ähnlichkeiten in den Vordergrund gestellt, so dass die Unterschiede weniger relevant wirken (BENNETT 1993:41f.). Auf die ethnozentrische Entwicklungsdimension folgt die ethnorelative Entwicklungsdimension. Hier beginnt das Interkulturelle Lernen. Es wird davon ausgegangen, dass Kulturen nur in Relation zueinander verstanden werden können. Dem Verhalten einer Person liegt somit immer ein kultureller Kontext zugrunde und das Verhalten kann nur unter Berücksichtigung dieses Kontextes

erschlossen werden. Die eigene Kultur ist nicht mehr, wie im Ethnozentrismus, Zentrum der Realität, sondern eine von vielen Kulturen. Der Umgang mit kultureller Differenz hat sich verändert (AUERNHEIMER 2010:125; BENNETT 1993: 46).

Stufe 4: Die Akzeptanz stellt die erste der ethnorelativen Entwicklungsstufen dar. Kulturelle Differenzen werden anerkannt und respektiert. Auf die Akzeptanz folgt die Anpassung. Fähigkeiten zur Interaktion und Kommunikation mit Angehörigen fremder Kulturen werden ausgebildet. Die eigene kulturelle Identität bleibt jedoch erhalten. Im Umgang mit anderen Kulturen kommen neue Fähigkeiten zu den ursprünglichen, in der eigenen Kultur entstandenen, hinzu.

Stufe 5: Besonders wichtig in der Phase der Anpassung sind Empathie und Pluralismus. Empathie ermöglicht zeitweise eine Perspektivenübernahme. Daraufhin folgt die Internalisierung mehrerer kultureller Bezugsrahmen. Dieses wird als Pluralismus bezeichnet. Eine Identifizierung mit mehreren Weltanschauungen findet statt und Differenzen werden als normal angesehen (BENNETT 1993:51ff.).

Stufe 6: Die letzte Entwicklungsstufe nach BENNETT ist die Integration. Die Person ist sensibilisiert für eine Vielzahl von Kulturen. Sie befindet sich in einem dauerhaften Prozess des Loslösens und Teilwerdens eines kulturellen Kontextes. Es wird erkannt, dass die eigene Identität aus der Interpretation oder Konstruktion der Realität entspringt und somit einen dynamischen Prozess bildet (BENNETT 1993:60ff.). Die Lernenden sind nun in der Lage, das Bezugssystem zu wechseln und reflektierte Entscheidungen zu treffen. Viele der Lernenden erreichen jedoch nach AUERNHEIMER (2010:125) lediglich die erste Stufe der ethnorelativen Entwicklungsstufen. Für die anderen beiden Stufen Interkulturellen Lernens bringen ihm zufolge nur Migrantenjugendliche die notwendigen Voraussetzungen mit.

2.3 Methoden Interkulturellen Lernens

Auch wenn es viele Konzepte und sehr ausführliche Methodensammlungen zum Bereich des Interkulturellen Lernens gibt, so ist nur eine kleine Anzahl dieser interkulturellen Trainingsansätze tatsächlich auch „[…] wissenschaftlich verankert und basiert auf einem theoretischen Hintergrund sowie fundiert generierten Inhalten und Methoden“ (NAZARKIEWICZ 2010:17). Dieses macht es nicht ganz einfach konkrete Methoden Interkulturellen Lernens darzulegen. AUERNHEIMER (2010:158) beispielsweise unterscheidet kognitiv ausgerichtete Aufklärungsansätze von erlebnis- und handlungsorientierten Ansätzen und direkte von indirekten Herangehensweisen.

Als konkrete methodische Zugänge, die in der Schule Verwendung finden können, zählt AUERNHEIMER (2010:158) folgende auf: „den biographischen, den literarischen (z.B. über Migranten- oder Reiseliteratur) und den sozialökologischen Zugang (z.B. Stadtteilerkundung), Medienanalyse, Rollenspiele, Interaktionsspiele und -übungen, Planspiele, verschiedene Formen der ästhetischen Praxis wie Schreiben, Fotografieren, Filmen, Herstellung von Bildcollagen, szenisches Spiel“. Auch einen Schüleraustausch oder politische bzw. soziale Aktionen sieht er als mögliche Zugänge für Interkulturelles Lernen an. Besonders mit den biographischen Zugängen lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, beispielsweise die Herkunft oder Migrationsgeschichte der eigenen Familie, herausarbeiten. Rollenspiele wiederrum fördern insbesondere die Empathie und erweitern die Handlungsrepertoires der Schüler. Bei Interaktionsspielen wird die Selbstwahrnehmung geschärft (AUERNHEIMER 2010:158f.). DROST (2008:45) führt zusätzlich Kulturabende und Gruppendiskussionen oder Feedbackrunden als mögliche Methoden auf. Insgesamt gilt es bei der Methodenwahl die verschiedenen Lerntypen (visuell, auditiv, haptisch) zu berücksichtigen und den Spaß sowie das aktive Lernen in den Vordergrund zu stellen (DESCH 2001:62).

Somit können auch Spiele als methodische Hilfsmittel eingesetzt werden, um Interkulturelles Lernen anzustoßen. Im Spiel kann eine reale Situation nachgespielt werden, ohne dass die Folgen de Handlungen in Wirklichkeit passieren. Bei einem Spiel steht der Prozess, also die Handlung im Fokus und

nicht das Produkt. Eine Form des Spiels kann das bereits erwähnte Rollenspiel sein, welches dazu dient stereotype Klischees oder Konfliktsituationen nachzuspielen oder auch Handlungsstrategien einzuüben. Mit einem Rollenspiel können besonders Frustrations- und Ambiguitätstoleranz sowie Rollendistanz geübt werden. Zu beachten ist jedoch, dass auch Spiele meist nicht kulturneutral sind. Die meisten unserer Spiele stammen aus der deutschen oder angelsächsischen Tradition und können so Befremdungsreaktionen bei Lernenden anderer Kulturen auslösen. Deswegen ist es wichtig, das Ziel der Spiele nicht aus den Augen zu verlieren: die Lernenden sollen sich der eigenen kulturellen Hintergründe bewusst werden und Wissen über andere Kulturen erwerben. Zudem soll Neugierde auf das Fremde geweckt, die Wahrnehmungsfähigkeit erhöht und die Sensibilität für Unterschiede geschärft werden. Auch Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede werden beim Spiel festgestellt und akzeptiert, verschiedene Normen erkannt und eingeschätzt und das Selbstwertgefühl gestärkt. Nicht zuletzt soll die Bereitschaft geweckt werden, sich Konflikten zu stellen und sich die eigenen Vorurteile einzugestehen (DESCH 2001:65ff.). Für Informationen zu möglichen Spielen siehe DESCH (2001: Anhang Dokument 3-12) und OSUJI (2012).

Für Interkulturelles Lernen sollte somit auf erfahrungsbezogene und interaktive Methoden zurückgegriffen werden, da die Lernenden so an ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen können. Sie können einen Realitätsbezug herstellen, auf unterschiedlichen Ebenen selber aktiv werden und das Gelernte besser verinnerlichen (DROST 2008:44, RATHJE 2010:229).

2.4 Ziele Interkulturellen Lernens - Interkulturelle Kompetenzen

Bei Interkulturellem Lernen handelt es sich um einen Bildungs- und Erziehungsprozess, durch den sich beim Lernenden Kompetenzen entwickeln, die einen gelungenen Umgang in interkulturellen Situationen ermöglichen (GLASER & RIEKER 2006:8). Mit Interkulturellem Lernen werden die Ziele verfolgt Fremdes besser zu verstehen und multikulturelle Toleranz und Akzeptanz zu fördern. Die Menschen werden auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet. Es wird eine Gesellschaft frei von Intoleranz, Ausgrenzung und Konflikten zwischen verschiedenen Ethnien gefördert (SEITZ 2006:33f., WEIDEMANN 2004: 34). Die Voraussetzung hierfür bildet der Erwerb interkultureller Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind keine festen Gebilde, sondern dynamische Eigenschaften, die ständig überprüft werden und sich weiterentwickeln. Es ist jedoch schwierig festzustellen ob und besonders in welchem Maße bei einer Person interkulturelle Kompetenzen vorhanden sind (ALLEMANN-GHIONDA 2012:23f.).

„Kompetenz ist […] ein Bündel von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen, Kontext- und Erfahrungswissen, das einer Person zur Problemlösung zur Verfügung steht und in konkreten Situationen aktiviert werden kann“ (AYDT 2015:68). Somit handelt es sich auch bei interkulturellen Kompetenzen um ein Bündel von Teilkompetenzen, welche grundsätzlich erlernbar sind (GÖBEL &BUCHWALD 2008:116). Da sich interkulturelle Kompetenzen aus einer variablen Anzahl von Komponenten zusammensetzen, ist keine einheitliche und eindeutige Definition möglich (STRAUB et al 2010:17). Eine Definition, der - wie bei einer Studie von DEARDORFF im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2006 herauskam - dennoch die meisten von 23 befragten Experten zustimmten, stammt von DEARDORFF selbst: „Die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wis-sens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen“ (DEARDORFF 2006:14f. zit. in AYDT 2015:68f.). Bei der Untersuchung mussten die Befragten Elemente interkultureller Kompetenz einer Pyramide zuordnen. Hierbei ergab sich folgendes Bild: Die Basis der Pyramide stellten Haltungen und Einstellungen (Respekt, Offenheit, Unvoreingenommenheit, Neugier, Entdeckergeist, Ambiguitätstoleranz) dar. Eine Stufe höher fanden sich Wissen und Verständnis (kulturelle Selbstreflexion, umfassendes Kulturverständnis, soziolinguistisches Bewusstsein, Zuhören, Beobachten, Interpretieren, Analysieren, Bewerten, Zuordnen). Die Spitze bildeten die sich hieraus ergebenden internen und ex-

ternen Wirkungen. Zu den internen Wirkungen gehören u.a. Verlagerung des Referenzsystems, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Relativierung der ethnozentrischen Sicht und Empathie. Zu den externen zählen effektive und angemessene Kommunikation und das Verhalten in interkulturellen Situationen (AYDT 2015:69). Die Untersuchung ergab also ein breit gefächertes Raster von gestaffelten interkulturellen Kompetenzen.

Es können auch verschiedene Modelle interkultureller Kompetenzen unterschieden werden. Eines davon sind „Merkmalskataloge“, in denen Eigenschaften interkulturell kompetenter Personen katalogisiert sind. Ein weiteres Modell ist das bereits erwähnte Entwicklungsmodell, Developmental Model of Intercultural Sensitivity, von BENNETT. Zudem gibt es Strukturmodelle, die systematisch Teilkonstrukte interkultureller Kompetenzen ableiten und untersuchen, Prozessmodelle, die den Handlungsbezug interkultureller Kompetenz in den Vordergrund stellen und Akkulturationsmodelle, bei denen die gegenseitige Beeinflussung von Menschen verschiedener Kulturen bei einem Aufeinandertreffen im Vordergrund steht (OVER et al. 2008:68f.). Interkulturelle Kompetenzen sind immer kontextgebunden. Sie können immer nur in Teilkonstrukten überprüft werden. Hierzu können beispielsweise Fragebögen oder kognitive Strukturtests eingesetzt werden (OVER et al. 2008:70f.).

Durch interkulturelle Kompetenzen erhalten Menschen verschiedener Herkunft die Möglichkeit sensibler aufeinander einzugehen und ihre eigenen, sowie die Denk- und Handlungsweisen anderer zu verstehen, zu respektieren und zu reflektieren. Kulturelle Kompetenzen helfen den Menschen offen auf „Fremde“ zuzugehen, sich auszutauschen, ihr vorhandenes Wissen zu reflektieren und gegebenenfalls neue Handlungs- und Denkmuster in ihre eigene Kultur zu integrieren (DROST 2008:28). Vergleicht man die Ausführungen verschiedenster Autoren (siehe Anhang), so lassen sich zusammenfassend folgende interkulturelle Kompetenzen festhalten: Empathie, Respekt, Akzeptanz, Toleranz, Offenheit, Rollendistanz und Rollenflexibilität, Ambiguitätstoleranz, Interaktionsfähigkeit, Kom-munikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, selbstreflektiertes Denken und Handeln, (inter)kulturelles Wissen. HEISER (2013:304 f.) kritisiert an diesen Zielen Interkulturellen Lernens allerdings, dass sie in der Realität des kulturellen Austausches nicht realisierbar seien und ein theoretisches Konstrukt bleiben. Grundsätzlich schlussfolgert er jedoch, dass das Ziel Interkulturellen Lernens in der gegenseitigen Horizonterweiterung der Beteiligten liege, da etwas über die eigene und die fremde Person, sowie den Inhalt, der Gegenstand des Gesprächs ist, gelernt werde. Reziprozität und Responsivität stehen somit im Mittelpunkt der Interaktion.

2.5 Hürden und Problemlagen Interkulturellen Lehrens und Lernens

Treffen Personen mit unterschiedlichen Profilen und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinander, können Probleme auftreten. Je mehr sich diese Hintergründe voneinander unterscheiden, desto höher ist auch das Risiko für Konfliktsituationen. Kommunikation ist somit ein bedeutender Aspekt. Insbesondere in der Schule stellt das Nicht-Vorhandensein von sprachlichen Kompetenzen ein Problem dar. Schüler, die die Sprache des Landes, in dem sie leben, nicht beherrschen, können meist auch dem Unterricht an ihrer Schule nicht folgen. Mit dieser Situation sind viele Lehrkräfte überfordert und empfinden die Anwesenheit der Migrantenkinder als Belastung. Natürlich gibt es auch Beispiele, in denen die Schüler sehr schnell Fortschritte beim Lernen der Sprache machen oder besonders in den weniger sprachlich orientierten Fächern mit ihrem Können auffallen (FINK 2012:104f.). Kommunikation bezieht sich an dieser Stelle nicht nur auf den verbalen, sondern auch auf den nonverbalen Bereich. Es ist eine weit verbreitete Meinung, dass man, auch wenn man nicht dieselbe Sprache spricht, mit Händen und Füßen schon weiter kommt. Doch auch die nonverbale Kommunikation ist zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen nicht immer einfach und eindeutig. Auch hier werden unterschiedliche Kommunikationssignale auf verschiedene Art und Weise, je nach kultureller Herkunft, codiert und dekodiert. So gehört es sich in der europäischen Kultur beispielsweise, dem Gesprächspartner in die Augen zu schauen. In der arabischen Kultur hingegen schaut man nach

unten. Dieses ist nur ein Beispiel von möglichen nonverbalen Kommunikationsproblemen, die in multikulturellen Settings entstehen können. Interkulturelles Lernen versucht dem entgegenzuwirken (DROST 2008:35f., KUMBRUCK &DERBOVEN 2005: 20).

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der „falschen" Verwendung des Begriffs „Interkulturelles Lernen" wenn die tatsächliche Bedeutung und die sich dahinter verbergenden Absichten unklar oder unbekannt sind. Beispielsweise wird gelegentlich fälschlicherweise angenommen, dass es sich beim Erwerb interkultureller Kompetenzen alleine um den Erwerb von spezifischem Fachwissen über andere Kulturen handelt. Dieses Wissen wird dann allen Individuen einer Gruppe, die beispielsweise die gleiche Sprache sprechen, zugeschrieben. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass die Individuen komplett unterschiedliche Wertvorstellungen haben können MUSSAK (2012:214ff.). Problematisch bei der Verwendung des Begriffs des Interkulturellen Lernens ist auch, dass dieser häufig für sich im Ausland befindende Studenten oder Fach- und Führungskräfte verwendet wird, die einen individuellen Veränderungsprozess durchlaufen. Für Immigranten oder Flüchtlinge hingegen werden meist Begriffe wie „Akkulturation" oder „Assimilation" benutzt. Hier spiegelt sich die weit verbreitete ethnozentrische Meinung wieder, dass sich Menschen aus westlichen Kulturen im Umgang mit anderen weiterbilden und Kompetenzen aufbauen, während Migranten Defizite abbauen (WEIDEMANN 2007:494). Dieser Ethnozentrismus wird dadurch verstärkt, dass die eigene Kultur, Normen und Werte und auch individuelle Verhaltensweisen meist unbewusst erworben werden. Dadurch wird die eigene Kultur unbewusst in den Mittelpunkt des Denkens und Handelns gerückt. Andere Kulturen werden aus diesem Blickwinkel heraus betrachtet und bewertet. Somit stellen diese Formen des Zentrismus einerseits ein Problem für das Interkulturelle Lernen dar, andererseits sind sie jedoch auch wichtiger Bestandteil des Bewusstwerdungsprozesses, der durch Interkulturelles Lernen angestoßen wird und relevanter Bestandteil kultureller Zugehörigkeit ist (DESCH 2001:30). Bei Interkulturellem Lernen geht es „nicht darum, dass keine Werturteile über andere Kulturen abgegeben werden dürfen, sondern dass bei einer Bewertung nicht von den Werten und Normen der eigenen Kultur ausgegangen werden darf. Vielmehr geht es um die Anerkennung des Eigensinns jeder Kultur" (DESCH 2001:31).

Neben den bereits genannten Hürden stellt auch die Überprüfbarkeit interkultureller Kompetenzen ein Problem dar, das sich aufgrund der mangelnden Ausdifferenzierung des Begriffs schwierig gestaltet (ALLEMANN-GHIONDA 2012:23f.).

Zusammenfassend liegen die Hürden Interkulturellen Lernens auf verschiedenen Ebenen. Zum einen kann es bei der „Durchführung" zu verbalen und nonverbalen Kommunikationsschwierigkeiten kommen. Weiterhin gestaltet sich die Überprüfbarkeit interkultureller Kompetenzen äußerst schwierig. Zum anderen wird alleine der Begriff des „Interkulturellen Lernens" so vielfältig verwendet, dass nur in manchen Situationen, die mit diesem Begriff betitelt sind, tatsächlich auch von Interkulturellem Lernen im Sinne der Definitionen (vgl. oben) gesprochen werden kann.

3 Interkulturelles Lernen in der Schule

In Schulen herrscht eine multikulturelle Situation, die laut BÖHM (2012:133ff.) Interkulturelles Lernen unumgänglich macht. Er spricht von einem Kugelmodell, in dem sich die verschiedenen Kugeln (Kulturen) nicht, wie klassisch üblich, voneinander abstoßen und zu einer Ghettoisierung führen. In seinem Modell bleiben die Kugeln zwar erhalten, allerdings nehmen sie miteinander Kontakt auf.

3.1 Interkulturelles Lernen als Bildungsaufgabe der Schule

Es gehört zu den Aufgaben der Institution Schule die Schüler durch systematisches Lehren und Lernen auf das Leben in unserer Gesellschaft und Kultur vorzubereiten. Hierzu gehört auch das Interkulturelle

Lernen, welches ein fächerübergreifendes Prinzip für alle Schulformen ist. Es legt Wert auf Mehrsprachigkeit und basiert auf Lebensnähe, Selbstständigkeit und Spontaneität. Weiterhin berücksichtigt es die individuellen Unterschiede der Schüler (ROHWER 1996:8, SEITZ 2006:40). Es findet nicht nur in vorgegebenen Lernsettings, sondern vielfach auch im pädagogischen Alltag der Schule statt. Lehrer stellen hierbei ein positives Modell dar und reflektieren interkulturelle Situationen mit ihren Schülern. Kulturelle Vielfalt kann als Chance für den Lernprozess angesehen werden. Zu einem Problem wird die Differenz der verschiedenen Kulturen meist nur dann, wenn ein Machtungleichgewicht und Stereotypen vorherrschen. Um interkulturelle Kompetenzen angemessen zu vermitteln und zu fördern, ist ein kompetenter Umgang mit kulturellen Differenzen notwendig. Das beinhaltet die Thematisierung von Problemen wie Verständigungsschwierigkeiten, aber auch von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wie religiösen Werten, Geschlechterrollen und Kommunikationsregeln (AUERNHEIMER 2010:137).

Schule hat grundsätzlich die vorrangige Aufgabe, jeden einzelnen Schüler auf seine zukünftigen individuellen sowie gesellschaftlichen Aufgaben bestmöglich vorzubereiten. Ein Bestandteil ist die „Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2000:2). Wie bereits mehrfach erwähnt, wird Interkulturelles Lernen in unserer Gesellschaft aufgrund der steigenden soziokulturellen und sprachlichen Pluralität immer bedeutender. Hieraus leitet sich auch die Notwendigkeit ab, Interkulturelles Lernen und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Schule zu verankern. Da die Kultur jedes Menschen die Basis für die Persönlichkeitsentwicklung darstellt, kann Interkulturelles Lernen nur gelingen, wenn den Schülern der Freiraum gelassen wird wesentliche Bestandteile – wie Muttersprache, Religion und Weltanschauung - ihrer Kultur zu erhalten und leben zu können. Somit liegt eine der Aufgaben der Schule darin, die Heterogenität ihrer Schüler anzuerkennen und als Bereicherung zu sehen (FINK 2012:106, SANDFUCHS 2000:55). Hieran anknüpfend sieht SCHRÜFER (2004:201ff.) alleine in der Anwesenheit von „Gästen“ aus fremden Ländern eine Bereicherung für den Unterricht. Dadurch werden auf Seite der Schüler Offenheit, Respekt und Toleranz gegenüber Neuem und Fremden hervorgerufen. Auch die Thematisierung der Unterschiede im Unterricht trage zu diesen positiven Veränderungen bei. Bevor die Schüler das Fremde jedoch verstehen und respektieren können, müssen sie ihre eigenen Vorurteile wahrnehmen und die Ursachen für ihre Wertungen verstehen. Hierzu müssen zunächst die Regelsysteme der eigenen und fremden Kultur verstanden werden, die sich aus Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen und Rollenverständnissen etc. zusammensetzen. Werden die Toleranzbereiche dieser Regelsysteme überschritten, kann es zu Abneigungen oder Vorurteilen gegenüber Menschen einer bestimmten Kultur kommen. An diesem Punkt setzt Interkulturelles Lernen in der Schule an. Ziel ist es, dass die Schüler sich verdeutlichen: „Wenn ich in seiner Kultur aufgewachsen wäre und die Erfahrungen gemacht hätte, die er gemacht hat, dann würde ich genauso handeln wie er“ (TRIANDIS 1975 zit. in SCHRÜFER 2004:205).

Nun kommt natürlich die Frage auf, wie interkulturelle Kompetenzen aufgebaut werden können. Hierzu muss die allgemeine Bildung in Richtung Interkulturalität erweitert werden. Das bedeutet, dass sprachliche und soziokulturelle Vielfalt im Unterricht auf verschiedenen Ebenen thematisiert werden. Das umfasst die organisatorische, inhaltliche und auch die methodische Dimension. Unterschiedliche Lebensweisen und Perspektiven sollen (kritisch) betrachtet und zueinander in Bezug gesetzt werden. Beispielsweise können Lebensweisen und Sprachen von zugewanderten Bevölkerungsgruppen thematisiert, analysiert und verstanden werden, um die Schüler auf das Leben in der zunehmend pluralisierten Gesellschaft vorzubereiten (ALLEMANN-GHIONDA 2012:24f.). Grundsätzlich ist es erforderlich, dass Interkulturelles Lernen in der Schule im Alltag der Schüler ansetzt und ihr Interesse und ihre Neugierde an anderen Kulturen weckt sowie Platz für Selbstnarrationen schafft. Letztlich wird ein Bewusstseins- und Reflexionsprozess ausgelöst, der eine dauerhafte Integration Aller in die Gesellschaft erleichtert. Zudem sollte die Förderung von Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz im Vordergrund stehen (DESCH 2001:73f., FRANGIONE 2009:165).

ALLEMANN-GHIONDA (2012:27) fasst folgende Aufgaben der Schule zusammen:

- Alle Arten von Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern – vom Fremdsprachenunterricht bis zum herkunftssprachlichen Unterricht in Sprachen der Migration
- Wissen über und Verstehen von Migration und Pluralität bzw. Diversität erwerben und vermitteln.
- Schulische Integration und Bildungserfolg von Migranten unterstützen.
- Interkulturelle Sensibilisierung und Kompetenz lernen und lehren.
- Bewusstsein für die internationale, transnationale und interkulturelle Einbettung fördern.
- Pädagogisch reflektierte Behandlung von Diversität begünstigen.
- Alles daran setzen, den Bildungserfolg aller zu fördern.

Die zuvor beschriebene Aufgabe der Schule ist unter anderem schon in den Richtlinien der Europäischen Union zur Beschulung der Kinder von Wanderarbeitern (1977) mit ihrer Verpflichtung, ausländische Schüler chancengleich zu beschulen, in der Erklärung der Vereinten Nationen zu den Rechten des Kindes (1989), in den Menschenrechte als gemeinsamer rechtlicher Kern, im Grundgesetzt Artikel 3(3) sowie in Schulgesetzen und Kerncurricula geregelt (SEITZ 2006:40f.). Auf die rechtliche Verankerung Interkulturellen Lernens durch die KMK wird im Nachfolgenden näher eingegangen.

3.2 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in Schulen“

Im Rahmen des neusten Beschlusses der KMK zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom Dezember 2013 (Neufassung des Beschlusses von 1996) wurde festgehalten, dass „Interkulturelle Kompetenz […] nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren [‚beinhaltet]“ (KMK 2013:2). Weiterhin sei es Aufgabe der Schule „allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem sozio-kulturellen Hintergrund einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen“ (KMK 2013:3), die „Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr[zunehmen]“ (KMK 2013:3) und „zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei[zutragen]“ (KMK 2013:4). Zudem wird darauf hingewiesen, dass sich die Länder im Rahmen des „Nationalen Aktionsplans Integration“ 2012 dazu verpflichtet haben die Rahmenbedingungen für gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu optimieren und zur Stärkung interkultureller Kompetenzen der Schüler beizutragen. Auch die Lehreraus- und Weiterbildung soll weiterentwickelt und die interkulturellen Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeiter gestärkt werden (KMK 2013:5).

Über einen verhältnismäßig langen Zeitraum ging es bei den Empfehlungen der KMK überwiegend darum, die ausländischen Schüler einerseits für das deutsche Schulsystem zu wappnen und sie gleichzeitig für ein Leben in ihren Herkunftsländern vorzubereiten. Die Chancen der Heterogenität der Schülerschaft und die Ressourcen, die sich aus den verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen ergeben, wurden hierbei lange verkannt. In den neueren Beschlüssen lässt sich jedoch ein Umdenken und die stärkere Verankerung interkultureller Aspekte in der Schule erkennen.

3.3 Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern aus interkultureller Sicht / Anforderungen an Lehrende in interkulturellen Lernumgebungen

Eine wesentliche Rolle beim Interkulturellen Lernen in der Schule spielen die Lehrkräfte, die ihren Schülern ein Vorbild sein und sie zum interkulturellen Austausch ermuntern sollten. FINK (2012:107) zufolge entsteht allerdings der Eindruck, dass interkulturelle Bildung nicht nachhaltig im Unterricht implementiert sei. „In manchen Klassenzimmern beschränkt sich Interkulturelles Lernen […] darauf,

den ausländischen Schüler zuweilen von den Bräuchen und kulturellen Besonderheiten seiner Ursprungsheimat erzählen zu lassen. […] Zielführender wäre, die Werte hinter den Festen herauszuarbeiten und sich auf die Suche nach Gemeinsamkeiten zu begeben" (FINK 2012:107). Dieses Zitat verdeutlicht, dass Lehrkräfte über gewisse Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen sollten, um Interkulturelles Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. Das von ALLEMANN-GHIONDA (2012:29) entwickelte Modell zu Interkulturellen und Diversitätskompetenzen verdeutlicht, dass Lehrkräfte, die Interkulturelles Lernen in ihren Unterricht integrieren, nicht nur über angemessenes didaktisches Können, sondern auch über Wissen und kommunikative Kompetenzen verfügen müssen. Auch persönliche Erfahrungen mit fremden Kulturen, zum Beispiel im Rahmen von Auslandsaufenthalten, sind hilfreich, um interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und vermitteln zu können. Zudem müssen personale und interpersonale Kompetenzen entwickelt werden, um Vorurteile reflektieren oder heterogene Situationen analysieren zu können. Als dritter Aspekt müssen methodische und didaktische Instrumente konstruiert werden. Hierzu zählt unter anderem binnendifferenzierter Unterricht (ALLEMMANN-GHIONDA 2012:28f.). „Lehrerinnen und Lehrer haben [zudem] die Aufgabe, die heterogenen sozialen, sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Alltagserfahrungen der Schüler als individuelle Lernvoraussetzungen aufzunehmen und gleichzeitig schulische Bildung und Erziehung mehrperspektivisch zu denken und zu gestalten" (RANGOSCH-SCHNECK 2012:Einleitung). Um all dieses zu realisieren, benötigen die Lehrkräfte in erster Linie Motivation und eine gute Aus- bzw. Fortbildung. Lehrer werden bisher jedoch weder in ihrer Ausbildung noch in Fort- bzw. Weiterbildungen verpflichtend auf die Herausforderung der (kulturellen) Heterogenität einer Klasse vorbereitet (SEITZ 2006:20).

Ergänzend unterscheidet DESCH (2001:79f.) instrumentelle und kommunikative Kompetenzen. Kommunikative Kompetenzen werden an dieser Stelle nicht weiter erläutert, da sie bereits in Kapitel 3.5 erwähnt wurden. Zu den instrumentellen Kompetenzen zählen Fremdsprachenkenntnisse, landeskundliche Kenntnisse, Wissen und Erfahrungen zu Kulturstandards, Methodenwissen und deren Einsatzmöglichkeit, Kenntnisse über Gruppendynamische Prozesse und Moderationskompetenzen. Zudem sind Aufgeschlossenheit, Kreativität, Flexibilität, Konflikt- und Konsensfähigkeit, Offenheit, Gelassenheit und Toleranz wichtige Fähigkeiten, über die eine Lehrkraft verfügen sollte (DESCH 2001:79f.). Weiterhin haben Lehrende in interkulturellen Lernsettings die Aufgabe, den interkulturellen Austauschprozess kommunikationsreflexiv zu gestalten. Aufgaben und Fragestellungen sind so zu steuern, dass die Lernenden nicht nur miteinander kommunizieren, sondern auch die Form und Wirkung dieser Kommunikation reflektieren (VON HELMOLT 2013: 104).

Um als Lehrkraft in interkulturellen Settings kompetent handeln zu können, bedarf es also einer weiten Palette an Kompetenzen und Voraussetzungen. Eine bessere Aus- und Weiterbildung im interkulturellen Bereich ist zwingend erforderlich um eine tiefere Verankerung von Interkulturellem Lernen in der Schule zu erreichen.

3.4 Europaschulen

Sogenannte Europaschulen erfüllen gewisse Standards der interkulturellen Zusammenarbeit und der methodischen Innovation. Sie sehen eine Hauptaufgabe darin, Schüler auf ein Leben in Europa vorzubereiten. Die Förderung europaorientierter interkultureller Kompetenzen durch Wissensvermittlung sowie Begegnung und den Dialog mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen steht hierbei im Vordergrund. „Alle am Schulleben Beteiligten leisten damit einen herausragenden Beitrag zur weltoffenen Erziehung der jungen Menschen und zum weiteren Zusammenwachsen Europas" (BUNDESNETZWERK EUROPASCHULE E.V.).

4 Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht

Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Thema des Geographieunterrichtes. Bereits bevor das Konzept des Interkulturellen Lernens in den 1970er Jahren entstand, war die Vermittlung kulturellen Wissens eines der Ziele des Geographieunterrichtes. „Kultur“ und „Raum“ stellten bereits von Anfang an wichtige Forschungsfelder der wissenschaftlichen Geographie dar. Zudem wird im Geographieunterricht seit jeher das „Fremde“ thematisiert und existierende Vorurteile bzw. grundlegende Verständnisse werden aufgegriffen. In den vergangenen hundert Jahren hat sich jedoch die didaktische Begründung der Vermittlung kultureller Inhalte verändert (BUDKE 2008:9f.; MÖNTER 2008:81).

Die interkulturelle Erziehung im Geographieunterricht begründet sich auf verschiedenen Aspekten. Einer davon ist die Tatsache, dass das Zusammenleben der Menschen auf dem stetig enger werdenden Globus nur möglich ist, „wenn die Völker und Nationen der Welt ihre Konflikte friedlich lösen. Dafür muss das gegenseitige Verständnis wachsen“ (Kroß 1992:31). Zudem kann Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht als „die pädagogische Antwort auf Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Intoleranz und Gruppenegoismus” angesehen werden (REINFRIED 2006:58). Fremdkulturelle Orientierungssysteme sollen verstanden und gleichzeitig das eigene Orientierungssystem reflektiert werden. Im günstigsten Fall werden Vorurteile abgebaut (MÜLLER-BITTNER 2004:181).

4.1 Aktuelle Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht

Seit 1990 rückte in der Geographiedidaktik verstärkt die Europa-Erziehung in den Vordergrund. Damit gingen auch Diskussionen über Chancen und Gefahren einer daraus resultierenden europäischen Identitätsbildung einher (SCHIFFER-NASSERIE 2008:68ff.). Globales Lernen wird seit Anfang der 1990er Jahre als „Antwort auf die Entstehung einer Weltgesellschaft durch Globalisierungsprozesse, die heute die Grenzen und Handlungsmöglichkeiten unserer SchülerInnen bestimmen“, gesehen (BUDKE 2008:16f.). Im Fokus steht die Sensibilisierung für globale Verflechtungen und die Erkenntnis über die individuellen Handlungsspielräume. Durch Globales Lernen im Erdkundeunterricht soll „zu einer zukunftsfähigen, weltweit gerechten und partnerschaftlichen Entwicklung beigetragen werden“ (BUDKE 2008:17). In den 1990er Jahren wurden zudem die pädagogischen Konzepte der inter- und multikulturellen Erziehung in den Lehrplänen verankert. Die damalige Umsetzung ist jedoch rückblickend kritisch zu betrachten, da Migrantenkinder als eine Problemgruppe dargestellt wurden. Die deutschen Schüler wurden wiederum im Vergleich mit einem positiven Identitätsbild versehen. Dieses trug zu einer Verfestigung der Differen-zen zwischen Ausländern und Nicht-Ausländern bei. Laut POTT (2008:36) neigen Erdkundebücher immer noch bei der „Behandlung von Identität, Kulturen und Räumen […] zu regionalisierenden und/oder kulturalisierenden Darstellungsweisen, die stereotyp, statisch, homogenisierend und essentialisierend sind“. Im Rahmen der Neuen Kulturgeographie werden diese üblichen Darstellungen von Kulturen und Räumen stark kritisiert (POTT 2008:33ff.). Räume und Orte werden letztlich als soziale Herstellungsleis-tungen betrachtet. Dieses bedeutet für den kritischen Geographieunterricht, dass ihm neue Möglichkeiten eröffnet werden. Kultur sollte nicht als etwas Gegebenes, Starres, sondern als durch Beobachtungsweisen konstruiert angesehen werden. Der Geographieunterricht sollte aufzeigen, dass es die eine konkrete Kultur nicht gibt und dass Kulturschemata immer Generalisierungen zugrunde liegen. Die „Dekonstruktion der Vorstellung kultureller Einheiten“ und die Reflexion der Folgen der Verräumlichung (die Folgen, die sich ergeben, wenn Identität und Kultur verräumlicht werden) können als wesentliche Unterrichtsziele des Geographieunterrichts angesehen werden (POTT 2008:43). Zudem soll der Unterricht bei der transkulturellen Identitätsfindung der Schüler in einer durch das Nebeneinander verschiedener Werte charakterisierten Umgebung helfen. „In diesem Zusammenhang wird gefordert, dass der Geographieunterricht auf der Basis demokratischer Grundwerte wie Toleranz und Gleichberechtigung, der Menschenrechte und der ökologischen Nachhaltigkeit den SchülerInnen bei ihrer individuellen „Wertfindung“ behilflich ist“ (BUDKE 2008:21).

4.2 Unterrichtspraktische Umsetzungen

Wird die kulturelle Vielfalt der Schüler bewusst als Möglichkeit für Interkulturelles Lernen wahrgenommen, so heißt das nicht zwangsläufig, dass hierzu eine spezielle Didaktik oder Methodik eingesetzt werden muss. Wichtiger ist die offene und individuelle Gestaltung des Unterrichts, um sozia-les Lernen zu ermöglichen. Das kann beispielsweise anhand von Projektunterricht, Freiarbeit oder Stationenlernen realisiert werden. Da besonders in einer multikulturellen Klasse immer auch die Alphabetisierung eine Rolle spielt, könnte zudem eine zweite Lehrkraft mit Fremdsprachenkenntnissen den Unterricht bereichern.

Eine weitere Möglichkeit Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht zu realisieren, bietet die Öffnung der Kerncurricula. Themen sollten nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive der christlich-abendländischen Tradition heraus ausgewählt und gedeutet werden. Als Beispiele führt RATZKI (2001:73ff.) Themen wie Essen & Trinken, Pflanzen & Tiere, Ich & die Anderen auf. Laut BUDKE (2008:21) finden sich in der Geographiedidaktik zudem häufig Vorschläge Interkulturelles Lernen umzusetzen indem nationale Selbst- und Fremdbilder behandelt werden. Da es heute nicht mehr möglich ist, Kulturen klar zu definieren, gibt es für den Unterricht keine Grundlage, welche Bilder von Kulturen oder Nationalcharakteren die Schüler als realistisch oder welche als falsch zu bewerten haben. BUDKE argumentiert deswegen, dass das Ziel des Unterrichts nicht vorrangig in der Bekämpfung von Stereotypen liegen sollte, sondern in der Offenlegung der Konstruktionsprinzipien und in der Sensibili-sierung der Schüler für die gesellschaftlichen Bedeutungen von Stereotypen. Fragen, die im Erdkunde-unterricht thematisiert werden könnten, sind folgende: Wer verbreitet Stereotype? Warum werden Stereotype verbreitet? Wie werden Stereotype verbreitet? Welche Konsequenzen hat die Verbreitung von Stereotypen? Hierzu eignen sich besonders Themenbereiche wie internationaler Tourismus, Migration oder Integration (BUDKE 2008:22). Darüber hinaus könnte thematisiert werden, wie und wann Unterschiede eine besondere Relevanz bekommen, welche für Funktionen sie unter bestimmten Lebensbedingungen erfüllen und wozu die Hervorhebung oder Leugnung von Differenzen verwendet werden (KALPKA 1998:77f.).

Ein wesentlicher Erkenntnisprozess Interkulturellen Lernens ist das Fremdverstehen. Es findet eine Auseinandersetzung mit dem Fremden auf Basis des Bekannten statt, wodurch sich Fremdheit je nach Betrachter und eingenommener Perspektive verändert. Für die Umsetzung bietet sich der Geographieunterricht besonders an, da zunächst in den Klassenstufen fünf und sechs der Nahraum, Niedersachsen und Deutschland betrachtet werden. Erst später erfolgt der Blick in die Ferne: In andere Länder und Kontinente. Auf den Unterricht bezogen findet also Fremdverstehen statt, wenn ein Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination angeregt werden. „Bleibt der Geographieunterricht […] auf den Bereich der materiellen Objekte des Erdraumes bezogen, dann sind Schüler [...] gar nicht erst in der Lage, Fremdverstehen zu leisten“ (THIERER 2008:139). Wird jedoch nicht nur das Objekt, der Raum, sondern auch oder gerade das handelnde Subjekt in den Fokus gerückt, können sich die Schüler in fremde Personen hineinversetzten und verschiedene Perspektiven übernehmen. Handlungsorientierter Unterricht ist auch mit dem Hintergrund des Interkulturellen Lernens als sehr positiv zu bewerten (THIERER 2008:137ff.).

Problematisch für die Umsetzung des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht ist jedoch, dass bis heute häufig die objektiven Seiten thematisiert werden. Dazu gehören die Lage eines Raums, die Naturausstattung, die Wirtschaft, ländliche Entwicklungstypen oder auch Verstädterungsprozesse. Die subjektive Seite kommt häufig noch zu kurz. Fragen nach individuellen Wahrnehmungen von Menschen zu einem Raum bleiben meist im Hintergrund.

COEN und HOFFMANN (2008:155) betonen deswegen, dass sich das Interkulturelle Lernen im Geographieunterricht zunächst an eher subjektiv-konstruktiven Methoden orientieren müsse. Ihrer Ansicht nach sind im Erdkundeunterricht folgende Dinge zu berücksichtigen:

- Exotische Darstellungen über Fremde müssen aufgegeben werden, da sie die Diskrepanz zwischen der Vorstellungswelt der Schüler und den realen Lebensumständen des Fremden vergrößern und wirkliches Verstehen verhindern.
- Menschen mit anderer Nationalität, anderer Religionsgemeinschaft und anderer ethnischer Zugehörigkeit dürfen nicht zu Prototypen ihrer Gruppe gemacht werden.
- Fremde müssen als reale Menschen mit Gesicht, Namen und nachvollziehbaren Lebensumständen präsentiert werden, um sich ihnen annähern, ihr Denken, Fühlen und Handeln in ihren Existenzbedingungen verstehen und Solidarität entwickeln zu können.
- Fremde dürfen nicht als defizitäre Bedürftige und Arme, als Objekte des Mitleids und der Hilfe vorgestellt werden, sondern müssen als rational handelnde, entscheidungsfähige und –bereite Individuen, die im Rahmen ihrer Lebensumstände zu überaus angemessenen und intelligenten Lösungen gelangen, von denen auch wir etwas lernen können, dargestellt werden.
- Kulturen dürfen nicht als statisch gelten, sondern müssen in ihrer Prozesshaftigkeit und Vorläufigkeit vermittelt werden.
- Wenn es um nationale und kulturelle Identität geht, muss die Inkongruenz des Handelns von Personen, das Neben- und Übereinander von verschiedenen, konträr zueinander stehenden Verhaltensweisen Beachtung finden und die politische Instrumentalisierung von Kultur und ethnischer Zugehörigkeit immer aufgezeigt werden.
- Die Außensicht soll grundsätzlich durch einen Perspektivenwechsel zur Innensicht relativiert werden. Nur so kann wahrgenommen werden, wie sich die jeweiligen Gesellschaften und ihre Menschen selbst sehen, ihr Land und ihre Probleme darstellen und wie sich die Perspektiven unterscheiden.

Beim Interkulturellen Lernen in multikulturellen Klassen müssen die Lernenden zudem schrittweise an die Fachsprache herangeführt werden. Das betrifft nicht nur Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, diese jedoch in besonderem Maße. Eine Möglichkeit den Geographieunterricht in einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülergruppe auf fachliche und sprachliche Ziele auszurichten ist „Scaffolding“. Das bedeutet, dass für den Lernprozess der Schüler Orientierungsgrundlagen wie Anleitungen oder Denkanstöße gegeben werden. Die Sprachkompetenzen der Schüler werden hierdurch systematische aus- und aufgebaut. So können die Schüler zu Beginn des Lernprozesses ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen verwenden und nutzen gegen Ende die neuen sprachlichen Mittel (KNIFFKA & NEUER 2008:123ff.).

Eine weitere Möglichkeit der unterrichtlichen Umsetzung Interkulturellen Lernens stellt der deutsche Bildungsserver bereit. Dort wurde 2005 ein interkulturelles Projekt für den Geographieunterricht „Wanderungsgeschichten aus Bingen“ veröffentlicht. Hierbei erkunden die Schüler die Lebensgeschichte von Migranten. Auf der Homepage werden fachdidaktische Vorüberlegungen, eine Ausführung zum Interkulturellen Lernen als Friedenserziehung, die Dokumentation der Durchführung und die Nachbetrachtungen durch die Schüler bereitgestellt (DEUTSCHER BILDUNGSSERVER 2005).

Auch SCHRÜFER (2012:10f.) macht in Anlehnung an das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ einen Vorschlag für die Umsetzung Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. Sie geht davon aus, dass zunächst das Interesse der Schüler an anderen Kulturen geweckt werden muss. Hierfür bietet sich ihrer Meinung nach die Darstellung der Andersartigkeit besonders an. Beispielsweise könnte geschaut werden, wie Jugendliche in anderen Kulturen leben. Diese Hervorhebung der Unterschiede würde zu der nächsten Phase führen, der Abwehr bzw. Umkehr. Die Schüler würden entweder Angst oder aber Bewunderung entwickeln und somit entweder die eigene oder die fremde Kultur als überlegen darstellen. In der Folge sei es wichtig die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Kulturen herauszuarbeiten um gegenseitige Toleranz und Verständnis hervorzurufen. Hierfür biete sich die Betrachtung von Wünschen oder Aktivitäten der Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen an. Somit

werde den weiterhin wahrgenommenen Unterschieden keine relevante Bedeutung mehr beigemessen. Anschließend müsse den Schülern vermittelt werden, dass kulturelle Unterschiede Einfluss auf das Denken, Urteilen und Handeln von Personen haben. Um letztlich einen Perspektivenwechsel zu erzielen, könnten individuelle Raumvorstellungen und Weltbilder verglichen werden. Hierzu bieten sich insbesondere Rollenspiele an (SCHRÜFER 2012:10f.).

4.3 Verankerung des Konzepts des Interkulturellen Lernens in Vorgaben und Lehrplänen

4.3.1 Internationale Charta der Geographischen Erziehung

In der Internationalen Charta der Geographischen Erziehung aus dem Jahr 1992 lassen sich verhältnismäßig einfach Aspekte des Interkulturellen Lernens finden. Schüler sollen unter anderem Kenntnisse über die Verschiedenheit von Völkern und Gesellschaften erwerben, „um den kulturellen Reichtum der Menschheit schätzen zu können“ (IGU 1992:5). Zudem sollen sie Kenntnisse über Herausforderungen und Chancen der globalen Abhängigkeit entwickeln (IGU 1992:5). Beide Aspekte lassen sich den Grundgedanken des Interkulturellen Lernens zuordnen. Weiterhin sollen die Geographieschüler ermutigt werden „reges Interesse an ihrem Lebensraum und an der Vielfalt der natürlichen und kulturellen Erscheinungen auf der Oberfläche der Erde zu nehmen; die Schönheit der natürlichen Welt einerseits und die Verschiedenheit der Lebensbedingungen der Menschen andererseits zu schätzen [und] die Gleichberechtigung aller Menschen zu respektieren“ (IGU 1992:6). Zudem soll der Geographieunterricht aktuelle lokale, regionale, nationale oder globale Probleme aus dem Blickwinkel der Geographie behandeln. Dieses beinhaltet unter anderem sozialräumliche Disparitäten, Bevölkerungswachstum, Verstädterung, Hunger in der Welt, Ungleichheiten (Rasse, Geschlecht, Religion usw.), Krisenregionen (soziale, natürliche, wirtschaftliche) sowie Entwicklungsprobleme und -strategien (IGU 1992:8). Neben den bereits genannten Aspekten ist in der Internationalen Charta festgehalten, dass durch den Geographieunterricht das Verständnis und die Toleranz zwischen verschiedenen Nationen, Religionen, Kulturen und Rassen unterstützt werden soll. Zudem soll die Fähigkeit miteinander zu kommunizieren gestärkt werde (IGU 1992:6). Konkrete Umsetzungsbeispiele Interkulturellen Lernens für den Unterricht lassen sich in der Internationalen Charta nicht finden.

4.3.2 Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss

Auch in der achten aktualisierten Auflage der Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, welche im Jahr 2014 von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) herausgegeben wurde, lassen sich Aspekte des Interkulturellen Lernens finden.

Direkt zu Beginn des ersten Kapitels heißt es: „Aktuelle geographisch und geowissenschaftlich relevante Phänomene und Prozesse, wie z.B. Globalisierung, Klimawandel, Erdbeben, Hochwasser und Stürme, aber auch Bevölkerungsentwicklung, Migration, Disparitäten und Ressourcenkonflikte, prägen unser Leben und unsere Gesellschaft auf dem Planeten Erde in vielen Bereichen“ (DGfG 2014:5). Dieser Satz beinhaltet Interkulturelles Lernen zwar nicht direkt, weist jedoch besonders mit dem Hinweis auf die aktuelle Relevanz von Globalisierung und Migration auf Inhalte Interkulturellen Lernens hin. Da diese beiden Themenbereiche die Grundlage für die Entstehung des Interkulturellen Lernens darstellen, zeigt deren Nennung in den Bildungsstandards die Notwendigkeit Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. Weiterhin fördere der allgemeingeographische Ansatz mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken. Neben allgemeingeographischen Kenntnissen würden die Schüler auch grundlegende regionalgeographische Kenntnisse erwerben. Hierzu zählen „Kenntnisse über Regionen, Staaten und Staatengruppen sowie die Möglichkeit, im Spannungsfeld zwischen lokal und global ein reflektiertes Heimatbewusstsein, ein Bewusstsein als Europäer sowie Weltoffenheit zu entwickeln“ (DGfG 2014: 6). Auch an diesen Aspekten wird die Bedeutung des Interkulturellen Lernens für das Fach Geographie deutlich, da sie sich mit den Forderungen Interkulturellen Lernens verbinden

lassen. Insbesondere der Erwerb von Kenntnissen über verschiedene Regionen stellt Fremdheitserfahrungen dar, die als Teil des interkulturellen Lernprozesses angesehen werden. Auch die Reflexion des eigenen Bewusstseins und Weltoffenheit sind Aspekte die dem interkulturellen Lernprozess zugeordnet werden können.

Die bisher genannten Aspekte beinhalten nur indirekt Hinweise auf Interkulturelles Lernen. Unter dem Punkt „fächerübergreifende und fächerverbindende Bildungsaufgabe“ gibt es konkretere Hinweise. Hier ist aufgeführt, dass neben der Umweltbildung auch das Interkulturelle Lernen ein sehr bedeutendes Anliegen des Geographieunterrichts darstelle. Nachfolgend wird darauf hingewiesen, dass die Schüler im Rahmen der Auseinandersetzung mit natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen in verschiedenen Regionen der Erde wichtige Kompetenzen für diesen Bereich erwerben (DGfG 2014:7). Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit für den Unterricht wird auch in den Bildungsstandards nicht aufgezeigt.

4.3.3 Niedersächsische Kerncurricula für Geographie (Haupt- und Realschule)

Ähnlich wie in den Bildungsstandards findet sich direkt zu Beginn in der Beschreibung des Bildungsbeitrags des Faches Geographie in beiden KCs ein Verweis auf die Relevanz aktueller geografischer Phänomene und Prozesse. Beispielhaft werden hier der Klimawandel, die Bevölkerungsentwicklung, Ressourcenkonflikte, Globalisierung und Migration genannt. Weiterhin wird gesagt, dass der Erdkundeunterricht dazu beitrage, mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken zu fördern. Indem verschiedene Räume anhand von unterschiedlichen Fragestellungen untersucht werden und so unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, erhalten die Schüler allgemeingeografische und regionalgeografische Kenntnisse. Aktualität und Anschaulichkeit seien dabei besonders bedeutend. Zudem erwerben die Schüler wichtige Kompetenzen für Interkulturelles Lernen. Somit wird an dieser Stelle ein erster Verweis auf die Umset-zungsmöglichkeit Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht gegeben, auch wenn das „wie“ der Aufbereitung hier nicht näher ausgeführt wird. Weiterhin wird in diesem ersten Kapitel des KCs deutlich, dass es nicht nur Aufgabe des Geographieunterrichts ist Fachwissen zu vermitteln, sondern dass insbesondere auch die Vermittlung von Handlungskompetenzen angestrebt wird. Besonders die zuvor genannte Mehrperspektivität ist ein bedeutender Bestandteil des Interkulturellen Lernens und weist somit auf die ideale Umsetzbarkeit Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht hin. Bis zu diesem Punkt gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den beiden KCs. Auch das zweite Kapitel, in dem die Kompetenzen und Kompetenzbereiche näher erläutert werden, ist in beiden Ausführungen identisch.

Betrachtet man nun die einzelnen Kompetenzbereiche genauer, so ist festzustellen, dass sich in den Ausführungen zum Kompetenzbereich „Kommunikation“ Ziele des Interkulturellen Lernens wiederfinden. Insbesondere Aspekte des Perspektivenwechsels und des Respekts Anderen gegenüber lassen sich hier erkennen: „Darüber hinaus lernen Schülerinnen und Schüler zu argumentieren, andere Standpunkte einzunehmen und unterschiedliche Ansichten und Urteile zu respektieren. Damit wird der eigene Meinungsbildungsprozess unterstützt.“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:9)
Auch im Kompetenzbereich „Beurteilung und Bewertung“ spielt der Perspektivenwechsel eine wichtige Rolle und weist auf die Relevanz Interkulturellen Lernens hin. Weiterhin werden hier die Reflexionskompetenz und die Fähigkeit zur Empathie angesprochen, welche ebenfalls wichtige Bestandteile Interkulturellen Lernens darstellen:

„Gefördert wird die Fähigkeit, raumbezogene Situationen und Probleme zu beurteilen sowie Einstellungen, Maßnahmen und Entscheidungen zu bewerten. Dies setzt Empathie und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel voraus. Die Schülerinnen und Schüler erwerben darüber hinaus die Fähigkeit, Informationen und deren Quellen sowie fachrelevante Medien kritisch zu hinterfragen und ihren Standpunkt sachlich begründet zu vertreten.“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:9)

In dem letzten Satz dieses Zitats könnte zudem der Aspekt des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen, welcher ebenfalls dem Interkulturellen Lernen zuzuordnen ist, verortet werden. Im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels ist zu lesen, dass bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte insbesondere auf Exemplarität und Bedeutsamkeit zu achten sei und dass im Unterricht regelmäßig die System- und Perspektivebenen gewechselt werden sollen (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:11). Zudem unterstütze „Ein konsequent entdeckender, erfahrungsorientierter, problemlösender sowie handlungsorientierter Unter-richt […] den Lernprozess“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:12). Im Rahmen der inneren Differenzierung seien weiterhin „Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz [zu berücksichtigen] […]“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:14). Dieses ist im Kontext des Interkulturellen Lernens von Bedeutung, da besonders in interkulturellen Settings die Sprache und der kulturelle Hintergrund bedeutend sind. Weiterhin können diese Aspekte im Rahmen des Interkulturellen Lernens in den Unterricht integriert werden und so nicht nur die geforderte Differenzierung erfüllen, sondern auch als anschaulicher Unterrichtsgegenstand dienen.

Nach einer Betrachtung des Bildungsbeitrags und der Kompetenzbereiche werden nun die erwarteten Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzbereichen auf Anhaltspunkte für Interkulturelles Lernen untersucht. Auch hier finden sich nur wenige Unterschiede zwischen den KCs.

Im Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung durch Methoden“ (M) findet sich unter den Kompetenzerwartungen M2 am Ende des 10. Jahrgangs folgendes: „Die SuS analysieren mögliche Konfliktsituationen und entwickeln Zukunftsperspektiven mithilfe von Planspielen oder der Szenariotechnik“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014a:16). Wie in Kapitel 3.4 erwähnt, eignen sich Rollenspiele und Szenariotechniken besonders um einen interkulturellen Lernprozess zu erreichen. Werden mit den oben benannten Planspielen also interkulturelle Inhalte behandelt, so können bei den Schülern interkulturelle Kompetenzen gefördert werden.

Im Kompetenzbereich „Kommunikation“ (K) wird erneut der Perspektivenwechsel hervorgehoben. Unter K3 sind für das Ende von Jahrgang 6 folgende Kompetenzen festgehalten: „Die SuS geben Aussagen und Gedankengänge anderer wieder“ und am Ende von Jahrgang 10 „Die SuS erörtern geografische Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven und nehmen Stellung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014a:17). Unter dem Kompetenzbereich „Beurteilung und Bewertung“ (B) werden zusätzlich von den Schülern unter B1 folgende Kompetenzen erwartet: „Die SuS beurteilen Naturräume in ihrer Bedeutung für das Leben und Wirtschaften der Menschen“ (Ende Jg. 6); „Die SuS bewerten Lebensräume in Abhängigkeit von Klima- und Vegetationszonen“ (Ende Jg. 8); „Die SuS analysieren räumliche Disparitäten und diskutieren deren Auswirkungen und mögliche Ausgleichsmaßnahmen“ (Ende Jg. 10) (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:18). Werden die benannten Kompetenzen als Themenbereiche gesehen, so lässt sich in diesen Interkulturelles Lernen verankern, da unterschiedliche Lebensräume betrachtet und bewertet werden müssen und die Schüler so einen Perspektivenwechsel vornehmen. Zudem entwickeln sie Verständnis und Einfühlungsvermögen für Menschen, die in anderen Lebensräumen leben und zurechtkommen, und vergleichen dieses mit ihrem eigenen Lebensraum.

Auch unter B2 (Sichtweisen – Prozesse und Einstellungen) finden sich erneut Hinweise auf den angestrebten Perspektivenwechsel: „Die SuS vergleichen unterschiedliche Standpunkte zu einfachen geographischen Fragestellungen“ (Ende Jg. 6); „Die SuS entwickeln Handlungsperspektiven im Hinblick auf ökologische und soziale Verträglichkeit“ (Ende Jg. 8); „Die SuS nehmen Stellung zu geografischen Sachverhalten und Prozessen aus verschiedenen Perspektiven.“ (Ende Jg. 10) (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:18). Zudem ist im KC der Realschule für das Ende von Jahrgang 8 festge-

halten, dass „Die SuS […] Aussagen im Hinblick auf Tatsachen und Bewertungen [analysieren]“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014b:18). Dieses kann als Anhaltspunkt für die im Interkulturellen Lernen geforderte Thematisierung von Stereotypen und Vorurteilen angesehen werden.

Auch der Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“ (O) lässt sich mit der Verortung von Ländern und Städten dem Interkulturellen Lernen zuordnen. Besonders die Kompetenzen, die die Schüler unter O1 erwerben, können auf Interkulturelles Lernen bezogen werden (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:19).

Schließlich lassen sich auch im Kompetenzbereich „Fachwissen“ (F) Anhaltspunkte für Interkulturelles Lernen finden. Unter F2 sind für das Ende des Jahrgangs 6 folgende Kompetenzen festgehalten: „Die SuS vergleichen das Leben und Wirtschaften in einem städtischen mit dem in einem ländlichen Raum Deutschlands. [Sie] beschreiben das Leben und Wirtschaften in ausgewählten Räumen Europas. [Sie] erklären den Zusammenhang von Lebensraum und Lebensform in Polarregionen und Trockenwüsten [und sie] entwickeln Handlungsperspektiven für das Miteinander verschiedener Kulturen“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:21). Der letzte Punkt, der die Entwicklung von Handlungsperspektiven beinhaltet und welcher als einziger konkret auf die Behandlung verschiedener Kulturen hinweist, lässt sich allerdings nur in dem KC für die Hauptschule finden. Für das Ende des Jahrgangs 10 ist dann in beiden KCs wieder festgehalten, dass „Die SuS […] die Entwicklung der Weltbevölkerung [beschreiben]; […] Länder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand [charakterisieren]; Ursachen von Hunger und Armut [erklären] und […] Ursachen und Folgen der Globalisierung [erläutern]“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2014a:21). All diese Aspekte bieten Möglichkeiten der Integration Interkulturellen Lernens in den Unterricht. Im Rahmen der Folgen von Globalisierung kann beispielweise das Thema „Migration“ behandelt werden. Zudem kann an dieser Stelle ein Exkurs zur aktuellen Flücht-lingsmigration gemacht werden. Das bietet sich auch bei den unterschiedlichen Entwicklungsständen oder Ursachen von Hunger und Armut an. Beispielsweise können hierzu die Lebensumstände Jugendlicher auf der Flucht und in ihren Herkunftsländern betrachtet werden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich in den niedersächsischen KCs der Haupt- und Realschule durchaus Anhaltspunkte für Interkulturelles Lernen finden lassen und sich der Geographieunterricht besonders für die Umsetzung dieses Ansatzes eignet. Allerdings wird lediglich in einem Satz im ersten Kapitel konkret von Interkulturellem Lernen gesprochen. In den KCs lassen sich auch keine Beispiele für die methodische und thematische Umsetzung finden. Das deutet darauf hin, dass in der praktischen Umsetzung im Geographieunterricht das Interkulturelle Lernen nur wenig Berücksichtigung findet.

Neben der Verankerung interkultureller Aspekte im KC stellt das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM ein Handbuch zur Umsetzung von Interkulturellem Lernen in der Schule unter dem Titel „Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule“ bereit. In diesem finden sich neben einführenden und informierenden Aspekten auch Checklisten zur interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Beispiele für Interkulturelle Lernfelder. Für den Geographieunterricht werden konkrete Themenvorschläge mit jeweiligen Perspektivenwechseln und Durchführungsmöglichkeiten aufgezeigt (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2000; insbes. S. 78ff.). Werden diese von Lehrkräften ergänzend zum KC herangezogen, so gibt es durchaus konkrete Handlungshinweise zur Umsetzung Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht.

5 Migrantenkinder an niedersächsischen Schulen

Besonders seit 2010 sind die Einwanderungszahlen nach Deutschland und damit auch nach Niedersachsen deutlich gestiegen. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder mit Migrationshintergrund hat sich damit deutlich erhöht (STATISTA 2016c). Mit der Beschulung dieser Kinder stehen die Schulen nicht nur vor der Herausforderung, auf die sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Sprach-

kenntnisse der Schüler einzugehen (WÜSTENBERG 2016:33). Den neuen Schülern wird durch die ermöglichte Bildung, insbesondere im Hinblick auf interkulturellen Unterricht und Sprachbildung, auch eine Teilhabe und Integration in unsere Gesellschaft ermöglicht. Zudem ergibt sich durch die Anwesenheit der Migrantenkinder im Klassenraum eine Bereicherung für das Schulleben und den Unterricht.

5.1 Migrationsbewegungen nach Niedersachsen und Deutschland – aktuelle Daten und Entwicklungen

Räumliche Mobilität, migrationsbedingte Heterogenität und transnationale Orientierungen prägen in der heutigen globalisierten und internationalisierten Zeit die individuelle Lebenswelt sowie die Gesellschaft. Vor dem ersten Weltkrieg lebten fast 1,3 Millionen Ausländer in Deutschland. Bis 1944 stieg diese Zahl aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs in den 30er Jahren und der Zwangsbeschäftigung während des Nationalsozialismus auf etwa 7,5 Millionen Menschen an. In den 50er Jahren kamen überwiegend Gastarbeiter nach Deutschland. Seit den 80er Jahren wandern insbesondere Asylbewerber und Aussiedler ein (SEITZ 2006:9). Generell wird in den Statistiken zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Ausländern unterschieden. Unter Ausländern werden nur jene Menschen mit Migrationshintergrund gefasst, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben.

Den aktuellsten Daten zufolge geht das STATISTISCHE BUNDESAMT davon aus, dass im Jahr 2014 insgesamt 80,9 Millionen Menschen in Deutschland gelebt haben. Davon hatten rund 20% einen Migrationshintergrund. Von diesen 20% waren wiederum 44% Ausländer und machten somit rund 9% der Gesamtbevölkerung aus. Die Zahl der 5-20 Jährigen - der Schulpflichtigen im weitesten Sinne - lag bei etwa 11,2 Millionen (13,8% der Gesamtbevölkerung). Hiervon hatten wiederum 3,5 Millionen (31% der schulpflichtigen Kinder) einen Migrationshintergrund und 845.000 (7,6% der schulpflichtigen Kinder) wurden zu den Ausländern gezählt (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des STATISTISCHEN BUNDESAMTES 2016).

Das Jahr 2015 war durch eine außergewöhnlich hohe Zuwanderung von Ausländern gekennzeichnet. Vorläufigen Angaben des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (2016b) zufolge, hat sich die Zahl ausländischer Mitbürger im Jahr 2015 um 1,14 Millionen erhöht. Das stellt den höchsten jemals gemessenen Wanderungsüberschuss von Ausländern in der Geschichte der Bundesrepublik dar. Im Vergleich zu 2014 hat sich das Wanderungssaldo fast verdoppelt.

Für Niedersachsen sind die aktuellsten Zahlen etwas älter. Zudem ist die Verfügbarkeit eingeschränkt, so dass bei der folgenden Auflistung berücksichtigt werden muss, dass die Zahlen aus unterschiedlichen Jahren stammen. Am 31.12.2011 lebten insgesamt rund 7,91 Millionen Menschen in Niedersachsen. Davon waren 1,2 Millionen (15,4%) im Alter zwischen 5-20 Jahren (LSKN 2012:8f.). Der Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung Niedersachsens lag bei 6,2% (492 Tausend) (Stand 31.12.2012), wovon 64 Tausend (13,1%) im Alter zwischen 5-20 Jahren waren. Damit gab es einen Ausländeranteil von 5,3% an der Gesamtgruppe aller Kinder in dieser Altersklasse (LANDESAMT FÜR STATISTIK NIEDERSACHSEN 2014:7; NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT UND GLEICHSTELLUNG 2014:19).

Im Jahr 2012 hatten 17,8% der niedersächsischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Seit 2005 ist dieser Anteil um 2,1% gestiegen. Während die Zahl der Ausländer in Niedersachsen von 2005 bis 2009 rückläufig war, ist sie ab 2010 wieder stetig gestiegen. Interessant ist, dass im Jahr 2012 in Niedersachsen rund 5,8% der Schüler des 8. Jahrgangs eine ausländische Nationalität hatten. Besonders an den Förderschulen (12,4%) und an den Hauptschulen (11,6%) waren sie deutlich überrepräsentiert, wohingegen sie an Gymnasien (2,8%) unterrepräsentiert waren (REHM 2015:6ff.).

Auch in Deutschland insgesamt ist der Anteil der Ausländer im Zeitraum von 2011 bis 2015 von 7,9% auf 9,7% angestiegen (STATISTA 2016). Zudem ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung von 2005 bis 2014 um 2% gestiegen (STATISTA 2016b).

Insgesamt kann für Deutschland und Niedersachsen festgehalten werden, dass zum einen die Zahlen der Menschen mit Migrationshintergrund und zum anderen die Zahlen der Ausländer angestiegen sind. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese Entwicklung auch mittelfristig weiter fortsetzen wird. Parallel zum Anstieg der Ausländer- und Migrantenzahlen ist die Zahl der schulpflichtigen Kinder mit Migrationshintergrund angestiegen. Beispielsweise hatte im Jahr 2014 in Deutschland etwa jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (34,6%) (BPB 2015). Daran wird die steigende Notwendigkeit von Integration und Interkulturellem Lernen deutlich.

Bei der Betrachtung der Gesamtschülerzahl in Deutschland fällt auf, dass die Zahl von 1990 bis 1998 von 9 Millionen auf 12,7 Millionen angestiegen ist. Danach ist die Zahl bis 2014 jedoch auf 10,9 Millionen wieder zurückgegangen (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2015:7). Das bedeutet, dass grundsätzlich aufgrund des demografischen Wandels von einem Rückgang der Schülerzahlen auszugehen ist. Durch Migrationsbewegungen und kurzfristige Entwicklungen, wie dem derzeitigen Flüchtlingszustrom, kann es jedoch zu einem starken Anstieg der ausländischen Schülerzahlen kommen. Die Schülerschaft wird insbesondere in Bezug auf Religion, Kultur und Herkunft zunehmend heterogener. Interkulturelles Lernen wird immer wichtiger.

5.2 Migrantenkinder in der Schule - Rechtliche Aspekte des Bildungswesens

Deutschland hat sich im letzten halben Jahrhundert von einem Gastarbeiterland über ein Zuwanderungsland zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der westlichen Welt entwickelt. Auch im Bildungswesen macht sich dieser Wandel durch die wachsende Zahl an Kindern aus Zuwandererfamilien bemerkbar. Wie das Bildungswesen mit dieser Situation umgeht und inwiefern schulische Bildung für ausländische Kinder rechtlich verankert ist, wird im Folgenden erläutert.

Das Recht auf Bildung ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Es ist hier nicht ausdrücklich normiert, sondern ergibt sich aus den im Grundgetz festgeschriebenen Grundrechten (DEUTSCHER BUNDESTAG). Weiterhin ist das Recht auf Bildung in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention, sowie in Artikel 22 der Genfer-Flüchtlingskonvention festgehalten (AMNESTY INTERNATIONAL; UN-KINDERRECHTSKONVENTION; UNHCR). Damit haben alle Kinder dasselbe Anrecht auf Schulbildung. Es darf kein Unterschied zwischen Kindern mit deutscher oder ohne deutsche Staatsbürgerschaft gemacht werden.

Das Niedersächsische Schulgesetzt (NSchG) macht genauere Angaben zu den gesetzlichen Regelungen der Beschulung aller Kinder. In §54 ist das Recht auf Bildung verankert: „(1) Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unter-richtsversorgung bieten. Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. […]“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:40).

Somit haben alle Schüler ein Recht auf Bildung und individuelle Förderung. Zusätzlich ist in §54a festgehalten, dass Schüler, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, besonderen Unterricht erhalten sollen, mit dem Ziel ihre Sprachkenntnisse zu verbessern (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:41). In §63 steht zudem, dass jeder, der „in Niedersachsen seinen Wohnsitz, seinen gewöhnlichen Aufenthalt oder seine

Ausbildungs- oder Arbeitsstätte hat“ zum Schulbesuch verpflichtet ist (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:49). Weiterhin ist in §64 festgehalten, dass alle Kinder mit Vollendung des sechsten Lebensjahres zu Beginn eines Schuljahres, bzw. bis zu einem fest geregelten Stichtag, schulpflichtig werden. Ausnahmen bilden hier unter anderem „Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:50). Diese seien verpflichtet an „besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:50). Weiterhin ende die Schulpflicht grundsätzlich zwölf Jahre nach Beginn (§65), wobei alle Schulpflichtigen die Schule im Primar- und Sekundarbereich I min-destens neun Jahre lang besuchen müssen (§66) (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015:50).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass alle Kinder nicht nur das Recht auf Bildung haben, sondern sogar verpflichtet sind, eine Schule zu besuchen und am Unterricht teilzunehmen. Ausnahmen stellen hier Jugendliche dar, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Diese Schüler müssen verpflichtend an Sprachfördermaßnahmen teilnehmen. Für Kinder von Zuwanderern bedeutet dieses, dass gemäß der Schulpflicht die Städte und Kommunen mit dem Tag der Einwanderung die Aufgabe haben, den Kindern eine Schule zuzuweisen und sie zu unterrichten. Die sprachliche Förderung steht zunächst im Vordergrund, so dass die Schüler möglichst schnell am Regelunterricht teilnehmen können. Ausländische Kinder und Kinder deutscher Herkunft sollen möglichst gemeinsam beschult werden (WÜSTENBERG 2016:29). Somit haben „Alle Schulen […] die gesetzliche und gesellschaftliche Pflicht diese Schülerinnen und Schüler, die über sehr unterschiedliche schulische Vorerfahrungen verfügen, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen aufgewachsen sind und teilweise traumatische Erfahrungen machen mussten, zu beschulen“ (MIKA & WEIS 2016:65). Ziel ist es hierbei, die Schüler in Regelklassen, die ihrem Alter und ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen, zu beschulen.

Ausländische Schüler haben dieselben Rechte und Pflichten wie deutsche Schüler und müssen dieselben Leistungen erbringen. Aufgrund der Sprachschwierigkeiten können anfangs Ausnahmen gelten und sie können gesondert gefördert werden. Eine Möglichkeit hierfür bieten Sprachlernklassen, in denen die schulische Sprachförderung im Vordergrund steht. Nach Deutschland zugewanderte Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen sollen in diesen Klassen auf den erfolgreichen Besuch einer Regelklasse vorbereitet werden (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2016). Aufgrund des gestiegenen Bedarfs durch die starke Flüchtlingszuwanderung wurden in Niedersachsen zu Beginn des Schuljahres 2015/16 sechzig neue Sprachlernklassen eröffnet, sodass es derzeit dreihundert Sprachlernklassen im gesamten Land gibt. Aufgrund des immer noch steigenden Bedarfs soll die Zahl weiter auf fünfhundertfünzig erhöht werden (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2016).

5.3 Schüler mit Migrationshintergrund im Geographieunterricht als Chance für interkulturelles Lernen?

Die Zahl der Migranten in Niedersachsen und im gesamten Bundesgebiet ist insbesondere in den vergangenen vier Jahren deutlich angestiegen und wird auch weiterhin ansteigen. Daraus ergibt sich eine zunehmend multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft und auch der Schulklassen. Aus dieser Zusammensetzung ergeben sich mögliche Chancen und Probleme, die oben erläutert wurden.

Durch die zunehmend kulturell heterogene Gesellschaft gewinnt Interkulturelles Lernen an Bedeutung. Damit wird ein friedliches gemeinsames Zusammenleben unterstützt und gegenseitige Akzeptanz und Toleranz sowie gegenseitiges Interesse hervorgerufen. Im Zusammenleben verschiedener Kulturen wird es immer wieder zu Problemen kommen - sei es auf kommunikativer Ebene oder bezüglich gewisser Normen und Werte. Gerade deshalb ist die Wahrscheinlichkeit, dass Interkulturelles Lernen angeregt wird - auch ohne explizit inszeniert zu sein - deutlich höher, je mehr Menschen

verschiedenster Kulturen aufeinander treffen und kommunizieren. Da ausländische Kinder in Niedersachsen verpflichtet sind am Schulunterricht teilzunehmen, werden auch die Klassen zunehmend heterogener und die Chancen für Interkulturelles Lernen erhöhen sich. Der Geographieunterricht kann beispielsweise bei ganz grundlegenden Fragen wie „Wo kommst du her?" anknüpfen und die Schüler für ihre eigene Geschichte und die Geschichten ihrer Mitschüler sensibilisieren. Es wird gegenseitiges Interesse geweckt und eine Wertschätzung der Herkunftskulturen gefördert (FRENZEL et al. 2016:179f.).

Grundsätzlich ist an dieser Stelle als Zwischenfazit zu ziehen, dass Interkulturelles Lernen einen zunehmend wichtiger werdenden Bestandteil des Geographieunterrichts ausmachen sollte. Die Anwesenheit von Migrantenkindern im Unterricht kann dabei durchaus die Verankerung Interkulturellen Lernens positiv beeinflussen. Hierfür ist es allerdings notwendig, dass das Konzept des Interkulturellen Lernens deutlich stärker in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern verankert wird und somit auch tatsächlich zur Anwendung kommt. Weiterhin ist von Seiten der Lehrer zunächst eine Öffnung hinsichtlich neuer Vorgehensweisen erforderlich. Im Geographieunterricht sollte eine stärkere Betrachtung der Subjekte, einzelner Menschen und deren Erfahrungen, und weniger der Objekte, der verschiedenen Räume, etabliert werden. Mit mehr Schülern unterschiedlichster Herkunft und Muttersprache in den Klassen sollten Erdkundelehrkräfte und Lehrkräfte im Allgemeinen deutlich mehr differenzieren. Falls notwendig müssen Unterrichtsinhalte sprachlich vereinfacht sowie der Unterricht zunehmend individualisiert werden. Auch interaktive Unterrichtsmethoden können gut eingesetzt werden. Die Migrationsbewegungen nach Niedersachsen stellen somit theoretisch durchaus eine Chance für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht dar.

6 Qualitative Studie

6.1 Forschungsmethodischer Zugang – das Leitfadeninterview

Grundsätzlich bieten sich zur Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 1) eher qualitative Methoden, wie Interviews, anstatt quantitativer Methoden, wie Fragebögen, an, da es sich bei diesem Thema um ein bisher relativ wenig untersuchtes Gebiet handelt. Mit der für qualitative Forschung üblichen iterativ-zyklischen, also spiralförmig-hermeneutischen Erhebungsmethode ist eine deutlich offenere Zugangangsweise zum Forschungsgegenstand möglich. Selbst während des Forschungsprozesses kann das Erhebungsinstrument immer neu angepasst werden, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern (KRUSE 2014:48). Anhand von Interviews soll ein Überblick über die Thematik geschaffen werden, indem Lehrkräfte als „Experten" befragt werden. Zudem haben qualitative Forschungen das Ziel, soziale Phänomene genau zu analysieren und anhand von nicht stan-dardisierten Erhebungsinstrumenten subjektive Wirklichkeitskonstruktionen zu erheben, zu verstehen und nachzuvollziehen. Weiterhin können individuelle Meinungen analysiert werden (MISOCH 2015:2ff.). Zudem orientieren sich qualitative Analysen eher an Einzelfällen und sind somit für diese Untersuchung mit N=7 Interviews hervorragend geeignet (MAYRING 2008:21). Hinzu kommt, dass davon ausgegangen werden kann, dass in persönlichen Gesprächen Fragen konkreter beantwortet werden als beispielsweise in einem Fragebogen. Außerdem hat der Interviewer die Möglichkeit Nachfragen zu stellen, um mehr Details zu erfahren oder Unklarheiten zu beseitigen (DRESING & PEHL 2013:6ff.).

Leitfadeninterviews sind die wohl am meisten verwendete Interviewmethode qualitativer Forschung. Sie basieren auf einem Spannungsfeld von Offenheit und Strukturiertheit und sind dadurch gekennzeichnet, dass die Kommunikation mittels eines Interviewleitfadens strukturiert ist (KRUSE 2014:206f.). Der Leitfaden bildet den thematischen Rahmen und die Fokussierung für das Interview. Er listet alle relevanten Themenkomplexe auf, die im Interview angesprochen werden müssen. Dennoch sollte der Leitfaden flexibel gestaltet sein. Er kann im Laufe der Studie entsprechend angepasst werden. Durch die thematische Rahmung ermöglicht der Leitfaden eine bessere Vergleichbarkeit der

Interviews. Die Fragen, die der Forschende stellt, sollten hierbei möglichst offen aber eindeutig gestellt werden, damit der Befragte frei darauf antworten kann und genug Raum für neue Erkenntnisse gelassen wird. Die narrativen Phasen sind besonders bedeutend für die Auswertung der Interviews (MISOCH 2015:65ff., NOHL 2012:14f.).

Nach der Durchführung der ersten zwei Interviews wurde der Leitfaden um eine Eingangsfrage ergänzt - Was verstehen Sie unter dem Begriff „Kultur“? - da sich herausgestellt hat, dass zunächst das Verständnis von Kultur geklärt werden sollte, bevor konkretere Fragen zu der Einbindung von Kultur im Unterricht gestellt werden können. Die restlichen Fragen wurden für alle Interviews beibehalten.

6.2 Auswahl der Interviewpartner

Neben der Struktur des Interviews ist auch der Pool der Befragten bedeutend für die Forschungsergebnisse. Da im Rahmen dieser Forschung nicht die Gesamtheit aller niedersächsischen Erdkundelehrkräfte der Sekundarstufe I befragt werden kann, muss eine Auswahl getroffen werden. Auch wenn mit der qualitativen Befragung einzelner Personen keine generalisierenden Aussagen getroffen werden können, die Forschungsergebnisse aber möglichst nachvollziehbar, transparent und systematisch dargestellt werden sollen, ist es notwendig, möglichst viele Auswahlkriterien zur Selektion der Befragten aufzustellen, die sich „[…] als inhaltlich adäquat im Hinblick auf die Forschungsfrage erweisen und die reichhaltige Informationen zu dieser zu liefern versprechen“ (MISOCH 2015:186).

Für die vorliegende Studie war bei der Auswahl der Probanden wichtig, dass es sich zum einen um Haupt- oder Realschullehrkräfte handelte, die zur Zeit der Befragung Erdkunde an den zuvor genannten Schulformen unterrichteten. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen wurden die Interviews auf die Stadtgebiete Hildesheim, Braunschweig, Gifhorn und Wolfsburg beschränkt. Zudem war die Auswahl von städtischen Gebieten relevant, da hier mehr Kinder mit Migrationshintergrund und Flüchtlingskinder beschult werden als in ländlichen Gebieten. Weiterhin sollten sowohl männliche, als auch weibliche Probanden befragt werden, die schon möglichst unterschiedlich lange im Schuldienst waren.

Für die Rekrutierung der Befragten wurden zunächst insgesamt dreiundzwanzig Schulen kontaktiert - per E-Mail oder telefonisch - und um ein Interview mit Lehrkräften, die die oben genannten Kriterien erfüllen, gebeten. Häufig wurden die Anfragen leider direkt von den jeweiligen Sekretariaten oder den Schulleitungen aus verschiedensten Gründen (häufig derzeitige starke Auslastung der Lehrkräfte) abgelehnt. In den Fällen, in denen eine positive Rückmeldung kam, wurde über das Sekretariat der jeweiligen Schule der Kontakt zu den Lehrkräften vermittelt, sodass eine Terminabsprache erfolgen konnte. In anderen Fällen wurden Kontaktdaten über Kommilitonen oder Dozenten der Universität Hildesheim vermittelt. Über diesen Weg konnte direkt mit den Lehrkräften Kontakt aufgenommen werden. Nach der ersten Kontaktaufnahme und Terminabsprache mit den jeweiligen Lehrkräften, fanden in 5 der 7 Fälle Treffen in den Schulen statt. In zwei Fällen wurden außerschulische Standorte für die Interviews ausgewählt. Letztendlich wurden so N=7 Interviews mit 9 Lehrkräften (zwei Doppelinterviews) niedersächsischer Haupt- und Realschulen geführt.

6.3 Interviewablauf

Neben den inhaltlichen Aspekten ist die Struktur eines Leitfadeninterviews entscheidend. MISOCH (2015:68) unterscheidet vier Phasen, die den Aufbau eines Leitfadens bestimmen. Dieses sind (1) Informationsphase, (2) Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up), (3) Hauptphase, (4) Ausklang- und Abschlussphase. In der ersten Phase informiert der Forschende den Befragten über die Studie, deren Zielsetzung und die vertrauliche Behandlung der Daten. Zudem wird die Einverständniserklärung unterschrieben. Die zweite Phase dient als Icebreaker und soll dem Befragten die Scheu vor dem Interview nehmen. Hierzu bietet sich eine möglichst offen gestellte Frage an. Wichtig ist auch, dass eine angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird, damit der Interviewte sich frei äußern kann

und nicht nach sozialer Erwünschtheit antwortet. In der dritten Phase, der Hauptphase, werden dann die relevanten Themen des Leitfadens erörtert. Dieses kann deduktiv, aus dem Vorwissen entwickelt, oder induktiv, aus neuen Informationen aus dem Interview abgeleitet, geschehen. In der letzten Phase wird das Interview beendet und reflektiert. Der Interviewte wird dazu aufgefordert zuvor nicht erwähnte, aber relevante Informationen hinzuzufügen. Zudem soll diese letzte Phase die Interviewten wieder aus der Befragungssituation herausholen (MISOCH 2015:68f.).

In Anlehnung an die von MISOCH vorgegebene Struktur eines Leitfadeninterviews wurde bereits bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften ein Zeitrahmen von etwa 30 Minuten pro Interview angesetzt, wobei viele der Lehrkräfte sehr flexibel und durchaus bereit waren, mehr Zeit zu investieren. Weiterhin wurde vor Beginn eines jeden Interviews festgehalten, dass die Ergebnisse anonymisiert werden und es wurde darum gebeten, das Gespräch mit einem Aufnahmegerät mitschneiden zu dürfen. Keiner der Interviewpartner hatte etwas gegen einen Mitschnitt. Bevor die erste Frage gestellt wurde, wurde nochmals kurz das Forschungsziel vorgestellt. Die Interviews wurden so geführt, dass sie im Wesentlichen die Forschungsfragen enthielten. Hierbei variierte die Reihenfolge und exakte Formulierung der Fragen von Interview zu Interview und wurde auch durch die jeweilige befragte Person mit strukturiert. Am Ende der Interviews wurde sichergestellt, dass die Befragten alles zu dem Thema gesagt hatten und nicht das Gefühl hatten, wichtige Aspekte seien nicht thematisiert worden. Nach dem Interview wurden dann von den Befragten – vor dem Hintergrund der Daten-schutzbestimmungen – die Einverständniserklärungen, die bereits vor dem Interview angesprochen und vorgelegt worden war, unterzeichnet.

Die Interviews wurden digital aufgenommen und daraufhin mit Hilfe des Transkriptionstools F4 transkribiert. Es wurde eine einfache Transkription verwendet, da inhaltliche Aspekte bei dieser Untersuchung im Vordergrund stehen und so ein schnellerer Zugang zu den Gesprächsinhalten möglich ist, als bei einer Feintranskription (DRESING & PEHL 2013:19). Das verwendete Transkriptionssystem mit den einzelnen Notationen und Konventionen ist zu finden in DRESING & PEHL (2013:21ff.). Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Interviews anonymisiert, so dass sie keine Informationen enthalten, durch die Rückschlüsse auf die Interviewten möglich sind. Hierzu wurden die Namen und die Ortsangaben geändert. Die Dauer der Interviews lag im Schnitt bei rund zweiunddreißig Minuten.

6.4 Die Analyse

Die Analyse der Interviews wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING durchgeführt. Das Vorgehen ist hierbei regelgeleitet, theoriegeleitet und systematisch. Es wird das Ziel verfolgt „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (MAYRING 2008:13). Für die vorliegende Studie wurde diese Technik als Pilotstudie beziehungsweise Einzelfallstudie verwendet. Hier wird mittels einer kleinen Stichprobe, möglichst offen, der Einzelfall untersucht. Es sollen Kategorien und Instrumente zur Erhebung und Auswertung konstruiert und überarbeitet werden (MAYRING 2008:20ff.).

Durch den im Vorfeld erstellten Leitfaden wurden die Themenschwerpunkte gesetzt und Kategorien erstellt. Somit wurde bei der Kategorienbildung deduktiv vorgegangen (MAYRING 2008:43). Danach fand eine Zuordnung der Antworten der Interviewpartner zu den Kategorien statt. Prägnante Textstellen wurden herausgefiltert und unwesentliche Informationen gestrichen. Dieses Vorgehen bezeichnet man als Kodierung. Anschließend gibt der Forscher die Inhalte in eigenen Worten sinngemäß wieder. Hierdurch entsteht eine verkürzte und teilweise interpretierte Form des Interviews. Hieraus wird dann ein Kodierleitfaden erstellt, um eine möglichst präzise Formulierung der Kategorien zu erzielen. Hierzu wurden Definitionen der Kategorien festgelegt, Ankerbeispiele aus den Transkripten hinzugefügt und Kodierregeln formuliert. Der Kodierleitfaden befindet sich in dieser Arbeit im Anhang. Er dient dazu,

die Auswertung der Daten möglichst strukturiert und nachvollziehbar zu gestalten. Nach den Einzelbetrachtungen der Interviews wurden die Daten abschließend fallübergreifend miteinander verglichen um Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Regelmäßigkeiten zu erkennen (MEIER 2014).

6.5 Interkulturelles Lernen in der Praxis des Geographieunterrichts

Im Folgenden werden die Interviews mittels erstellter Kategorien analysiert. Hierbei werden insbesondere die eingangs formulierten Forschungsfragen berücksichtigt. Zudem werden die theoretischen Hintergründe des Interkulturellen Lernens in die Analyse einbezogen und überprüft, ob sie in der Praxis bestätigt und berücksichtigt werden.

6.5.1 Analyse der Einzelfälle

Im Folgenden wird die Analyse der einzelnen Interviews dargestellt. Hierzu wird zunächst kurz die befragte Lehrkraft und Schule vorgestellt, bevor es in die Analyse geht. Namen und Orte sind hierbei anonymisiert. Die Transkriptionen finden sich in DOBBERKAU (2016).

6.5.2 Interview 1

Die Person (LwA) aus dem ersten Interview (T1) ist eine Erdkundelehrerin, die seit etwa 26 Jahren im Schuldienst tätig ist. Zur Zeit des Interviews war sie an einer Grund- und Hauptschule beschäftigt, an der es keine Sprachlernklassen gibt. Die Schule ist nicht als Europaschule zertifiziert, hat jedoch aufgrund ihres Einzugsgebietes ein sehr heterogenes, durch Migration geprägtes Schülerklientel.

Auf die erste Frage, wie die Lehrkraft die Relevanz verschiedener Kulturen für den Erdkundeunterricht einschätzt, antwortet sie: „[…] in Erdkunde spielt das natürlich schon eine ganz wichtige Rolle […]“ (T1:2) und begründet die Relevanz wie folgt: „[…] wenn wir die Länder als Länder im Geographieunterricht nicht thematisieren, dann werden die Schüler schon laut und sagen „Warum eigentlich nicht?“ und deswegen machen wir das auch“ (T1:2). Grundsätzlich wird die Verortung kultureller Aspekte im Geographieunterricht von ihr jedoch eher als schwierig angesehen. Als Gründe werden hier Aspekte wie Zeitmangel oder auch die geringe Kompatibilität mit dem KC genannt: „[…] wir haben ja vorgegeben übers Kultusministerium einen Plan, an den wir uns halten müssen und da ist für sowas leider wenig Platzt […]“ (T1:16). Zudem führt die Lehrkraft an, dass sie kulturelle Aspekte eher in anderen Unterrichtsfächern wie Politik, Geschichte sowie Werte und Normen verorten würde (T1:10, 48, 50). Hieraus ergibt sich, dass die Lehrkraft lediglich eine Möglichkeit des interkulturellen Austausches zwischen den Schülern im Erdkundeunterricht erwähnt: „Als wir dann zum Aralsee gekommen sind und geguckt haben, der ist kleiner und warum ist das so. Und dann kam einer aus meiner Klasse „ja meine Großeltern die kommen aus Kasachstan" und so entwickelt sich das dann und dann wird erzählt und wird nachgefragt […]“ (T1:66).

Die Zusammensetzung der Klasse der Lehrerin ist sehr heterogen, wobei vier der insgesamt fünfzehn Schüler keinen Migrationshintergrund haben. In der Klasse befinden sich bisher keine Flüchtlingskinder, jedoch viele Kinder aus der Türkei und aus Albanien (T1:2, 28, 30). Die Kulturellen Hintergründe spielen ihren Angaben zufolge jedoch kaum eine Rolle im Erdkundeunterricht (T1:24). Da sich die Themen auch eher in den Bereich der Topographie erstrecken, „[…] also es geht eigentlich nur Hauptstadt, Berge (…) ein bisschen Topographie und mehr ist halt nicht drin“ (T1:6), zielen auch die Methoden mit Atlas- und Kartenarbeit auf diesen Bereich ab (T1:8). Kulturelle Aspekte werden hier weniger berücksichtigt. Auf Nachfrage des Interviewers wird hinzugefügt, dass im Politikunterricht auch Rollenspiele oder andere Methoden zum Perspektivenwechsel eingesetzt werden würden (T1:12).

Als Auswirkung der Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennt die Befragte den Zuwachs an Empathie und gegenseitigem Verständnis bei den Schülern (T1:60). Dieses

wird auch als Chance durch die kulturelle Heterogenität angesehen. Konkrete Chancen für den Erdkundeunterricht werden in diesem Interview nicht genannt, doch werden positive Auswirkungen für Interkulturelles Lernen erwähnt: „[…] ich sehe da viele Vorteile, weil hier Multikulti wirklich noch gelebt wird“ (T1:40) und „für mich hat es eigentlich nur Vorteile, weil die Kinder selbstverständlich mit anderen Kulturen aufwachsen“ (T1:42). Als Problem kultureller Heterogenität in der Schule beschreibt die Lehrkraft jedoch, dass es aufgrund der verschiedenen Kulturen und Religionen auch zu Konflikten komme (T1:44).

Im Zuge der aktuellen Flüchtlingszuwanderung sieht sie Veränderungen bei den Unterrichtsthemen, allerdings nicht im Erdkundeunterricht (T1:32, 34). Anschließend beantwortet sie die Frage nach dem Verständnis Interkulturellen Lernens: „Genau das, was wir hier machen, ist einfach / die einen lernen was vom anderen und jeder sucht sich letzten Endes das für ihn richtige raus. Ja. (...) Jeder lässt sich die Freiheit, zum Beispiel seine eigenen Festtage zu feiern“ (T1:72). Am Ende des Interviews begründet die Lehrkraft noch, warum es ihrer Meinung nach nicht sinnvoll sei, Interkulturelles Lernen bzw. kulturelle Aspekte stärker im KC zu verankern:

„Ich denke in dem Moment, wo das alles festgeschrieben wird, dann wird es zum Muss und dann hat keiner mehr Bock drauf. Ja. Und so sehen wir uns als Kollegen eigentlich auch in der Pflicht, das zu tun. Zumindest hier bei uns an der Hauptschule, weil wir ja auch mit dieser Problematik, oder (...) mit dieser Thematik ständig leben“ (T1:82).

Aus dem Interview wird zusammenfassend deutlich, dass die Befragte LwA kulturelle Aspekte und Interkulturelles Lernen eher weniger im Geographieunterricht, sondern mehr in anderen Unterrichtsfächern oder im generellen Miteinander in der Schulgemeinschaft verortet. Die kulturellen Hintergründe der Schüler spielen ihrer Meinung nach keine bedeutende Rolle im Unterricht und durch die verstärkte Migration von Ausländern nach Niedersachsen hat sich nichts Bedeutendes im Unterricht verändert. Allgemein sieht sie aber viele Vorteile in der kulturellen Heterogenität der Schülerschaft, auch wenn sie diese nicht konkret auf den Erdkundeunterricht bezieht.

6.5.3 Interview 2

Im zweiten Interview wurden zwei Lehrkräfte befragt. Lehrkraft LwB ist eine Erdkundelehrerin, die seit etwa 20 Jahren im Schuldienst tätig ist. Lehrkraft LmC ist ein Erdkundelehrer, der seit 10 Jahren in der Schule arbeitet und seit geraumer Zeit auch in Sprachlernklassen eingesetzt wird. Beide unterrichten an einer Hauptschule, die neben den Regelklassen zwei Sprachlernklassen hat.

Beide Lehrkräfte schätzen die Relevanz von kulturellen Aspekten für den Erdkundeunterricht als untergeordnet ein. Sie verweisen darauf, dass die Relevanz in anderen Fächern wie Politik oder Werte und Normen höher sei, da in Erdkunde vorwiegend Themen wie Gebirgsentstehung behandelt werden (T2:2).

„Also ich finde es immer interessant, wenn sie jetzt mal in Werte und Normen, da ist es eigentlich ständig Thema. Und wenn die in Werte und Normen natürlich von ihren Religionen erzählen und auch wie sie da leben oder wie so eine Hochzeit vor sich geht und wie man einen Freund findet, wie man eben den späteren Mann findet. Da werden natürlich auch so Unterschiede in den Kulturen unheimlich deutlich. Und da kommt es dann ganz natürlich halt. Dann ist das eben auch Thema, und da kann man eben gut drüber reden. In Erdkunde hatte ich das jetzt eher weniger.“ (T2:28)

Einhergehend mit der für gering empfundenen Relevanz, weisen die Lehrkräfte auf die thematischen Vorgaben durch das KC hin, die es ihrer Meinung nach thematisch und zeitlich nur schwer ermöglichen, kulturelle Aspekte in den Erdkundeunterricht zu integrieren. Weiterhin machen sie deutlich, dass kulturelle Themen auch wenig in den Erdkundebüchern verankert und Kulturen grundsätzlich eher im Fremdsprachenunterricht zu verorten seien (T2:6ff., 33, 100). An dem obigen Zitat erkennt man, dass

die Lehrkräfte durchaus Möglichkeiten des (inter)kulturellen Austausches zwischen den Schülern sehen, indem diese von ihren Erfahrungen und Traditionen berichten. So wird eine Diskussion und ein Austausch zwischen den Schülern angeregt. Das ist jedoch nicht im Erdkundeunterricht der Fall. LwB weist zudem auf die Möglichkeit des kulturellen Austausches bei Nachmittagsangeboten der Schule hin (T2:85).

Die Befragten schildern, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft sehr heterogen sei, da etwa 90% der Schüler einen Migrationshintergrund haben. Die Schüler kommen aus vielen verschiedenen Ländern wie Syrien, dem Iran, der Türkei, Italien, Russland, Moldawien und Bulgarien. Die Sprachlernklassen seien noch deutlich heterogener gemischt, als die Regelklassen (T2:29f., 46ff.). Die verschiedenen kulturellen Hintergründe spielen jedoch im Erdkundeunterricht keine Rolle, da Kulturen nicht thematisiert werden (T2:33f.). Im Fach Politik wiederum, in dem kulturelle Aspekte thematisiert werden, spiele auch der kulturelle Hintergrund der Schüler eine Rolle im Unterricht: „[…] wenn es um fremde Kulturen geht, zum Beispiel, oder Terror, dann kommen ganz leicht auch so Diskrepanzen dann auf. Und dass eben die Schüler auch so ihre Religion verteidigen und dass man ja jetzt auf die aktuellen Medien eingeht und dass dann ganz schnell bestimmte Schüler andere Schüler verurteilen und da muss man natürlich drauf eingehen und da muss man natürlich auch ein bisschen Fachwissen haben, um das zu entkräften.“ (T2:40)

Als angewandte Methoden listen die Lehrkräfte Kartenarbeit, Filme und Rollenspiele auf, die sie auch im Erdkundeunterricht einsetzen. LwB empfindet Rollenspiele jedoch eher als ungeeignet, da sie zu künstlich seien (T2:22ff.). Als Auswirkungen der Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten führen die Lehrkräfte den Erwerb von Fachwissen und Toleranz an (T2:40ff.). Diese beiden Aspekte können auch zu den Chancen kultureller Heterogenität gezählt werden. Weiterhin sehen sie in der kulturellen Heterogenität die Chance, dass die Schüler diese als Normalität ansehen: „Also es ist ja schon eine Normalität hier, dass man eben in einer Klasse mit ganz vielen verschiedenen Kulturen, Herkunftsländern so zu tun hat […] Also die Normalität ist, dass wir friedlich miteinander leben, friedlich miteinander lernen sich auch miteinander verabreden. Was weiß ich, das russische Kind und das türkische Kind und das kurdische Kind gehen zusammen Fußball spielen, oder wo sie halt so hingehen, oder shoppen, weil es eben normal ist. Es gibt ja nicht die eine Kultur.“ (T2:88)

Beide Lehrkräfte sehen allerdings auch Probleme in der kulturellen Heterogenität der Schülerschaft. Zum einen führen sie sprachliche Schwierigkeiten an, die es erschweren, die Kinder in den Unterricht zu integrieren, besonders wenn Schüler aufgrund von Platzmangel nicht erst in eine Sprachlernklasse, sondern direkt in eine Regelklasse kommen (T2:6, 60). In den Sprachlernklassen werden diese sprachlichen Hürden von LmC im Vergleich zu den Regelklassen nicht als Problem wahrgenommen (T2:64). Zum anderen schildern die Lehrkräfte das Problem, dass Kinder unterschiedlichster Kulturen aufeinander treffen und aufgrund von Religion, Kleidung oder Erziehung Diskrepanzen und Konflikte zwischen den Schülern entstehen (T2:42,75ff.).

Auf die Frage, inwiefern sich der Geographieunterricht verändert habe seitdem die Flücht-lingszuwanderung nach Niedersachsen deutlich zugenommen hat, antworten die Lehrkräfte eindeutig. Zunehmend werden mehr Schüler mit mangelnden Sprachkenntnissen auch in den Regelklassen beschult. Auf die veränderte Situation an der Schule oder in Deutschland bzw. Niedersachsen werde bisher jedoch nicht thematisch eingegangen - was aber für die Zukunft sicherlich angebracht wäre (T2:60, 95ff.). Allerdings scheinen beide Lehrkräfte davor eine gewisse Scheu zu haben: „Man muss ja auch dann selber das Wissen haben. Und ich muss ganz ehrlich sagen, so viel weiß ich über diese Länder nicht“ (T2:106).

Unter Interkulturellem Lernen verstehen die Befragten folgendes: „Also eigentlich ist es ja das, was wir jeden Tag sowieso hier machen. Gerade weil es so durchmischt ist. Und weil alle möglichen Länder hier

sind und weil auch sich DIE deutsche Kultur ja verändert hat“ (T2:110). Sie sehen Interkulturelles Lernen bisher allerdings nicht explizit im Erdkundeunterricht verankert. Um das zu verändern schlägt LmC vor, dass die verschiedenen Kulturen, die sich in den Klassen wiederfinden, auch in den Schulbüchern berücksichtigt werden sollten, indem beispielsweise nicht nur deutsche Namen, sondern auch türkische verwendet werden: „Da sollten schon mal ein Murat oder eine Ayse oder Sheida vorkommen und auch in dem was in den Aufgaben dann so benannt wird, dass da diese Interkulturalität dann auch da in den Büchern gelebt wird und es wäre natürlich auch schon einfacher, wenn auch diese Lehrwerke insofern differenzierter würden, dass man eben auf diese unterschiedlichen Niveaus eingehen kann.“ (T2:98)

Zusammenfassend schätzen die Lehrkräfte die Relevanz interkultureller Aspekte für den Geographieunterricht eher als gering ein, da die durch das KC vorgegebenen Themen diese Aspekte nicht berücksichtigen. Auch der interkulturelle Austausch und somit Interkulturelles Lernen, haben im Erdkundeunterricht ihrer Meinung nach keinen Platz, finden sich allerdings in anderen Fächern wieder. Die verstärkte Zuwanderung von Menschen mit Migrationshintergrund führt ihrer Meinung nach dazu, dass verstärkt sprachliche Probleme im Unterricht auftauchen und es auch zu Konflikten aufgrund der verschiedenen Religionen und Traditionen kommt. Allerdings sehen sie die zunehmende Multikulturalität auch als Chance für mehr Akzeptanz und Toleranz an.

6.5.4 Interview 3

Die Person (LwD), die im dritten Interview befragt wurde, ist eine Erdkundelehrerin, die seit etwa 6 Jahren im Schuldienst tätig ist und zur Zeit des Interviews an einer Realschule beschäftigt war, die zum einen eine Europaschule ist und zum anderen eine Sprachlernklasse hat.

LwD antwortet auf die Frage, was sie unter dem Begriff Kultur versteht, wie folgt: „Kultur ist ja grundsätzlich ein ganz großer Begriff. Da fällt ja ganz viel unter. Sprache, bestimmte Werte, die die Schüler mitbringen, natürlich Religion, das was sie eben auch zuhause lernen an bestimmten Grundsätzen, an Regeln, bestimmte Normen, die sie dann eben auch in irgendeiner gewissen Form / die anerzogen werden. Ja das spielt da ja alles mit rein.“ (T3:2)

Somit hat sie bezogen auf Schüler ein sehr weit gefächertes Kulturverständnis. Sie fasst alles darunter, was mit der Lebenswirklichkeit der Schüler zusammenhängt. Auf den Erdkundeunterricht bezogen sagt sie, dass Interkulturelles Lernen immer eine Rolle spiele, dass allerdings auch die vom Lehrplan vorgegebenen Themen berücksichtigt werden müssten und aufgrund dessen interkulturelle Aspekte nicht immer integriert werden könnten. Weiterhin erläutert sie, dass eigentlich keine bestimmten kulturellen Themenkomplexe vorgegeben seien, bei denen man sich konkret mit anderen Lebensweisen auseinander setze. Jeder Lehrer muss sich seine eigenen Nischen suchen. Bei Themen wie Niedersachsen und Deutschland (5.Klasse), Naturkatastrophen (7./8. Klasse), oder Klimawandel (9./10. Klasse) wäre die Verortung eher schwierig, da diese Themen eher physisch seien(T3:8ff.). Themen, die sich wiederum anbieten würden, wären die Polargebiete oder Europa im 6. Schuljahr und auch das 9./10. Schuljahr, wenn es um Hunger oder Afrika geht (T3:10, 14): „Also wenn man sagt, man macht wirklich was in Richtung Kulturen, dann ist es Europa im sechsten Schuljahr, also wie gesagt, ich kann jetzt grundsätzlich auch nur von unserem schulinternen Lehrplan sprechen. Oder eben nachher im neunten und zehnten Jahrgang. Da geht es dann wirklich auch so um Hunger. Afrika. Und solche Sachen, oder ich habe jetzt wie gesagt die Flüchtlingskrise unterrichtet. Das fand ich jetzt wichtiger, das eben auch einzuschieben, damit die Kinder dann eben auch wissen was sind Hintergründe, warum flüchten die, warum kommen die alle zu uns nach Deutschland.“ (T3:14)

Ansonsten weist die Befragte darauf hin, dass sich interkulturelle Aspekte hervorragend in Form von Projekten im Rahmen des Erdkundeunterrichts umsetzen ließen, z.B. zum Thema Europa (T3:10). Neben Erdkunde biete sich für Interkulturelles Lernen auch das Fach Werte und Normen an (T3:40).

Weiterhin schildert sie, dass kultureller Austausch im Unterricht sehr gut vom Lehrer beeinflusst werden könne: „Und das Erste was wir dann zum Beispiel machen ist, ok, aus welchem Land kommt ihr vielleicht, seid ihr in einem anderen Land geboren, sind eure Eltern in anderen Ländern geboren, und dann wird das irgendwie alles ganz groß an die Tafel geschrieben und dann sieht man mal wie viele Länder dann teilweise einfach nur in einer einzigen Klasse sitzen. Und einfach eben auch zu zeigen, ok, das ist auch gut so, dass man eben auch diese Diversität hier hat. Dass ganz viele Kinder aus verschiedenen Ländern dann ganz viel hier einbringen können." (T3:24)

Daran ist zu sehen, dass im Unterricht die Möglichkeit besteht, eigene Einstellungen und Erfahrungen zu äußern und sich mit Anderen gegenseitig darüber auszutauschen und Interesse zu wecken. Weiterhin beschreibt die Lehrkraft, wie neu zugewanderte Kinder als Anreiz für kulturellen Austausch den Erdkundeunterricht bereichern können: „Wenn man so ein Beispiel dann eben schon in der Klasse auch hat, wenn man das jetzt als Beispiel bezeichnen möchte, ganz wissenschaftlich, aber das sind dann wirklich solche Sachen, die man nutzen muss. Wo dann die Schüler auch wirklich gerne erzählen. Und dann das sind dann eben auch die Affekte, wo sie dann auch wirklich dieses kulturelle Lernen auch haben, in dem Moment." (T3:58)

Als mögliche Methode für die Umsetzung interkulturellen Lernens nennt die Befragte im Allgemeinen kooperative Arbeitsformen (T3:20). Die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft beschreibt sie als bunt gemischt. Viele ihrer Schüler kämen aus osteuropäischen Ländern wie Serbien, dem Kosovo, Russland, Polen und Bulgarien und auch Kinder aus Griechenland, Portugal, Italien, Spanien, England, der Türkei, Tunesien, Algerien, Irak, Iran und Syrien seien in ihren Klassen (T3:28ff.). Die Lehrerin betont jedoch, dass die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler, mit Ausnahme der Sprache, keinen Einfluss auf den Unterricht hätten, sondern sich eher außerhalb des Unterrichts oder in anderen Unterrichtsfächern bemerkbar machen. Sei es bei Essgewohnheiten, dem Schwimmunterricht oder der Sexualkunde im Biounterricht (T3:32ff.). Insgesamt empfindet die Lehrkraft die Auswirkungen, die die Thematisierung kultureller Ge-meinsamkeiten und Unterschiede auf die Schüler hat, als positiv. Das gegenseitige Verständnis würde sich verbessern, Vorurteile und Stereotype werden wiederlegt und die Schüler werden offener und toleranter anderen Menschen gegenüber (T3:36,40,60). Probleme, die sich aus der kulturellen Heterogenität für den Erdkundeunterricht ergeben, sieht diese Lehrkraft grundlegend erst einmal nicht. Dennoch sagt sie, dass Kinder, die gerade neu zugewandert sind, auf sprachlicher Ebene etwas mehr Beachtung benötigen. Das gehört jedoch ohnehin zu den Aufgaben einer Lehrkraft im differenzierten Unterricht (T3:32,48). Der einzige Aspekt, der sich ihrer Meinung nach hin und wieder als Problem zeigt ist, dass Kinder aus bestimmten Kulturkreisen, sie nennt hier explizit das Beispiel Nordafrika, gehäuft durch bestimmte Verhaltensweise auffallen und dadurch mit bei uns geltenden Regeln in Konflikt geraten (T3:52).

Grundsätzlich beschreibt die Lehrkraft, dass sich aufgrund der starken Zuwanderung von Migranten nichts Wesentliches an der Struktur des Unterrichts verändert habe. Weder müsse das Niveau gesenkt, noch das Tempo verlangsamt werden (T3:46). Nach dem Interview hat sie noch hinzugefügt, dass sie mit einer zehnten Klasse ein Projekt zum Thema Migration und Flüchtlingszuzug durchgeführt habe. Insofern fand bei ihr die Thematik auch im Rahmen des Erdkundeunterrichts Berücksichtigung. Abschließend fasst die Lehrkraft ihr Verständnis von Interkulturellem Lernen wie folgt zusammen: „Für mich bedeutet das, dass die Kinder ihr Wissen erweitern, über andere Kulturen, und bestimmte vielleicht auch Ängste oder bestimmte negative Aspekte, die sie eben mitbekommen, abbauen können, um jedem Menschen, egal aus welchem Land, egal mit welcher Hautfarbe, offen und tolerant gegenüber treten zu können. Das ist ja eigentlich das Ziel denke ich, des Interkulturellen Lernens." (T3:62)

Zusammenfassend wird deutlich, dass diese Lehrkraft die Relevanz verschiedener Kulturen und Interkulturellen Lernens für den Geographieunterricht als hoch einschätzt. Sie weist jedoch deutlich darauf

hin, dass es Aufgabe der Lehrkräfte sei, Interkulturelles Lernen bei den Schülern anzuregen und in den Unterricht zu integrieren. Sie merkt an, dass es vom KC beispielsweise nicht explizit vorgegeben sei und sich dieser Komplex auch nicht für alle Unterrichtsthemen anbiete. Die verschiedenen Kulturen der Schüler spielen ihrer Meinung nach im Unterricht keine besondere Rolle in dem Sinne, dass sie explizit berücksichtigt werden müssten. Die Kulturen der Schüler werden jedoch an passender Stelle in den Unterricht und Lernprozess integriert. Durch die zunehmende Anwesenheit von Flüchtlingskindern müsse der Unterricht nicht gravierend verändert werden. An passender Stelle würde dieser Aspekt jedoch eingeschoben. Insgesamt sieht die Lehrerin fast ausschließlich Vorteile der kulturellen Heterogenität für den Unterricht, interkulturelles Lernen und die Schulgemeinschaft.

6.5.5 Interview 4

Im vierten Interview wurde ein Erdkundelehrer (LmE) befragt, der seit 23 Jahren im Schuldienst tätig ist und zum Zeitpunkt der Befragung an einer Hauptschule unterrichtete. Er unterrichtete dort überwiegend in den Sprachlernklassen.

Für diesen Lehrer ist Kultur in erster Linie das, was mit der Lebenswirklichkeit der Schüler zusammenhängt. Dazu gehören das Wohnumfeld, die Familie, Essgewohnheiten, Sitten, Riten und Traditionen (T4:2). Kultur im Allgemeinen und auch die Kultur der einzelnen Schüler spielt seiner Meinung nach im Erdkundeunterricht keine Rolle. Er bezieht sich hierbei auf den Unterricht in den Sprachlernklassen, in denen eher Kartenarbeit im Vordergrund stehe und kein allgemein gültiger Lehrplan für Erdkunde vorhanden sei (T4:4,28). Er erwähnt, dass man nebenbei hin und wieder im Deutschunterricht auf kulturelle Aspekte zu sprechen käme, diese aber nie konkret thematisiert würden (T4:4,8). Der Grund, weshalb kulturelle Aspekte in seinem Unterricht bisher nicht thematisiert wurden, wird in folgender Aussage deutlich: „Es wird nicht thematisiert. Daran habe ich mich noch nicht ran gewagt. Es wäre vielleicht mal ein Experiment, das mal zu thematisieren“ (T4:54). Möglichkeiten für kul-turellen Austausch zwischen den Schülern sieht er außerhalb des Unterrichts beispielsweise in gemeinsamen Frühstücken, zu denen die Schüler heimatspezifische Spezialitäten mitbringen (T4:64ff.).

Die kulturelle Zusammensetzung seiner Klasse ist sehr bunt. Er beschreibt, dass er viele Kinder aus Syrien und dem Irak, aber auch Kinder aus Rumänien, Bulgarien, Polen, Thailand und Ungarn in seiner derzeitigen Klasse habe (T4:8,18ff.). Interessant ist, dass LmE folgende Antwort auf die Frage nach den Auswirkungen der Thematisierung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt: „Ich denke, wenn man es zum Thema machen würde, würde es vielleicht auch was für die Schüler bringen, weil es doch mitunter da Missverständnisse gibt und auch manchmal Reibungspunkte.“ (T4:20)

Obwohl er die Relevanz kultureller Aspekte im Erdkundeunterricht als gering einstuft, geht er davon aus, dass die Thematisierung sich durchaus positiv auf die Schüler und das Miteinander auswirken würde. Dass die Schüler offener und toleranter einander gegenüber träten und sich gegenseitig eher respektierten (T4:60). Je mehr gemischt eine Klasse ist und je weniger Schüler derselben Herkunft in ihr sind, desto größer seien die positiven Chancen und desto geringer die Cliquenbildung. Zum einen würden die Schüler deutlich schneller Deutsch lernen und zum anderen wäre der Austausch untereinander deutlich größer. Die Schüler könnten die Normalität des Umgangs mit Menschen anderer Kulturen auch für ihr späteres Leben mitnehmen und nutzen (T4:20,32,46,52).

Der Befragte sieht neben den Chancen der kulturellen Heterogenität allerdings auch Probleme. Er beschreibt, dass es aufgrund der sprachlichen Defizite in der Sprachlernklasse nicht möglich sei, kulturelle Aspekte zu thematisieren. Zudem komme es zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen immer wieder zu Reibereien und Berührungsängsten (T4:10ff.,20). Durch die stärkere Zuwanderung von Flüchtlingen nach Deutschland habe sich für den Unterricht allerdings nichts verändert. Es seien seitdem eben nur mehr Syrer in den Sprachlernklassen (T4:32).

Für den Lehrer bedeutet Interkulturelles Lernen schließlich folgendes: „Also was ich darunter verstehe ist eben, dass Schüler voneinander lernen, dass sie eine Toleranz entwickeln, dass sie offen sind, dass sie verstehen eben, dass hier in Deutschland eben eine Vielzahl von Kulturen vorhanden ist und dass man voneinander lernen kann. Dass man auch den Anderen respektieren muss, in seiner Religion beispielsweise." (T4:60) Am Ende äußert er noch, dass er, wenn es entsprechende Materialien geben würde, die auf eine Sprachlernklasse zugeschnitten sind, auch gerne kulturelle Aspekte in seinem Unterricht einbringen würde (T4:56).

Aus diesem Interview wird zusammenfassend deutlich, dass auch dieser Lehrer ein recht vielfältiges Verständnis von Kultur hat. Allerdings schätzt er die Relevanz von Kulturen in seinem Erdkundeunterricht in Sprachlernklassen als sehr gering ein und auch der kulturelle Austausch und somit Interkulturelles Lernen spielen in seinem Unterricht keine Rolle. Er erkennt jedoch, dass Interkulturelles Lernen eine Chance für seinen Unterricht und das Miteinander der Schüler darstellen könnte, wenn er sich trauen würde, dieses zu initiieren.

6.5.6 Interview 5

Die Person (LwF) aus dem fünften Interview ist eine Erdkundelehrerin, die seit etwa 10 Jahren im Schuldienst tätig ist und zur Zeit des Interviews an einer Realschule beschäftigt war. An der Schule gibt es mehrere Sprachlernklassen, in denen sie jedoch lediglich sporadisch Vertretungsunterricht erteilte.

Diese Lehrerin sagt, dass sie den ethnischen Kulturbegriff bevorzuge und somit Aspekte wie Sprache und Tradition darunter fasse. Für sie haben Menschen unterschiedlicher Kulturen verschiedene Sprachen, Traditionen und Religionen (T5:4). In den Inhalten des Erdkundeunterrichts fehle ihr dieser Begriff jedoch häufig. Sie sagt, dass kulturelle und anthropologische Aspekte kaum im KC für Erdkunde zu finden seien und dass in diesem Fach, im Gegensatz zum Fach Politik, kein wirklicher Bezug zu dieser Thematik vorhanden sei (T5:6,18,64ff.). In Politik sieht sie, wie zum Beispiel in dem von ihr behandelten Thema „Internationale Krisenherde" mit dem Fokus auf IS und Islam oder dem Thema „Asylpolitik in Europa", welches sie als Projekt durchgeführt hat, bei dem die Schüler unter anderem Interviews mit Flüchtlingskindern führten, durchaus die Möglichkeit, interkulturelle Aspekte zu verankern (T5:16,22,46,54,70). In Erdkunde sieht sie weder in den Klassenstufen fünf und sechs mit den Schwerpunkten Niedersachsen und Deutschland, noch in Klasse neun und zehn mit den Themen Globalisierung und Klimawandel Anknüpfungspunkte für interkulturelle Aspekte. In Klasse sieben könnte es ihrer Meinung nach bei dem Thema Europa Ansatzpunkte geben. Grundsätzlich wäre es aber Aufgabe der Lehrkraft, sich eine Nische und die Zeit zu suchen, um entsprechend kulturelle Aspekte zu behandeln (T5:8,64).

Ein Beispiel, wie sie kulturelle Aspekte dennoch versucht in ihren Unterricht zu integrieren, ist die Kennenlernphase in den fünften Klassen. Sie berichtet, dass sie die Schüler Kurzreferate über deren Heimatort, -stadt oder -land halten und diese auf einer Karte verorten ließe. Das gelte allerdings nicht nur für den Erdkundeunterricht (T5:10). Weiterhin versuche sie, wenn möglich, Anknüpfungspunkte an die Kulturen ihrer Schüler herzustellen: „In Erdkunde Klasse acht habe ich es jetzt mal insofern wieder indirekt gemacht, zum Thema tropischer Regenwald sollten sie tropische Früchte und Gewürze vorstellen. Das war natürlich auch wieder für den jungen Mann aus Brasilien, so seine Lieblingsfrucht vorzustellen, weil die kannte er […]." (T5:18)

Eine weitere Möglichkeit des interkulturellen Austausches sieht sie in Projektwochen, die die Schule veranstaltet. Als Beispiel führt sie hier die Projektwoche zum Jahrestag der Schule unter dem Motto „Feste der Kulturen" an, in der unter anderem gebacken und verschiedenste Tänze einstudiert wurden (T5:20). Ihre Klasse setzt sich, wie auch die Klassen aller vorherigen Interviewpartner, sehr bunt zusammen. Neben Schülern mit deutscher Herkunft befinden sich Kinder aus Polen, Rumänien, der Türkei, Italien, Syrien, Tunesien, Brasilien und Russland in ihrer Klasse (T5:12,36). Durch diese internationale

Mischung entstehe ihrer Meinung nach keine Grüppchenbilldung, wie es in den Sprachlernklassen zum Teil der Fall sei, wenn mehrere Kinder der gleichen Herkunft aufeinander treffen (T5:52). Die kulturellen Hintergründe der Schüler spielen im Unterricht bei der Planung oder Umsetzung jedoch keine wesentliche Rolle (T5:22). Zudem nennt sie neben den drei bereits erwähnten Methoden des Interviews, Kurzreferats und Projekts keine weiteren Methoden um kulturelle Aspekte in den Unterricht zu integrieren.

Insgesamt gibt die Lehrkraft an, dass sich die Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten durchaus positiv auf die Schüler auswirke, da sie privat eher weniger über solche Aspekte sprächen und somit im Unterricht Diskussionen angestoßen würden. Zudem gingen die Schüler offener miteinander um, erlangten neues Wissen und mehr Empathie. Auch setzten sie sich mit den Meinungen der Anderen intensiv, teilweise auch in Streits auseinander, lernten mit Kritik umzugehen und Vorurteile sowie Berührungsängste abzubauen. Allerdings sagt sie auch, dass es durchaus zu Spannungen zwischen den Schülern aufgrund ihrer Religion und Kultur kommen könne (T5:22,26ff.,44,59f.). Weiterhin führt sie an, dass mangelnde Deutschkenntnisse der neu zuge-wanderten Schüler ein Problem für den Unterricht darstellen und es zu Grüppchenbildungen kommen könnte, wenn mehr als drei Schüler der gleichen Herkunft in einer Klasse seien. Letzteres Problem sieht sie insbesondere in den Sprachlernklassen als gravierend an. Für den Unterricht stelle sie jedoch im Großen und Ganzen keine konkreten Probleme fest (T5:12,34).

Auf die Frage, ob sich durch den verstärkten Zuzug von Flüchtlingen im Geographieunterricht etwas verändert habe, antwortet sie wie folgt: „So geändert hat sich insofern, ja gut, man versucht ein bisschen Rücksicht zu nehmen, also noch mal zu hinterfragen, ich habe ganz oft den Sitzplan auch so gepackt, dass die nicht unbedingt nebeneinander sitzen, das ist immer ganz günstig. […] dass sie gezwungen werden, mit den anderen Kindern zu kommunizieren.“ (T5:48) Somit hat sich für den Unterricht durch die Anwesenheit von zunehmend mehr Flüchtlingskindern bei dieser Lehrkraft nichts Gravierendes verändert.

Die abschließende Frage, was Interkulturelles Lernen für sie bedeute, beantwortet sie sehr weit ausschweifend. Letztendlich fasst sie jedoch zusammen, dass es für Sie bedeute „Aspekte der anderen ethnischen Gruppe jeweils [in den Unterricht] mit einzubeziehen“ (T5:70). Weiterhin führt sie aus, dass interkulturelle Unterhaltungen für Sie bedeuten, dass man das Land, aus dem der Gesprächspartner kommt, geographisch verorten kann, die Religion kennt und über Essgewohnheiten, Besonderheiten und Traditionen informiert ist. All dieses finde im Erdkundeunterricht nicht statt und deswegen wünsche sie sich, dass diese Aspekte mehr im KC verortet werden (T5:66,74).

Zusammenfassend spielen bei dieser Lehrkraft interkulturelle Aspekte keine dominierende Rolle im Erdkundeunterricht. In anderen Fächern, wie Politik, ist ihrer Meinung nach die Relevanz hingegen deut-lich höher. Dennoch findet auch in Erdkunde in Ansätzen ein kultureller Austausch zwischen den Schülern statt. Die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft sieht die Lehrerin weitgehend als positiv und chancenreich an, auch wenn sie durchaus auf damit einhergehende Probleme verweist.

6.5.7 Interview 6

Im sechsten Interview wurde eine Erdkundelehrerin (LwG) befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung gerade ihren Vorbereitungsdienst beendet hatte und somit seit anderthalb Jahren im Schuldienst tätig war. Sie unterrichtet an einer Schule, die zum einen eine Sprachlernklasse hat und zum anderen als Europaschule ausgezeichnet ist.

Die Befragte fasst unter Kulturen folgendes zusammen: „Also Sprache auf jeden Fall, dann aber auch das Essen, aber auch sowas wie Werte sind ja auf jeden Fall kulturell immer sehr geprägt. Religion würde ich auch zur Kultur zählen. Also das bedingt sich ja auch gegenseitig so ein bisschen. […] Ja teilweise vielleicht auch Kleidung und sowas. Je nachdem in welchem Land man lebt. Die Rolle der

Frau, die Rolle des Mannes. Also sowas würde ich zu Kultur zählen. Ja. Li-eratur. Also eigentlich total viel.“ (T6:2) Ihr Verständnis von Kultur bezieht sich, ebenso wie das Verständnis der vorherigen Lehrkräfte, auf die Lebenswelt von Personen, wobei auch sie die Sprache und Religion hervorhebt.

Die Lehrerin schätzt die Relevanz von Kulturen im Erdkundeunterricht insgesamt als hoch ein und begründet dieses wie folgt: „Hoch (lacht). Würde ich jetzt mal so spontan sagen. Also zum einen natürlich weil die Klassen selber sich ja total unterschiedlich zusammensetzten und da teilweise natürlich ganz viele verschiedene Kinder aufeinander treffen, die ganz unterschiedliche Hintergründe haben und dadurch natürlich auch irgendwie ein Verständnis für andere Kulturen da sein muss, damit die überhaupt miteinander irgendwie klar kommen. Also von diesem Punkt her sehe ich das schon als sehr wichtig an. Und natürlich auch von der anderen Seite, also Erdkunde ist ja halt geprägt durch andere Länder. Also es geht ja nicht nur um den Nahraum, sondern gerade auch in den höheren Klassen um andere Länder, um andere Kulturen. Da finde ich das schon / also hat auf jeden Fall einen hohen Stellenwert. Gerade im Erdkundeunterricht. Aber natürlich auch zum Beispiel im Geschichtsunterricht.“ (T6:4)

Die Lehrkraft schildert jedoch auch, dass sie anfangs Probleme hatte, das Thema mit dem KC für Erdkunde in Einklang zu bringen. Sie habe dann aber doch gemerkt, dass es letztlich sehr gut passe (T6:40). Im Englischunterricht fiele ihr die Einbindung von kulturellen Aspekten beispielsweise deutlich leichter (T6:10). Da aber im Erdkundeunterricht ständig andere Länder und andere Kulturen thematisiert werden, ließen sich kulturelle Aspekte gut in den Unterricht integrieren. Es könne beispielsweise geschaut werden, welche Berufe es in anderen Ländern gebe oder welche Rolle die Frau dort einnimmt. Allerdings empfindet die Lehrkraft die Verortung kultureller Themen in den höheren Klassenstufen deutlich einfacher als in den niedrigen (T6:6ff.). Beispielsweise habe sie in ihrer zehnten Klasse ein Projekt zum Thema Migration durchgeführt. Hierbei wurden unter anderem Einzelschicksale von Betrof-fenen betrachtet und einzelne Kinder aus der Klasse konnten ihre persönlichen Erfahrungen einfließen lassen (T6:34). Insgesamt hält sie jedoch die Verortung von kulturellen Aspekten oder Interkulturellem Lernen in nur einem Fach für wenig sinnvoll. Sie befürwortet eher fächerübergreifende Perspektiven, um verschiedene Blickwinkel auf Themenbereiche zu ermöglichen (T6:62). Zudem versucht die Lehrkraft an verschiedenen Stellen interkulturellen Austausch zwischen den Schülern anzuregen. En Beispiel wird hier genannt: „Also natürlich jetzt gerade wegen dem Flüchtlingsthema, was ich in der einen zehnten Klasse gemacht habe. Da habe ich es auch einfach erst mal so gemacht, dass ich gefragt habe, wer ist denn in der Klasse eigentlich hier gar nicht aus Deutschland und wo kommt ihr denn her? So dass jeder erst mal so seine eigene Geschichte wirklich erzählen konnte. […] Aber gerade dann war es halt auch für die anderen spannend mal irgendwie zu hören, ok, wie ist das eigentlich, wenn ich in ein Land komme, wo ich die Sprache nicht kenne, wo ich überhaupt keine Familie habe, wo ich mich komplett neu orientieren muss, weil viele das einfach gar nicht kennen. Und gerade den muslimischen Kindern, also jetzt zurzeit ist ja Ramadan, denen ist das dann natürlich auch sehr wichtig, dass sie das auch an der Schule praktizieren können und wenn die dann aber plötzlich nicht am Sportunterricht teilnehmen können oder so, also dann muss man natürlich auch erst mal aufklären, warum machen die das eigentlich.“ (T6:6)

Als Resultat dieses Projektes fanden sich auch Schüler, die sich aus eigener Initiative heraus in ihrer Freizeit mit Flüchtlingskindern trafen, mit diesen spielten und teilweise sogar als Dolmetscher fungierten (T6:40). Als weitere Möglichkeit des interkulturellen Austausches zwischen den Schülern sieht die Lehrkraft den Europatag der Schule, an dem die Schüler sich an verschiedenen Stationen über bestimmte Länder und Kulturen informieren können. An dieser Stelle fügt sie auch Verbesserungsvorschläge des bisherigen Konzeptes ein: „Aber da kann ich mir auch gut vorstellen, dass einfach man sagt, Kinder die aus diesem Land kommen, können halt auch etwas dazu beitragen, oder darüber erzählen. So dass die Anderen das kennenlernen. Also in Form eines Projekts.“ (T6:22) „So wie gesagt, jetzt bei unserem Europatag, das ist noch ausbaufähig, denke ich. Also da könnte man die Schüler auf jeden Fall viel mehr einbinden, denke ich, in die Planung.“ (T6:24)

Die Zusammensetzung der Klasse dieser Lehrerin ist nicht so bunt, wie es bei den anderen Lehrkräften bisher der Fall war. Es gibt zwei russischstämmige Mädchen, einen Südafrikaner und einen Jungen aus Afghanistan. Die Anderen sind deutsche Kinder (T6:18). Auch wenn die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler teilweise, wie am Beispiel des Projektes deutlich wurde, thematisiert werden, spielen sie grundsätzlich für die Planung oder auch die Umsetzung des Erdkundeunterrichts keine große Rolle. Die Lehrkraft zählt mehr Situationen außerhalb des Unterrichts auf, in denen sich die verschiedenen Kulturen bzw. Religionen bemerkbar machen (T6:28).

Nach Meinung dieser Lehrkraft eignen sich grundsätzlich Rollenspiele oder Meinungslinien gut, um Interkulturelles Lernen und das Verständnis für Andere zu stärken (T6:14). Zudem sei es immer interessant Filme zu schauen und dazu Aufgaben zu stellen, die einen Perspektivenwechsel erfordern (T6:16). Dadurch trage der Erdkundeunterricht dazu bei, dass die Schüler toleranter und offener anderen Kulturen gegenüber werden und sich ihre Empathiefähigkeit entwickelt. Weiterhin würden die Schüler ihr Fachwissen über andere Kulturen erweitern und auch ihre räumliche Orientierung schulen. Auch erweiterten sich ihre Fähigkeiten sich positionieren und Beurteilungen und Bewertungen von Situationen oder Aussagen vornehmen zu können (T6:30,44).

Insgesamt ist die Lehrkraft der kulturellen Heterogenität von Klassen sehr positiv gegenüber eingestellt: „Also ICH selbst würde sagen, es gibt nur Vorteile, weil ich es unglaublich spannend finde, einfach zu hören, wo kommen andere her. Vielleicht können dann die Kinder noch eine andere Sprache, das ist für die anderen Kinder dann meistens auch sehr interessant. Wenn man mal sieht, ok, ich habe gar keine Ahnung, was der da eigentlich gerade sagt, aber der kann das total fließend und womöglich noch ein anderes Schriftbild. Also sowas finde ich schon ganz spannend. Und auch einfach die ganze Kultur, die da hinter steckt, der anderen Kinder. Also das ist auf jeden Fall ein Vorteil, weil man sehr viel von anderen lernen kann, denke ich, über das Leben in einem anderen Land.“ (T6:50)

Sie sagt auch, dass die kulturelle Heterogenität zum Nachteil werden kann, wenn nicht genug Wissen und Austausch über die verschiedenen Kulturen vorhanden ist. Dann fehlt das gegenseitige Verständnis. Das gilt auch, wenn verschiedene Geschlechterrollenmuster aufeinandertreffen (T6:50). Sprachliche Barrieren, die gegebenenfalls entstehen, sieht sie nicht als Problem an: „Klar da ist es dann schwieriger auch gerade Fachbegriffe dann irgendwie zu erklären, weil viele erst mal Probleme da vielleicht mit der deutschen Sprache an sich haben, aber das ist nichts, was irgendwie jetzt den Alltag beeinflussen würde. Und ja, deswegen irgendwie kann ich mir auch nicht vorstellen, dass es ein Problem wäre, wenn jetzt noch mehr Kinder anderer Länder in den Klassen wären, weil zumindest an unserer Schule sich bemüht wird, da dann Deutsch zu sprechen. Wo das dann auch erst mal gar nicht so eine Rolle eigentlich spielt, ob man noch eine zweite Sprache kann. Also wird eigentlich total fallen gelassen. Eigentlich könnte man es noch mehr aufgreifen.“ (T6:54)

Sie sieht die verschiedenen Sprachen der Schüler letztendlich eher als Bereicherung, die tatsächlich noch mehr in das Schulleben und vielleicht auch den Unterricht integriert werden könnten. Am Unterricht insgesamt habe sich durch die erhöhte Flüchtlingszuwanderung bisher nichts geändert. Sie habe das Thema in der einen oder anderen Klasse in den Erdkundeunterricht integriert. Zudem unterstreicht sie, dass Interkulturelles Lernen durch die zunehmend heterogener werdende Gesellschaft immer wichtiger werde und schließlich zum Bildungsauftrag von Schule gehöre (T6:34,60).

Abschließend fasst LwG zusammen, dass sie unter Interkulturellem Lernen das gegenseitige Lernen von- und übereinander verstehe. Das bezieht sie insbesondere auf die Werte verschiedener Kulturen. Für die Schule sei es sehr wichtig, dass Interkulturelles Lernen durch die Fächer aufgefangen werde. Häufig fehle allerdings die Zeit, um tatsächlich Projekte durchzuführen. Somit finde Interkulturelles Lernen in der Schule immer eher am Rande statt (T6:64).

Zusammenfassend ordnet diese Lehrkraft die Relevanz von Interkulturellem Lernen im Geographieunterricht sehr hoch ein. Sie versucht an verschiedenen Stellen kulturelle Aspekte in den Unterricht zu integrieren und einen kulturellen Austausch zwischen den Schülern anzuregen. Hierbei stehen bei ihr besonders auch der Perspektivenwechsel und die Reflexionsfähigkeit im Vordergrund. In der stetigen Zuwanderung von Migranten sieht sie zudem die Notwendigkeit, Interkulturelles Lernen noch stärker in der Schule zu verankern. Grundlegend geht sie von überwiegend positiven Auswirkungen und Chancen für den Unterricht, die Schüler und Interkulturelles Lernen durch die steigende kulturelle Heterogenität aus.

6.5.8 Interview 7

Im siebten Interview wurden erneut zwei Lehrkräfte befragt. Lehrkraft LwH ist eine Erdkundelehrerin, die seit etwa 4 Jahren im Schuldienst tätig ist. Lehrkraft LwI ist eine Erdkundelehrerin, die seit 40 Jahren in der Schule arbeitet. Beide unterrichten an einer Grund- und Hauptschule, die keine Sprachlernklassen beherbergt.

Beide Lehrkräfte fassen den Kulturbegriff relativ weit und gehen davon aus, dass man einzelne Kulturbegriffe unterscheiden muss. Ihrer Meinung nach gibt es beispielsweise eine Esskultur, eine Spielekultur, eine Rauchkultur, eine Kleidungskultur oder eine Musikkultur. Zudem zählt für sie alles, was die Herkunft vom Menschen bestimmt zu Kultur (T7:4ff.,16). Abhängig von dem gewählten Kulturbegriff fällt für LwH die Relevanz für den Erdkundeunterricht aus. Sie beschreibt, dass der Begriff der einzelnen Kulturen hierbei jedoch nicht jedes Mal neu explizit thematisiert werde. Als ein Beispiel, in dem Kultur dennoch konkret behandelt wurde, nennt sie das Unterrichtsthema Globalisierung (T7:10). Im Verlauf des Interviews schiebt sie jedoch noch nach, dass Kulturen eigentlich im Erdkundeunterricht immer eine Rolle spielen, nur häufig eben eher implizit (T7:21): „Naja eigentlich machst du es ja immer. Nur du machst es wahrscheinlich nicht so, ja, explizit, sondern, also ich meine, wenn ich über die Fertigung meiner Jeans in Bangladesch spreche und über die Arbeitsbedingungen dort, mache ich es ja implizit. Also dann spreche ich über Arbeitskultur dort vor Ort und ich spreche über, na gut, ich / naja ich spreche dann natürlich nicht über die Essenskultur dann dort in Bangladesch, sondern ich spreche über die Arbeitskultur da.“ (T7:21) „[…] gerade in den Gesellschaftswissenschaftlichen Fächern taucht der [Kulturbegriff] ja an ganz ganz vielen Ecken implizit und explizit / also eher implizit da / also dass man das nicht konkret thematisiert, den Kulturbegriff, als solchen, aber dass man natürlich ganz ganz viel spricht, wo der wesentlich ist.“ (T7:85)

LwI geht auch davon aus, dass Kulturen und Religionen im Erdkundeunterricht grundsätzlich eine große Rolle spielen. Dieses ließe sich alleine dadurch begründen, dass Kinder unterschiedlicher Herkunft aufeinander treffen und die Herkunftsländer im Unterricht thematisiert werden (T7:16). LwH fügt noch hinzu, dass kulturelle Aspekte ja tatsächlich vielfältig im KC verankert seien und weist auf Themen wie Flucht (Migration) und Verstädterung hin, die sich ideal auch auf aktuelle Geschehnisse beziehen ließen (T7:89). Auch bei Themen wie Bevölkerungswachstum könnten kulturelle Aspekte wie Geschlechterrollen oder Traditionen thematisiert und auch die Hintergründe der Schüler mit eingebracht werden (T7:17). Besonders bei letzterem Thema kämen die Einstellungen und kulturellen Hintergründe der Schüler zum Vorschein und es entstehe ein reger Austausch zwischen den Schülern (T7:43). Zudem könne besonders in der Kennenlernphase in Klasse fünf die (kulturelle) Herkunft der Schüler thematisiert und im Erdkundeunterricht verortet werden (T7:33). Fragestellungen wie zum Beispiel warum Menschen verschiedene Hautfarben haben, in bestimmten Kulturen bzw. Religionen kein Schweinefleisch gegessen wird, oder auch das aktuelle Thea „Fluchtwege der Flüchtlinge“ könnten in den Erdkundeunterricht eingebunden werden. Allerdings merkt LwI an, dass diese Themen nicht ausschließlich im Erdkundeunterricht behandelt würden (T7:45f.,86). Eine weitere Möglichkeit des kulturellen Austausches zwischen den Schülern sehen die Lehrerinnen in ihrem Schulfest, zu dem die einzelnen Schüler beispielsweise heimatspezifisches Essen zubereiteten (T7:34).

Die Lehrerinnen erzählen, dass die Schule kulturell sehr durchmischt sei und dass die meisten Schüler polnische oder türkische Wurzeln hätten (T7:36ff.). Die kulturellen Hintergründe der Schüler würden jedoch keine wirklichen Auswirkungen auf den Unterricht haben. Dennoch würden sie versuchen, kulturelle Aspekte besonders durch Filme, Gruppenarbeit oder aktuelle Geschehnisse zu vermitteln. Dabei könne keine Verallgemeinerung des Methodeneinsatzes für alle Themen und Klassen gemacht werden (T7:23,27f.).

Auf die Frage, welche Auswirkungen die Thematisierung von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf die Schüler im Erdkundeunterricht habe, antworten die Lehrkräfte, dass durch die Thematisierung Vorurteile bei den Schülern abgebaut würden und das gegenseitige Verständnis oder auch das Verständnis für Flüchtlinge gestärkt würde. Weiterhin könnten sich die Schüler an der kulturellen Vielfalt bereichern und mit verschiedenen Perspektiven an Dinge herangehen (T7:49,56,67). Die kulturelle Vielfalt und Konfrontation mit verschiedenen Kulturen sei an der Schule Normalität und würde somit eine Chance für die Schüler und ihr späteres Leben darstellen (T7:52,73). Das einzige Problem, welches die Lehrkräfte an der kulturellen Durchmischung sehen, sind Schüler, die mit wenig Deutschkenntnissen in die Schule kommen. Ihnen werde von den Mitschülern genau das falsche Vokabular vermittelt (T7:53). Auch wenn zukünftig noch mehr Kinder mit Migrationshintergrund in die Klassen kommen sollten, können sich die beiden Lehrkräfte nicht vorstellen, dass sich großartig etwas verändert, da die Zusammensetzung der Schülerschaft ohnehin schon sehr heterogen sei (T7:48). Bisher habe sich der Unterricht aufgrund des verstärkten Zuzugs von Flüchtlingen auch nur insofern verändert, als von Seiten der Schüler ein erhöhter Gesprächsbedarf zum Thema „kulturelle Unterschiede“ bestehe (T7:91).

Abschließend ziehen die Lehrkräfte folgendes Resümee: „Verschiedene Schüler, die aufgrund ihrer kulturellen Andersartigkeit, die ganz ganz viele Facetten haben kann, verschiedene Voraussetzungen mitbringen und in bestimmten Lernarrangements voneinander lernen können.“ (T7:98) LwH merkt zudem an, dass es ihrer Meinung nach Aufgabe der Lehrkräfte und der Lehrerausbildung sei, Interkulturelles Lernen zunehmend in den Unterricht zu integrieren und die Lehrkräfte für solche Aspekte zu öffnen.

Zusammenfassend gehen beide Lehrkräfte von einer hohen Relevanz kultureller Aspekte und Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht aus. Sie sehen durchaus Möglichkeiten der Verortung im KC und versuchen zumindest implizit einen kulturellen Austausch zwischen den Schülern zu fördern. Sie beschreiben, dass sich Interkulturelles Lernen positiv auf das Miteinander der Schüler auswirkt. Auch die zukünftig mögliche Anwesenheit von Flüchtlingskindern würde keine gravierenden Probleme hervorrufen, sondern die kulturelle Offenheit der Schüler weiter fördern.

6.6 Vergleich der Interviews anhand von Kategorien

Im Vergleich der einzelnen Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte häufig ähnliche Antworten geben, zum Teil aber auch komplett gegenläufige Ansichten vertreten. In diesem Kapitel sollen daher nun noch einmal die wichtigsten Aussagen anhand von Kategorien über die Einzelfälle hinaus verglichen werden.

6.6.1 Kategorie 1: Begriffsverständnis Kultur

Im Vergleich der sieben Interviews lässt sich bei den Befragten die allgemeine Tendenz feststellen, dass der Begriff Kultur für sie sehr vielfältig und breit gefächert ist. Eine eng gefasste einheitliche Definition ist nicht vorhanden: „Kultur ist ja grundsätzlich ein ganz großer Begriff. Da fällt ja ganz viel unter. Sprache, bestimmte Werte, die die Schüler mitbringen, natürlich Religion, das was sie eben auch zuhause lernen an bestimmten Grundsätzen, an Regeln, bestimmte Normen, die sie dann eben auch in irgendeiner gewissen Form / die anerzogen werden. Ja das spielt da ja alles mit rein.“ (T3:2)

Auch in weiteren Interviewausschnitten wird deutlich, wie vielfältig das Verständnis von Kultur ist. Insgesamt ist festzuhalten, dass die interviewten Lehrkräfte insbesondere Sprache und Religion, aber auch das Lebensumfeld, Rollenerwartungen, Werte und Normen, Traditionen, Regeln, Lebensmittel, Kleidung, Musik, Literatur und Freizeitgestaltung unter Kultur einer Person fassen. Es wird auch deutlich, dass Kultur in den meisten Fällen als etwas Dynamisches aufgefasst wird, welches sich stetig verändert.

Das breit gefächerte Verständnis des Begriffs Kultur findet sich auch in der in Kapitel 3.1 gegebene Definition wieder. Auch dort wurde erwähnt, dass es zahlreiche verschiedene Auffassungen von „Kultur“ gibt und die Kultur einer Gruppe ihre spezifische Lebensweise, Werte, Sitten und Bräuche umfasst.

6.6.2 Kategorien 2 & 2a: Relevanz von Kulturen im Geographieunterricht und in anderen Unterrichtsfächern

In dieser Kategorie gehen die Meinungen der Befragten sehr weit auseinander, wobei die Tendenz insgesamt dahin geht, dass die Befragten angeben, dass die Relevanz von Kulturen im Geographieunterricht eigentlich hoch wäre, ABER… Dieses „aber“ wird anschließend näher betrachtet.

In vier der sieben Interviews (T1,3,6,7) geben die Befragten an, dass sie die Relevanz von Kulturen im Geographieunterricht als hoch einschätzen, da Sie der Meinung sind, dass Erdkunde grundsätzlich durch verschiedene Menschen und Länder geprägt sei und auch die kulturelle Heterogenität der Schüler in diesem Fach berücksichtigt werde: „Hoch (lacht). Würde ich jetzt mal so spontan sagen. Also zum einen natürlich, weil die Klassen selber sich ja total unterschiedlich zusammensetzten und da teilweise natürlich ganz viele verschiedene Kinder aufeinander treffen, die ganz unterschiedliche Hintergründe haben und dadurch natürlich auch irgendwie ein Verständnis für andere Kulturen da sein muss, damit die überhaupt miteinander irgendwie klar kommen. Also von diesem Punkt her sehe ich das schon als sehr wichtig an. Und natürlich auch von der anderen Seite, also Erdkunde ist ja halt geprägt durch andere Länder. Also es geht ja nicht nur um den Nahraum, sondern gerade auch in den höheren Klassen um andere Länder, um andere Kulturen. Da finde ich das schon / also hat auf jeden Fall einen hohen Stellenwert. Gerade im Erdkundeunterricht. Aber natürlich auch zum Beispiel im Geschichtsunterricht.“ (T6, Absatz 4) Allerdings wird auch deutlich, dass kulturelle Aspekte im Erdkundeunterricht häufig nicht explizit, sondern eher implizit behandelt werden.

In den anderen drei Interviews (T2, 4, 5) geben die Befragten wiederum an, dass sie die Relevanz insbesondere deswegen eher gering einschätzen, weil sich kulturelle Aspekte kaum mit dem KC vereinbaren ließen. In anderen Unterrichtsfächern, insbesondere in Politik, sei die Relevanz von Kulturen deutlich höher. Diese Lehrkräfte haben sich vermutlich bisher nicht eingehender informiert oder tatsächlich nicht die Möglichkeit gesehen Interkulturelles Lernen in ihren Erdkundeunterricht zu integrieren. Das ist bedauerlich, da es bereits einleitend im KC gefordert wird. Inwiefern sich diese Einstellung auch im weiteren Verlauf des Interviews fortzieht, wird im folgenden Kapitel deutlich.

6.6.3 Kategorie 3: Verortung kultureller Aspekte im Erdkundeunterricht

Auch bei der Betrachtung dieser Kategorie entsteht ein sehr gemischtes Bild. Einige Lehrkräfte (T1, 2, 4, 5) sehen eigentlich keine Möglichkeit kulturelle Aspekte im Geographieunterricht zu verorten. Auffällig ist hier die Einschätzung in T1: In der vorherigen Kategorie wurde noch gesagt, dass kulturelle Aspekte im Erdkundeunterricht durchaus wichtig seien. Es wird letztlich dafür aber kein Raum gesehen. In Interview 3 wird bei manchen Themen die Möglichkeit gesehen, kulturelle Aspekte und Interkulturelles Lernen zu verorten. In T6 und T7 wird davon ausgegangen, dass sich viele Themen des Geographieunterrichts implizit oder explizit mit verschiedenen Kulturen beschäftigen und auch das KC genügend Freiräume dafür bietet. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass die Lehrkräfte das Gefühlt

haben, zu wenig Zeit zu haben, um kulturelle Inhalte und Interkulturelles Lernen im Erdkundeunterricht zu verankern. Zudem führen viele von ihnen an, dass sich Projekte oder außerschulische Aktivitäten eher für den kulturellen Austausch eignen würden.

Die Lehrkräfte, die im Geographieunterricht keine Möglichkeit der Verortung kultureller Aspekte und Interkulturellen Lernens sehen, nutzen offensichtlich nicht die Chance, das KC diesbezüglich zu interpretieren. Das wird deutlich, wenn man die Aussagen der Lehrkräfte mit der in Kapitel 5.3 vorgenommenen Analyse des Niedersächsischen KCs für Geographie vergleicht. Zudem wird die im KC eingangs aufgeführte Forderung, dass die Schüler im Geographieunterricht wichtige Kompetenzen für Interkulturelles Lernen erwerben sollen, vernachlässiget. Die befragten Lehrkräfte, die wiederum (Inter-) kulturelles Lernen im Erdkundeunterricht verorten können, legen das KC anders aus und greifen die in Kapitel 5.3.3 beschriebenen Möglichkeiten der Verankerung auf.

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte, die noch verhältnismäßig kurz im Schuldienst tätig sind (1,5 bis 6 Jahre – T3, 6, 7) besonders Hinweise darauf geben, dass sie Interkulturelles Lernen in ihren Erdkundeunterricht integrieren. Zwei dieser Lehrkräfte sind zudem an einer Europaschule tätig, was deren Einstellung möglicherweise auch beeinflusst. Eine Ausnahme stellt die zweite Befragte in Interview 7 mit 40 Dienstjahren dar.

Es ist zu vermuten, dass sich zum einen das Konzept Europaschule positiv auf die Etablierung Interkulturellen Lernens auswirkt und dass sich zum anderen in der Lehrerausbildung einige Aspekte verändert haben. Das mag dazu führen, dass neue Lehrkräfte im Vergleich zu älteren Lehrkräften eher das Konzept des Interkulturellen Lernens in ihren Unterricht einbauen. Auf den ersten Blick ist es auffällig, dass gerade in den Sprachlernklassen dieses Konzept im Erdkundeunterrich nicht berücksichtigt wird. Auf den zweiten Blick ergibt sich die Schlussfolgerung, dass der Fokus in den Sprachlernklassen so sehr auf der Sprache liegt, dass sich kaum Möglichkeiten bieten, das KC für Erdkunde zu berücksichti-gen. Zudem sind die Lehrkräfte anscheinend nicht für eine neue Herangehensweisen bereit. Für die Zukunft wäre es sicherlich sinnvoll - insbesondere auch in den Sprachlernklassen - Interkulturelles Lernen stärker zu verankern. Damit wird den neu zugewanderten Schülern das Miteinander deutlich erleichtert und sie können ihre differierenden kulturellen Erfahrungen in den Unterricht einbringen.

6.6.4 Kategorie 4: Möglichkeiten des interkulturellen Austausches zwischen den Schülern

Die Lehrkräfte, die angeben, dass (inter)kulturelle Aspekte schwierig im Erdkundeunterricht zu verankern seien, sehen kaum Möglichkeiten des interkulturellen Austauschs zwischen den Schülern im Unterricht. Alle befragten Lehrkräfte zählen jedoch außerunterrichtliche Möglichkeiten wie Projektwochen, Schulfeste oder Exkursionen als positive Ansätze auf. Diejenigen, die kulturelle Aspekte im Geographieunterricht verorten, sehen auch die Möglichkeit des interkulturellen Austauschs als gegeben an. Beispielsweise könnten Schüler bei unterschiedlichsten Themen von ihren eigenen Erfahrungen und kulturellen Hintergründen berichten, sich mit den anderen Schülern austauschen und somit von-, mit- und übereinander lernen. An dieser Stelle könnte die Zurückverfolgung des eigenen kulturellen Ursprungs jedoch noch stärker verankert werden, so dass den Schülern ihre Transkulturalität bewusst wird. Diese Lehrkräfte geben allerdings an, dass dieser interkulturelle Austausch vom Lehrer initiiert werden müsste. Das liefert die Begründung dafür, dass nicht in allen Interviews die Lehrer Interkulturelles Lernen im Erdkundeunterricht verankern: „Ich glaube, das ist auch etwas, was ein Lehrer auch ganz gut in irgendeiner Form auch beeinflussen kann. Also ich habe jetzt in der Regel die C-Klassen, die ich dann leite. Das sind hier die Europaklassen. Und das Erste was wir dann zum Beispiel machen, ist, ok, aus welchem Land kommt ihr vielleicht, seid ihr in einem anderen Land geboren, sind eure Eltern in anderen Ländern geboren, und dann wird das irgendwie alles ganz groß an die Tafel geschrieben, und dann sieht man mal wie viele Länder dann teilweise einfach nur in einer einzigen Klasse sitzen. Und einfach eben auch zu zeigen, ok, das ist auch gut so, dass man eben auch diese

Diversität hier hat. Dass ganz viele Kinder aus verschiedenen Ländern dann ganz viel hier einbringen können.“ (T3:24)

Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, werden die verschiedenen kulturellen Prägungen der Schüler erkannt und toleriert. Den Schülern wird in einigen Fällen die Möglichkeit gegeben, Wissen über andere Kulturen zu erwerben und Aspekte ihrer eigenen Kultur in den Unterricht einzubeziehen. Ob die eigene Kultur von den jeweiligen Schülern allerdings kritisch hinterfragt wird, kann man aus den Interviews nicht ersehen. Ein Aspekt fehlt allerdings in allen Interviews: Wertvorstellungen, die über bestimmte Verhaltensweisen geprägt werden oder die sich darin zeigen, wie z.B. Feste gefeiert werden, werden nicht herausgearbeitet. Es wird auch nicht nach Gemeinsamkeiten gesucht - so wie es in Kapitel 4.3 beschrieben wird. In etwa einem Drittel der Interviews wird die kulturelle Vielfalt der Schüler bewusst als Potenzial und Möglichkeit für Interkulturelles Lernen wahrgenommen. Das bedeutet aber nicht, wie auch in der Theorie beschrieben, dass eine bestimmte Didaktik oder Methodik eingesetzt werden muss. Der Unterricht wird in diesen Fällen durch Projekte und kooperative Arbeitsformen offen und individualisierend gestaltet und bietet so eine gute Grundlage für Interkulturelles Lernen.

6.6.5 Kategorie 5: Kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft

Auffällig ist, dass die kulturelle Zusammensetzung der Klassen der befragten Lehrkräfte, unabhängig davon, ob es sich um eine Sprachlernklasse oder eine Regelklasse handelt, sehr multikulturell ist. In den Klassen sind Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen. Auch wenn sich bisher nur in wenigen Klassen Flüchtlingskinder befinden (T2, 3, 4), weisen die Interviewten darauf hin, dass in den meisten Klassen ohnehin die Schülerschaft bereits sehr multikulturell ist und das häufig auch schon seit Jahrzehnten. Damit stellen der Umgang mit und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund kein neues Phänomen für die Schulen und die Lehrkräfte dar. Die kulturelle Heterogenität bietet zumindest theoretisch einen guten Ausgangspunkt und Chancen für Interkulturelles Lernen in den Schulen. Andererseits besteht bei „falscher“ pädagogischer Herangehensweise auch die Gefahr, dass Vorurteile weiter verhärtet werden und es zunehmend zu Problemen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen kommt. Inwiefern die Lehrkräfte die verschiedenen Kulturen als Chancen wahrnehmen ist in der vorherigen Analyse bereits kurz angeklungen und wird später noch einmal genauer betrachtet.

6.6.6 Kategorie 6: Relevanz des kulturellen Hintergrundes der Schüler für den Geographieunterricht

Die sich aus dem langjährigen Umgang mit multikulturell gemischten Klassen ergebende Routine spiegelt sich in den Aussagen aller Lehrkräfte bezüglich der Relevanz des kulturellen Hintergrundes der Schüler für den Erdkundeunterricht wieder. Die Lehrer weisen darauf hin, dass teilweise sprachliche Probleme berücksichtigt werden müssen und auch thematisch Bezug auf die verschiedenen Kulturen der Schüler genommen werden kann. Die kulturellen Hintergründe werden aber in der Planung oder der Umsetzung ihres Unterrichts normalerweise nicht gesondert berücksichtigt. „Ich denke erst mal eher weniger. Also klar, wenn man halt spontan weiß, ok, ich habe da einen Jungen, oder ein Mädchen, der da vielleicht zu irgendeinem Thema etwa sagen könnte, dann kann man es auf jeden Fall gut einbinden. Aber im Großen und Ganzen spielt es eher weniger eine Rolle.“ (T6:28)

In den Interviews 2, 3 und 6 weisen die Lehrkräfte auch darauf hin, dass in anderen Fächern, wie Sport oder Werte und Normen und auch außerhalb des Unterrichts die kulturellen Hintergründe der Schüler deutlich mehr berücksichtigt werden müssten. Man kann daraus folgern, dass sich, auch wenn die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Zukunft weiter ansteigt, wenig am Erdkundeunterricht ändern wird, solange dieses nicht ausdrücklich von den Lehrkräften gefordert bzw. umgesetzt oder im KC konkret verankert wird.

6.6.7 Kategorie 7: Methoden im Erdkundeunterricht und in anderen Fächern zur Thematisierung von kulturellen Aspekten

Insgesamt fällt es den Lehrkräften schwer, Methoden zur Thematisierung von (inter)kulturellen Aspekten zu nennen. Sie sagen, dass sie die Methodenwahl nicht verallgemeinern könnten und immer eine Methode in Abhängigkeit von Thema und Klasse wählten. Sie nennen jedoch Methoden, die sie bereits in verschiedenen Settings verwendet haben. Die angewandten Methoden sind unterschiedlich und nicht bei allen Lehrkräften einheitlich. Grundsätzlich setzt sich hier die bereits beobachtete Spaltung der Interviewten Lehrkräfte weiter fort. Während die eine Gruppe Methoden wie Atlas- und Kartenarbeit oder auch Kurzreferate nennt, die physisch geographische Schwerpunkte im Unterricht vermuten lassen, schildert die andere Gruppe die Verwendung von Methoden wie Rollenspiele, Meinungslinien, Filme und kooperative Arbeitsformen. Die Methoden der letzteren Gruppe werden auch in Kapitel 3.4 als Methoden des Interkulturellen Lernens beschrieben. Allerdings wird in Kapitel 5.2 auch erwähnt, dass es nicht immer erforderlich sei, spezielle Methoden oder Didaktiken einzusetzen, um Interkulturelles Lernen zu realisieren. Auch wenn der Unterricht offen und individualisierend gestaltet werde, würde den Schülern soziales Lernen ermöglicht.

6.6.8 Kategorie 8: Auswirkungen der Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten/ Kompetenzerwerb/ Chancen kultureller Heterogenität für den Erdkundeunterricht und Interkulturelles Lernen

Alle Lehrkräfte beurteilen die Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten als positiv. Sie geben an, dass die Schüler dadurch deutlich offener und toleranter einander und Fremden gegenüber werden, dass sie mehr Verständnis zeigen und Vorurteile abgebaut werden. Weiterhin stellen sie fest, dass die kulturelle Heterogenität im Schulalltag zur Normalität werde und die Schüler ohne Scheu ganz selbstverständlich aufeinander zugehen. Daraus entstehe ein friedliches und ausgeglichenes Miteinander. Weiterhin geben die Lehrkräfte in drei Interviews an, dass bei den Schülern ein Perspektivenwechsel, der charakteristisch für Interkulturelles Lernen ist, angestoßen werde (T1, 6, 7). Die von den Lehrern angesprochenen Auswirkungen und Kompetenzzuwächse lassen sich in der Theorie unter den Teilkompetenzen des Interkulturellen Lernens wiederfinden. Auch fremdkulturelle Orientierungssysteme werden laut der Aussage von drei Interviewten behandelt und von den Schülern verstanden. Inwiefern auch das eigene Orientierungssystem der Schüler dabei (kritisch) reflektiert wird, bleibt offen. Da die Lehrkräfte jedoch schildern, dass Vorurteile abgebaut werden, ist davon auszuge-hen, dass die Schüler automatisch ihr eigenes Orientierungssystem hinterfragen.

Ein Aspekt wird lediglich in Interview fünf deutlich: Es werden nicht nur Stereotype bekämpft, sondern auch ihre Konstruktionsprinzipien von den Schülern hinterfragt. Diese Aussage weist auch im Unterricht der Lehrkraft LwF auf Ansätze des Interkulturellen Lernens hin. Allerdings bezieht sich der zuvor genannte Aspekt nicht auf den Geographieunterricht, sondern den Politikunterricht.

Besonders in zwei Interviews wird zudem deutlich, dass es neben den Chancen durch die Thematisierung der kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten auch zu Problemen wie Streitigkeiten und Spannungen kommen kann (T4,5): „Ja offener, oder in dem Falle haben sie sich sogar richtig dolle gestritten. Ne. Wobei ich dann klären musste, das eine ist eine persönliche Auffassung, das andere ist die Religion und das dritte ist nicht jeder, der dieser Religion angehört vertritt auch diese radikalen Meinungen, so wie es ja in den Medien auch verbreitet wird. ne.“ (T5:28)

Solange jedoch diese Art von Differenzen offen geklärt werden, sind sie durchaus Bestandteil des Interkulturellen Lernens und können zu gegenseitigem Verständnis führen.

6.6.9 Kategorie 9: Probleme kultureller Heterogenität

Vergleichend wird in allen Interviews beschrieben, dass trotz vieler Vorteile der kulturellen Heterogenität auch durchaus Probleme entstehen können. In allen durchgeführten Interviews werden Konflikte oder Reibereien aufgrund verschiedener Ansichten oder Religionen, beziehungsweise aufgrund kultureller Regeln und unterschiedlicher Sozialisierung erwähnt. Zudem wird in allen Interviews davon gesprochen, dass es als Folge mangelnder Sprachkenntnisse zu Problemen im Unterricht kommen könnte. Probleme durch fehlendes interkulturelles Wissen und mangelnde interkulturelle Kompetenzen bei den Schülern werden jedoch nur in einem Interview (T6) direkt benannt.

In den Sprachlernklassen werden sprachliche Barrieren von den Lehrkräften weniger als Problem aufgefasst. Dieses liegt vermutlich daran, dass in den Sprachlernklassen der Fokus gezielt auf der Sprache liegt und die Lehrkräfte dieser Klassen es als normal erachten, dass die Schüler sprachliche Defizite im Deutschen aufweisen. In diesen Klassen wird wiederum die Cliquenbildung als sehr problematisch angesehen. Cliquen entstehen, wenn mehr als drei Kinder derselben Herkunft in einer Klasse zusammenkommen. Ein weiteres Problem stellen nach Aussagen einer Lehrkraft (LmC) die Erdkundebücher dar, welche nicht auf eine multikulturelle Gesellschaft ausgelegt seien. Diese Lehrkraft spricht hiermit auch die in Kapitel 5.1 erwähnte Kritik POTTS (2008:36) an, dass Erdkundebücher immer noch „zu regionalisierenden und/oder kulturalisierenden Darstellungsweisen, die stereotyp, statisch, homogenisierend und essentialisierend sind“ neigen.

Insgesamt wurden die Probleme, welche die Lehrkräfte benennen, auch in der Theorie geschildert. Insbesondere sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede können demnach zu Schwierigkeiten führen (siehe Kapitel 3.6). Es gibt verschiedene Möglichkeiten diesen Problemen zu begegnen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich die Konfliktsituationen durch Interkulturelles Lernen reduzieren. Hierzu wäre es notwendig, dass die Lehrkräfte, die bisher keine Möglichkeit der Verankerung kultureller Aspekte in ihrem Unterricht gesehen haben, weniger objektive Aspekte sondern zunehmend auch subjektive Aspekte im Erdkundeunterricht ansprechen. Beispielsweise kann nicht nur die Entstehung eines Vulkans, sondern auch das Leben der Menschen in seiner Nähe betrachtet werden. Weiterhin könnten die Lehrkräfte, die die Sprache als Problempunkt angeben, durch Scaffolding in ihrem Unterricht die Sprachkompetenzen der Schüler systematisch aus- und aufbauen.

6.6.10 Kategorie 10: Veränderungen für den Geographieunterricht durch die Flüchtlingszuwanderung

Die meisten Interviewpartner geben an, dass es im Erdkundeunterricht bisher kaum Veränderungen aufgrund der verstärkten Flüchtlingszuwanderung gegeben habe. Sie begründen das zum einen damit, dass bisher entweder keine oder nur wenige Flüchtlingskinder in den Klassen untergebracht seien oder die Anwesenheit aufgrund der ohnehin vorhandenen Multikulturalität der Klassen keine Veränderung darstelle. Sie merken lediglich an, dass die neuen Kinder zum Teil sprachlich etwas mehr gefördert werden müssen: „Also es kommen halt immer mehr Schüler, die dann eben aus Platzgründen, weil die Klassen natürlich auch gesprengt werden, dass die dann eben auch in normale Klassen müssen, und die halt wenig deutsche Kenntnisse haben und da muss man natürlich erst mal sprachlich drauf sich beziehen.“ (T2:60)

Drei der befragten Lehrkräfte berichten weiterhin, dass sie das Thema Migration und die derzeitigen Flüchtlingsbewegungen nach Europa in Form eines Projektes behandelt haben. Sie haben so ihre Schüler für dieses Thema sensibilisiert, um bestehende Vorurteile abzubauen. Zwei der drei Lehrkräfte (T3, 6) haben diese Projekte im Geographieunterricht verankert. Die dritte Lehrkraft (T5) hat das Projekt im Politikunterricht durchgeführt. Eine dieser Lehrkräfte verweist in diesem Zusammenhang auf die zunehmende Notwendigkeit Interkulturellen Lernens: „Ich finde das auf jeden Fall [, dass die

Verankerung kultureller Aspekte immer wichtiger wird]. Eigentlich schon vorher, finde ich nach wie vor wichtig und ich denke auch es wird auch immer wichtiger. Also gerade weil ja nach wie vor, sich die Positionen da doch eher in die Extreme entwickeln, ja, da finde ich hat die Schule da auf jeden Fall den Bildungsauftrag, da irgendwie sich einzuklinken, das zu thematisieren." (T6:60)

6.6.11 Kategorie 11: Begriffsverständnis Interkulturelles Lernen

Alle befragten Lehrkräfte beziehen den Begriff Interkulturelles Lernen auf die Schule. Einige sagen, dass es sich hierbei genau um das handele, was in ihrer Schule gelebt werde und im Interview besprochen wurde. Andere Interviewpartner definieren ihr Verständnis des Begriffs etwas genauer: „Für mich bedeutet das, dass die Kinder ihr Wissen erweitern, über andere Kulturen, und bestimmte vielleicht auch Ängste oder bestimmte negative Aspekte, die sie eben mitbekommen, abbauen können, um jeden Menschen, egal aus welchem Land, egal mit welcher Hautfarbe, offen und tolerant gegenüber treten [zu] können. Das ist ja eigentlich das Ziel denke ich, des Interkulturellen Lernens." (T3:62)

Sie verstehen unter dem Begriff Interkulturelles Lernen, dass die verschiedenen Schüler aufgrund kultureller Unterschiede verschiedene Voraussetzungen mitbringen und gegenseitig voneinander lernen, sich akzeptieren, tolerieren und offen und respektvoll miteinander umgehen. Weiterhin werden durch Interkulturelles Lernen Vorurteile und Ängste abgebaut. Das Begriffsverständnis, welches die Lehrkräfte von Interkulturellem Lernen haben, findet sich zu Teilen in den in Kapitel 3 gegebenen Definitionen wieder. Die dort beschriebenen Definitionen gehen jedoch noch über das Verständnis der Lehrkräfte hinaus.

6.6.12 Kategorie 12: Wünsche und Anmerkungen

Bei dieser Kategorie lassen sich keine allgemeingültigen Schlüsse ziehen. Eine Lehrkraft (LwA) sagt beispielsweise, dass sie es nicht für sinnvoll erachte, wenn Interkulturelles Lernen stärker im KC verankert würde, während eine andere Lehrkraft (LwF) sich genau für das Gegenteil ausspricht: „Ich denke in dem Moment, wo das alles festgeschrieben wird, dann wird es zum Muss und dann hat keiner mehr Bock drauf. Ja. Und so sehen wir uns als Kollegen eigentlich auch in der Pflicht, das zu tun." (T1:82) „Aber KC mäßig würde ich mir schon wünschen, dass da was rein kommt. Definitiv. Denn ich denke mal, dass auch unsere Kultur bunter wird." (T5:66)

Weiterhin gibt es Lehrkräfte, die sich deutlich mehr Zeit für den Erdkundeunterricht, für Projekte und auch Interkulturelles Lernen wünschen. Wieder Andere sagen, dass sie eine Veränderung der Lehrwerke in Richtung Multikulturalität und Interkulturelles Lernen für notwendig erachten. Insbesondere eine Lehrkraft (LmE) hätte gerne mehr Materialien zur Verfügung, um sich an Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht überhaupt erst einmal heranzuwagen. Eine weitere Lehrkraft sieht die Notwendigkeit, die Lehrerausbildung auf Interkulturelles Lernen und eine multikulturelle Schülerschaft auszurichten. Diese letzten beiden Aussagen lassen darauf schließen, wie es auch bereits in der theoretischen Erörterung in Kapitel 4.3 formuliert wurde, dass eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich tatsächlich zu einer tieferen Verankerung Interkulturellen Lernens im (Erd-kunde)Unterricht beitragen würde. Damit einher geht auch das Fazit, dass Interkulturelles Lernen in dieser Arbeit zwar anhand eines einzelnen Unterrichtsfaches - Geographie - betrachtet wurde, es sich aber letztendlich um ein fächerübergreifendes Konzept handelt. Das wurde auch in allen Interviews deutlich. Die Lehrkräfte haben zum einen indirekt darauf verwiesen, indem sie aufgezeigt haben, in wel-chen Fächern sie einen kulturellen Austausch zwischen den Schülern anregen und zum anderen, indem sie konkret benannt haben, dass es sich um einen interdisziplinären Ansatz handele.

7 Fazit der qualitativen Studie

In den vorangegangenen Abschnitten wurden sieben Interviews mit neun Lehrkräften niedersächsischer Haupt- und Realschulen ausgewertet. Unter den Interviewten waren sowohl Männer als auch Frauen, die zwischen 1,5 und 40 Jahren im Schuldienst tätig waren. Mit dieser Auswahl kann eine große Varianz an Ansichten und Haltungen zum Untersuchungsthema abgebildet werden.

Alle Befragten haben ein weit gefächertes Verständnis des Begriffs Kultur, wobei sich alle Definitionen in Richtung Lebenswelt der Schüler orientieren. In den Interviews wurde unter anderem gefragt, wie die Lehrkräfte die Relevanz von Kulturen bzw. deren Thematisierung im Erdkundeunterricht einschätzen und wo sie kulturelle Aspekte im Unterricht thematisch verorten würden. Diese Fragen wurden gestellt, um herauszufinden, ob und wie Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht eine Rolle spielt, ohne konkret den Begriff des Interkulturellen Lernens zu verwenden. Bei der Analyse wurde darauf geachtet, inwiefern die Lehrkräfte Hinweise auf Interkulturelles Lernen in ihrem Unterricht geben. Hierbei wurde deutlich, dass sich die Interviews grob in drei Gruppen einteilen lassen. Zum einen die Gruppe, in der Interkulturelles Lernen, zumindest im Erdkundeunterricht, kaum eine Rolle spielt und zum anderen die Gruppe, in der Interkulturelles Lernen als sehr bedeutend angesehen wird. Hier lassen sich auch Anhaltpunkte für die tatsächliche Umsetzung Interkulturellen Lernens in den Interviews finden. Die dritte Gruppe steht zwischen diesen beiden Positionen.

Im Unterricht der Lehrkräfte, die in den Interviews 1, 2 und 4 befragt wurden, lassen sich kaum Anhaltspunkte für Interkulturelles Lernen finden. Zudem geben diese Lehrkräfte selber an, dass sie kulturelle Aspekte nicht im Erdkundeunterricht verorten würden und auch keine Möglichkeit des kulturellen Austausches zwischen den Schülern im Unterricht sehen. Die Befragten der Interviews 5 und 7 bilden die Zwischengruppe. Diese Interviewten geben an, dass zum Teil ein kultureller Austausch zwischen den Schülern in Erdkunde möglich sei. Anhand ihrer Aussagen wird deutlich, dass die Schüler im Unterricht ihr Wissen über andere Kulturen erweitern und mit Mitschülern anderer Kulturen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutieren können. In den Interviews 3 und 6 ist letztendlich der deutlichste Ansatz Interkulturellen Lernens zu beobachten. Diese beiden Lehrkräfte versuchen gezielt im Erdkundeunterricht und in Form von unterrichtsbegleitenden Projekten den Schü-lern Wissen über fremde Kulturen zu vermitteln. Zudem wird dabei der Austausch zwischen den Schülern, welche unterschiedlichen Kulturen angehören, angeregt. Neben der Gleichbehandlung aller Kulturen versuchen diese Lehrkräfte ein Verständnis für alle Menschen jeglicher Kulturen bei ihren Schülern hervorzurufen und die Schüler zur selbstständigen Reflexion verschiedener Denkweisen anzuregen. Hierzu werden Rassismen und Vorurteile direkt angesprochen.

In allen Interviews kann beobachtet werden, dass die Betrachtung der eigenen Kultur anscheinend eine untergeordnete Relevanz hat. Wenn es konkret um Kulturen und deren „Charakteristika“ (inwiefern überhaupt davon gesprochen werden kann ist in Frage zu stellen) geht, werden eher fremde Kulturen und nicht die eigene, beispielsweise die deutsche, besprochen. Dieses wird daran deutlich, dass keine der Lehrkräfte die Möglichkeit sieht, in den Unterrichtsthemen der fünften und sechsten Klasse (Nie-dersachsen und Deutschland) kulturelle Aspekte zu verankern und in einen Austausch darüber zu gehen. Somit kommt die Frage auf, inwiefern die Schüler überhaupt darüber nachdenken, wodurch ihre eigene Kultur zustande kommt und wodurch sie sich auszeichnet. Hierin besteht jedoch eigentlich ein wichtiger Bestandteil des Interkulturellen Lernens.

Alle befragten Lehrkräfte beschreiben, dass ihre Klassen kulturell sehr heterogen sind. Dieses ist nicht erst der Fall, seitdem die großen Flüchtlingswellen in den vergangenen Jahren nach Niedersachsen gekommen sind. Durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen hat sich deshalb wenig an der Bedeutung des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht verändert. Lediglich drei der befragten Lehrkräfte geben an, die Flüchtlingsmigration im Erdkundeunterricht thematisiert zu haben

und nur eine Lehrkraft sieht aufgrund der zunehmenden Multikulturalität der Gesellschaft die Notwendigkeit, Interkulturelles Lernen zukünftig stärker im Unterricht zu verankern (T6:60). Das weist einerseits darauf hin, dass die Zuzüge der Flüchtlinge bisher keine gravierenden Veränderungen an den Klassenstrukturen hervorgerufen haben. Es kann aber andererseits auch darauf hindeuten, dass die Lehrkräfte nicht die Notwendigkeit sehen, auf die veränderten Bedingungen zu reagieren. Weiterhin geben alle Befragten an, dass die verschiedenen Kulturen ihrer Schüler keine Rolle im Erdkundeunterricht spielen und deshalb bei der Planung oder Umsetzung auch nicht berücksichtigt werden müssten. Allerdings verweisen die Lehrkräfte, die kulturelle Aspekte im Geographieunterricht verorten, darauf, dass ihre Schüler sich über kulturelle Aspekte austauschen und ihre eigenen Erfahrungen und kulturellen Hintergründe in den Unter-richt einbringen können. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund bisher nicht dazu beigetragen hat, dass Interkulturelles Lernen stärker im Geographieunterricht verankert wird.

Alle Lehrkräfte beschreiben jedoch, dass sie in der Thematisierung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie in der kulturellen Heterogenität der Klasse überwiegend Vorteile und Chancen für die Schüler und den Unterricht sehen. Beispielsweise sagen sie, dass durch die Thematisierung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede das Miteinander der Schüler ausgeglichener und friedlicher sei und dass die Multikulturalität zur Normalität für die Schüler würde. Durch die gegenseitige Toleranz, Akzeptanz und Offenheit sowie das gegenseitige Interesse gehen die Schüler selbstverständlicher mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Kulturen um. Zudem geben sie an, dass die Schüler aufgrund der kulturellen Durchmischung Vorurteile und Berührungsängste abbauen. All dieses sind Aspekte, die durchaus in der Theorie (siehe Kapitel 3.5) als Ziele des Interkulturellen Lernens geschildert werden. Alle Lehrkräfte erkennen somit die Chancen und Potenziale, die eine multikulturelle Schülerschaft mit sich bringt. Nur wenige der Lehrkräfte fördern dieses jedoch in ihrem Erdkundeunterricht.

Interviewübergreifend beschreiben die Lehrkräfte auch ein Problem, welches als typisch für multikulturelle Settings und interkulturelle Lernarrangements im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben wurde: die sprachlichen Barrieren. Zwar beurteilen die Lehrkräfte diese Barriere als mehr oder weniger schwerwiegend, doch alle erwähnen sie. Auch Probleme, Konflikte und Streitigkeiten, die aufgrund von verschiedenen religiösen Hintergründen entstehen, werden von einem Teil der Lehrkräfte benannt. Auffällig ist hierbei, dass insbesondere die Lehrkräfte, die keine Möglichkeit des interkulturellen Aus-tausches zwischen den Schülern im Erdkundeunterricht sehen, vermehrt Konflikte aufgrund verschiedener Kulturen beschreiben. Dieses ist wahrscheinlich darauf zurück zu führen, dass ihre Schüler tatsächlich über weniger interkulturelle Kompetenzen verfügen als die Schüler, die durch ihre Lehrkräfte die Möglichkeit des interkulturellen Austausches im Erdkundeunterricht erhalten. Der bloße Kontakt von Menschen verschiedener Kulturen kann zur Verhärtung von Klischees und Vorurteilen führen, so dass sich bei den Schülern, die von ihren Lehrern nicht zu Interkulturellem Lernen und interkulturellem Austausch angeregt werden, Stereotype und Vorurteile verhärten und es so vermehrt zu Auseinandersetzungen kommt.

8 Diskussion

Das Ziel der Studie war, zu untersuchen ob Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht der niedersächsischen Sekundarstufe I eine Rolle spielt und ob Migrationsbewegungen Chancen für den Unterricht bieten. Dazu ist neben einer ausführlichen Literaturrecherche und -analyse eine eigene Forschung herangezogen worden, bei der neun Lehrkräfte verschiedener Schulen mittels Leitfadeninterviews befragt wurden. Die Zahl der Interviews sowie die Auswahl der Lehrkräfte und Schulen erheben keinen Anspruch auf statistische Relevanz. Vielmehr wird die Thematik des Interkulturellen Lernens

exemplarisch angerissen. Eine ausführliche Untersuchung ist zur Gewinnung gesicherter Ergebnisse erforderlich.

Interkulturelles Lernen ist ein Ansatz, der sich aus der Ausländerpädagogik heraus entwickelt hat und durch gesellschaftliche Entwicklungen zunehmend bedeutender wird. Bei diesem Ansatz geht es um einen gemeinsamen, gleichberechtigten, reflexiven Lernprozess zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Im Vordergrund stehen hierbei das Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme und die Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Hierdurch soll ein Perspektivenwechsel erreicht und interkulturelle Kompetenzen wie Respekt, Toleranz, Empathie und Offenheit erworben werden.

Besonders für die schulische Bildung wird Interkulturelles Lernen immer wichtiger, da sich die Gesellschaft und die Schülerschaft zunehmend aus Menschen verschiedenster Herkunft, Kultur und Religion zusammensetzt. In der Schule hat das Konzept besonders mit den „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ der KMK aus dem Jahr 1996 an Bedeutung gewonnen. Hinweise auf die Notwendigkeit Interkulturellen Lernens finden sich zudem im Grundgesetz und den Kerncurricula des Landes Niedersachsen. Interkulturelles Lernen stellt einen fächerübergreifenden Bildungsauftrag aller Schulen dar, welcher sich beispielsweise in Form von Projekten oder offenem sowie individualisiertem Unterricht umsetzen lässt. In diesem Zusammenhang haben die verstärkten Migrationsbewegungen nach Deutschland und Niedersachsen bewirkt, dass Interkulturelles Lernen zumindest formal in der schulischen Bildung stärker berücksichtigt wird.

In dieser Studie lag der Fokus auf der Verankerung und Umsetzung des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. Seit den 1990er Jahren haben sich die Konzepte der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht deutlich gewandelt. Die Gleichberechtigung und Toleranz aller Menschen und Kulturen, die weltweite Gerechtigkeit und die ökologische Nachhaltigkeit traten in den Vordergrund. Hierdurch wurde in den Lehrplänen mehr Raum für Themen geschaffen, die die individuelle Wertfindung, Selbstreflexion und Solidarität der Schüler unterstützen. Kulturen sollten nun als wandelbar und vom Individuum konstruiert wahrgenommen werden. Auch diese Veränderungen sind auf die zunehmende Multikulturalität unserer Gesellschaft zurückzuführen.

Die Analyse der Bildungsstandards und Kerncurricula des Faches Geographie hat ergeben, dass sich hierin durchaus mehr oder weniger konkrete Hinweise auf Interkulturelles Lernen finden lassen. Das Konzept wird als wichtiges Anliegen des Geographieunterrichts beschrieben. Auch in den Kompetenzbereichen der KCs lassen sich interkulturelle Kompetenzen wie die Fähigkeit des Perspektivenwechsels oder der Abbau von Vorurteilen finden. Konkrete Beispiele zur Umsetzung im Unterricht werden jedoch nicht gegeben. Hiermit lässt sich die Unsicherheit bezüglich der Umsetzung Interkulturellen Lernens im Unterricht einiger befragter Lehrkräfte erklären. Nach der Analyse verschiedener Quellen lag die Vermutung nahe, dass durch die unzureichende Verankerung Inter-kulturellen Lernens in den curricularen Vorgaben Interkulturelles Lernen in der Praxis des Erdkundeunterrichts nur wenig Berücksichtigung findet. Diese Vermutung hat sich in den Interviews zum Teil bestätigt. Einige der befragten Lehrkräfte sehen in den curricularen Vorgaben keine Möglichkeit Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht zu verankern und zeigen auch keine eigene Initiative nach Möglichkeiten zu suchen. Zum Teil äußern sie auch, dass sie kulturelle Aspekte mehr in ihren Unterricht integrieren würden, wenn ihnen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt würden. Die curricularen Vorgaben sind jedoch sehr offen formuliert, sodass es im Ermessen der jeweiligen Lehrkraft liegt, die einzelnen Themen aufzubereiten. Die Möglichkeiten und Hinweise der Verankerung Interkulturellen Lernens in den jeweiligen Themenbereichen sind somit immer subjektiv.

In der Schule und damit auch im Erdkundeunterricht sind zunehmend mehr Migranten zu finden. Die damit gestiegene Multikulturalität hat zu einer stärkeren Verankerung von Interkulturellem Lernen in den Lehrplänen geführt. Inwiefern dieses aber tatsächlich (praktisch) umgesetzt wird, ist alleine ab-

hängig von der Motivation, der Bereitschaft und dem Bewusstsein der einzelnen Lehrkräfte. Sie stehen vor der vielschichtigen Aufgabe, Wissen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vermitteln. Zudem müssen sie alle ihre Schüler in die Klassen integrieren und interkulturelle Konflikte durch Verständnis und Einfühlungsvermögen in die Beteiligten entschärfen. Nur wenn die Lehrkräfte sich der Chancen der multikulturellen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft bewusst sind und diese im positiven Sinne für ihren Unterricht nutzen wollen besteht die Möglichkeit, hieraus auch einen Nutzen für die Schüler im Erdkundeunterricht zu ziehen. Diese Schlussfolgerung lässt sich auch auf die Ergebnisse der Interviewanalyse übertragen. Einige Lehrkräfte sehen von sich aus die Möglichkeit und die Notwendigkeit, interkulturelle Aspekte und Interkulturelles Lernen in ihrem Erdkundeunterricht zu verankern. Sie machen in den Interviews auch Angaben über Hinweise, die tatsächlich auf die Umsetzung Interkulturellen Lernens hindeuten. In der Praxis verankern nur wenige Lehrkräfte Interkulturelles Lernen in ihrem Erdkundeunterricht. Deswegen ist es notwendig, zukünftig sowohl in der Lehrerausbildung an den Hochschulen, wie auch in der Lehrerfortbildung entsprechende Trai-ningsmöglichkeiten zu verankern und die Lehrkräfte besser auf multikulturelle Klassen und Interkulturelles Lernen vorzubereiten.

Die Analyse der Interviews hat zudem ergeben, dass alle Lehrkräfte die Multikulturalität der Schülerschaft als Chance auffassen, auch wenn sie der Meinung sind, dass sich daraus auch Probleme ergeben. Die Lehrkräfte geben an, dass die ethnische Vielfalt und das Miteinander verschiedener Kulturen für die Schüler zur Normalität wird und sie somit lernen in ihrem späteren Leben auch damit umzugehen. Kritisch hierbei ist, dass alleine der Kontakt zwischen Menschen verschiedener Kulturen nicht ausreicht, um von Interkulturellem Lernen zu sprechen. Das Nebeneinander der Kulturen kann auch zur Verhärtung von Stereotypen führen. Das wird auch darin deutlich, dass einige Lehrkräfte, die der Thematisierung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede keine große Relevanz zumessen, schildern, dass es immer wieder zu Problemen zwischen Kindern verschiedener Kulturen kommt. In diesen Fällen wäre es besonders sinnvoll, offen über bestehende Probleme zu sprechen und die Schüler zwar für die Unterschiede aber insbesondere auch für die Gemeinsamkeiten untereinandern zu sensibilisieren. Weiterhin geben die Lehrkräfte als positiv an, dass sich durch die multikulturelle Zusammensetzung der Klassen das Integrationsvermögen, die Toleranz und Flexibilität bei den Schülern erhöhen. Berücksichtigt werden muss an dieser Stelle, dass die Ursachen von sozialen Problemen und Konflikten teilweise vorschnell in kulturellen Eigenheiten oder Differenzen gesucht werden. Die wirklichen Ursachen können jedoch auch in Bereichen wie Wohnverhältnissen oder Einkommenssituationen, also nicht kulturellen Bereichen, liegen. Wichtig ist es deswegen zu verstehen, dass Kultur etwas Konstruiertes ist, das einem stetigen Wandel unterliegt und immer neu diskutiert werden muss.

Ein Aspekt, der jedoch nur in einem Fall als mögliche Chance und ansonsten überwiegend als Hürde angesehen wird, ist die Sprache. Die Mehrsprachigkeit, die durch das Zusammensein von Kindern verschiedenster Herkunft in der Schule zustande kommt, wird nicht wertgeschätzt und eher als Belastung empfunden. Diese Tendenz lässt sich dadurch erklären, dass die Lehrkräfte selbst meist die Sprachen der Schüler nicht sprechen und sich somit überfordert fühlen. Entgegengewirkt werden könnte dieser Entwicklung, indem mehr mehrsprachige Lehrkräfte an den Schulen eingestellt würden. Dieses könnte das gegenseitige Verständnis verbessern. Zudem könnten die Lehrkräfte durch Team-Teaching entlastet werden und differenzierter auf die Bedürfnisse aller Schüler und Eltern eingehen.

Interessant an den Ergebnissen der Analyse der Interviews ist weiterhin, dass die beiden Lehrkräfte, die an einer Europaschule arbeiten, Interkulturelles Lernen am deutlichsten in ihrem Erdkundeunterricht umsetzen. Dieses lässt vermuten, dass an Europaschulen zum einen durch schulinterne Vorgaben und Konzepte Interkulturelles Lernen eine größere Rolle spielt als an Schulen, die nicht als Europaschulen zertifiziert sind. Zum anderen steht den Lehrkräften an Europaschulen offenbar mehr Zeit für inter-kulturelle Projekte zur Verfügung, sodass die Umsetzung Interkulturellen Lernens erleichtert

wird. Dennoch erwähnen auch die Lehrkräfte der Europaschulen, dass sie sich mehr Zeit für den Erdkundeunterricht und Interkulturelles Lernen wünschten.

In den Interviews ist zudem deutlich geworden, dass tendenziell Lehrkräfte, die erst verhältnismäßig kurz im Schuldienst tätig sind, mehr Wert auf Interkulturelles Lernen legen. Ob sich diese Tendenz auf eine Veränderung in der universitären Ausbildung von Lehrkräften oder auf individuelle Interessen zurückführen lässt, konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Eine erweiterte Untersuchung, die sich konkreter mit der Lehrerausbildung im Bereich des Interkulturellen Lernens befasst, könnte das erforschen. Weiterhin hat die Analyse ergeben, dass alle Lehrkräfte die Thematisierung von Kulturen und den damit einhergehenden Unterschieden und Gemeinsamkeiten nicht ausschließlich auf ein Fach begrenzen. Sie verweisen auf unterschiedliche Unterrichtsfächer, in denen ihrer Meinung nach ein Austausch über Kulturen stattfindet. Zudem nennen sie außerunterrichtliche und außerschulische Möglichkeiten des interkulturellen Austausches. Dieses verdeutlicht, dass es sich bei Interkulturellem Lernen nicht um ein Konzept handelt, welches strikt auf ein Fach bezogen ist. Im Gegenteil: Interkulturelles Lernen sollte fächerübergreifend verankert sein und sich in den Leitlinien jeder Schule wiederfinden. Aufbauend auf diese Masterarbeit wäre es somit sicherlich interessant zu untersuchen, inwiefern Interkulturelles Lernen grundsätzlich im Schulalltag verankert ist. Einen kleinen Einblick haben die Interviews hierzu bereits gegeben. Es könnte jedoch weiter untersucht werden, inwiefern das Konzept in den Schulkonzepten und internen Lehrplänen einzelner Schulen festgeschrieben ist und ob sich das auf die Umsetzung im Unterricht der Lehrkräfte auswirkt. Teilbereiche Interkulturellen Lernens werden im Unterricht mancher befragten Lehrkräfte berücksichtigt. Allerdings verfolgen nur wenige Lehrkräfte die konkrete Intention, die interkulturellen Kompetenzen ihrer Schüler zu erweitern. Das hat verschiedene Ursachen: Zum einen Unwissenheit und Unsicherheit über Interkulturelles Lernen und dessen Umsetzungsmöglichkeiten. Zum anderen die Angst, fest verankerte thematische Vorgaben aus den KCs innerhalb des vorgegebenen Zeitraumes nicht bewältigen zu können, wenn zugleich auch kulturelle und nicht nur physisch-geographische Aspekte berücksichtigt werden müssen. Um den Lehrkräften diese Unsicherheiten zu nehmen wäre es sinnvoll, Handlungshinweise und Beispiele für die fächerübergreifende Umsetzung Interkulturellen Lernens zu formulieren. Es ist festzuhalten, dass einige der befragten Lehrkräfte durchaus versuchen kulturelle Aspekte in ihrem Unterricht zu verankern und die verschiedenen Hintergründe der Schüler einzubeziehen. Allerdings wurde nur in drei der Interviews der für Interkulturelles Lernen wichtige Perspektivenwechsel erwähnt. Die Frage ist, inwiefern die Schüler tatsächlich Einstellungen, Werte und Normen ihrer eigenen und der fremden Kulturen reflektieren und welche Entwicklungsstufen sie nach Bennetts Entwicklungsmodell durchlaufen. Diese Fragen werden im Rahmen dieser Masterarbeit nicht geklärt.

Häufig sind Missverständnisse die Ursache für Probleme. Hier ist abschließend zu bemerken, dass Missverständnisse auch durch Interkulturelles Lernen nie ganz ausgeschlossen werden können. Die Frage, die deswegen zukünftig beantwortet werden muss ist: Was ist das übergeordnete Ziel des Interkulturellen Lernens im Unterricht? Die Bereitschaft, fremdkulturelle Aspekte zu übernehmen, kann die Existenz von traditionellen kulturellen Gütern bedrohen und somit zu einem Werteverlust führen. Ein Ausblick in die schulische Zukunft des Konzeptes Interkulturelles Lernen ist deswegen bisher nur schwer möglich. Wünschenswert wäre es, wenn das Konzept zukünftig stärker in der Lehrerausbildung ver-ankert werden würde und somit sich auch die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, in der Praxis des Unterrichts umgesetzt zu werden. Zudem wäre es wünschenswert, wenn sich die Vorgaben der einzelnen Schulen sowie der Kultusministerien zugunsten dieses Konzeptes verändern, um die Schüler tatsächlich besser auf das Leben in unserer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten zu können.

Literatur

ALLEMANN-GHIONDA, C. (2012): Diversität und Migration: Bezugspunkte für die Lehrerbildung. In: RANGOSCH-SCHNECK, E. (Hrsg.): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler, S. 19-34.

ALLPORT, G.W. (1971): The nature of prejudice. New York 1954.

AUERNHEIMER, G. (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5. Auflage. Darmstadt.

AUERNHEIMER, G. (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 6. Auflage, Darmstadt.

AYDT, S. (2015): An den Grenzen der interkulturellem Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit. Bielefeld.

BENNET, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M.R. (Hrsg.): Education for the intercultural experience, Yarmouth. S. 21-71.

BERNLOCHNER, M. (2013): Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn/München/Wien/Zürich.

BÖHM, U. (2012): Kultur – Religion – Schule: Interkulturelles Lernen in Kontexten. In: Rangosch-Schneck, E. (Hrsg.): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler, S.133-146.

BUDKE, A. (Hrsg.) (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

COEN, A., Hoffmann, K.W. (2008): „Wir können sie noch nicht einmal besuchen“. Interkulturelle Bildung und szenisches Arbeiten im Rahmen der Lehrerausbildung. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 151-170.

DESCH, A. (2001): Pädagogik interkulturellen Lernens. Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen. Marburg.

DGFG (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 8. aktualisierte Auflage, Bonn.

DOBBERKAU, J. (2016): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht der niedersächsischen Sekundarstufe I – Chancen durch Migrationsbewegungen für den Geographieunterricht? Masterarbeit. Institut für Geographie, Universität Hildesheim.

DRESING, T., PEHL, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg.

DROST, J. (2008): Interkulturelles Lernen von jungen Menschen in Workcamps. Eine Evaluationsstudie. Saarbrücken.

FINK, M. (2012): Die Rolle der interkulturellen Bildung an Südtirols Schulen. In: Rangosch-Schneck, E. (Hrsg.): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler, S. 99-114.

FRANGIONE, J. (2009): Interkulturelles Lernen und Identitätskonstruktionen: Die gravierende Rolle der Anerkennung. In: MEURER, P., ÖLKE, M., WILMES, S. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bielefeld, S. 157-168.

FRENZEL, B., NIEDERHAUS, C., PESCHEL, C., RÜTHER, A.-K. (2016): „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach `ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: BENHOLZ, C., FRANK, M., NIEDERHAUS, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, S. 171-195.

GEIER, T. (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Wiesbaden.

GLASER, M., RIEKER, P. (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle.

GÖBEL, K., BUCHWALD, P. (2008): Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In: RINGEISEN, T., BUCHWALD, P., SCHWARZER, C. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Berlin, S. 115-131.

HEISER, J.C. (2013): Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg.

HÖRL, A.-K. (2012): Interkulturelles Lernen von Schülern. Einfluss internationaler Schüler- und Jugendaustauschprogramme auf die persönliche Entwicklung und die Herausbildung interkultureller Kompetenz. Stuttgart.

IACONIS, U., COEN, A. (2005): Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur. In: Praxis Schule 5-10. H. 6, S. 6-10.

KALPAKA, A. (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Nr. 3/4, S. 77-79.

KNIFFKA, G.M., NEUER, B.S. (2008): „Wo geht's hier nach Aldi?" – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 121- 135.

KROß, E. (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht – ein Überblick über den Diskussionsstand. In: KROß, E. VAN WESTRHENEN, J. (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg, S. 31-50.

KRUSE, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel.

KRÜGER-POTRATZ, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.

KUMBRUCK, C., DERBOVEN, W. (2005): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Heidelberg.

LANDESAMT FÜR STATISTIK NIEDERSACHSEN (Hrsg.) (2014): Statistische Berichte Niedersachsen. Ausländer am 31.12.2012. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Hannover.

LANDESBETRIEB FÜR STATISTIK UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE NIEDERSACHSEN (LSKN) (Hrsg.) (2012): Statistische Berichte Niedersachsen. Bevölkerung nach Alter, Geschlecht und Familienstand. Hannover.

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim/ Basel.

MIKA, C., WEIS, I. (2016): Willkommensklasse statt Auffangklasse. Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund. In: Benholz, C., Frank, M., Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, S. 65-82.

MISOCH, S. (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston.

MÖNTER, L. (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 81-95.

MUSSAK, M. (2012): Interkulturelles Lernen (IKL) lehren: Hat das Konzept in der Lehrerbildung ausgedient? Anmerkungen aus einer Tiroler Perspektive. In: RANGOSCH-SCHNECK, E. (Hrsg.): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung". Baltmannsweiler, S. 207-220.

MÜLLER-BITTNER, A. (2004): Interkulturelles Lernen im bilingualen Erdkundeunterricht aus Lehrersicht. In: KROß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. Geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. Nürnberg. S. 177-197.

NAZARKIEWICZ, K. (2010): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2014a): Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. Hannover.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2014b): Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. Hannover.

NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT UND GLEICHSTELLUNG (Hrsg.) (2014): Migration und Teilhabe in Niedersachsen. Integrationsmonitoring 2014. Hannover.

NOHL, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

OSUJI, W. (2012): Die 50 besten Spiele zum interkulturellen Lernen. 2. Auflage. München.

OVER, U., MIENERT, M., GROSCH, C., HANY, E. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung. In: RINGEISEN, T., BUCHWALD, P., SCHWARZER, C. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Berlin, S. 65-79.

POTT, A. (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 33-47.

RANGOSCH-SCHNECK, E. (Hrsg.) (2012): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung". Baltmannsweiler.

RATHJE, S. (2010): Training/ Lehrtraining. In: WEIDEMANN, A., STRAUB, J., NOTHNAGEL, S. (Hrsg.): Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 215-240.

RATZKI, A. (2001): Interkulturelle Erziehung: Beispielhafte Ansätze aus der Region. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske/ Budrich/ Opladen, S. 73-82.

REHM, M. (2015): Migration und Teilhabe in Niedersachsen. Ergebnisse aus dem Integrationsmonitoring 2014. In: Landesamt für Statistik Niedersachsen (Hrsg.): Statistische Monatshefte Niedersachsen. Jg. 69/2015, H. 1, S. 4-14.

REINFELD, S. (2006): Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. 2. Auflage. München/ Düsseldorf/ Stuttgart, S. 49-78.

ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, H. 141, S. 4-9.

SANDFUCHS, U. (2000): Interkulturelles Lernen in der Schule. Informationen und Reflexionen. In: Grundschule, 32, H.1, S. 52-55.

SCHIFFER-NASSERIE, A. (2008): Europa-Erziehung im Erdkundeunterricht – Ein Beitrag zu einer interkulturellen und antirassistischen Zukunft? In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 67-80.

SCHRÜFER, G. (2004): Verständnis für fremde Völker. In: KROß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15. Geographiedidaktisches Symposium vom 10.-12.06.2003 in Bochum. Nürnberg, S. 199-213.

SCHRÜFER, G. (2012): Interkulturelles Lernen. Schritte auf dem Weg zur interkulturellen Sensibilität. In: Praxis Geographie, 11/2012, S.10-11.

SEITZ, S. (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Bad Heilbrunn.

STRAUB, J., NOTHNAGEL, S., WEIDEMANN, A. (2010): Interkulturelle Kompetenzen lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: WEIDEMANN, A., STRAUB, J., NOTHNAGEL, S. (Hrsg.): Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld, S. 15-27.

THIERER, A. (2008): Fremdverstehen im Geographieunterricht – Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktische Folgerungen. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, S. 137-149.

THOMAS, A. (Hrsg.) (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken/ Fort Lauderdale.

VON HELMOLT, K. (2013): Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Settings. In: VON HELMOLT, K., BERKENBUSCH, G., JIA, W. (Hrsg.): Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate – Verfahren. Stuttgart, S. 87-108.

WAGNER, U. (1992): Sozialpsychologische Grundlagen einer Interkulturellen Erziehung. In: KROß, E., VAN WESTRHENEN, J. (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg, S. 21-30.

WEIDEMANN, D. (2004): Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen „Gesicht“: Deutsche in Taiwan. Dissertation. Bielefeld: transcript.

WEIDEMANN, D. (2007): Akkulturation und Interkulturelles Lernen. In: STRAUB, J., WEIDEMANN, D., WEIDEMANN, A. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/ Weimar, S. 488-498.

WÜSTENBERG, A. (2016): Das erste Jahr als Integrationsfachkraft. Ein Erfahrungsbericht über Fragen, Herausforderungen, Kooperationen und Unterstützung. In: BENHOLZ, C., FRANK, M., NIEDERHAUS, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, S. 29-50.

ZACHARAKI, I. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe im System sozialer Hilfen. In: ZACHARAKI, I., EPPENSTEIN, T., KRUMMACHER, M. (Hrsg.): Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz. Vermitteln, Vertiefen, Umsetzen. Schwabach, S. 15-28.

Internetquellen

AMNESTY INTERNATIONAL: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. https://www.amnesty.de/umleitung/1899/deu07/001 [28.06.2016].

BUNDES-NETZWERK EUROPASCHULE E.V.: Länderübergreifende Kriterien. http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/index.php/laenderuebergreifende-kriterien-fuer-europaschulen.html [25.06.2016].

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund III. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/150599/migrationshintergrund-iii [28.06.2016].

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2015): Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2014. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i?zahlenfakten=detail [28.06.2016].

DEUTSCHER BILDUNGSSERVER (2005): Ein interkulturelle Projekt im Geographieunterricht. http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=30376 [24.06.2016].

DEUTSCHER BUNDESTAG: I. Die Grundrechte. https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/ grundgesetz/gg_01/245122 [28.06.2016].

DUDEN (2016): inter-, Inter-. http://www.duden.de/rechtschreibung/inter_ [16.06.2016].

DUDEN (2016b): Lernen. http://www.duden.de/rechtschreibung/lernen [16.06.2016].

INTERCULTURES: Intercultural Development Inventory (IDI). http://www.intercultures.de/deutsch/service/29/2905.php [17.06.2016].

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION (1992): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. http://www.vgd.ch/files/Internationale%20Charta_geographical.pdf [25.06.2016].

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1992): Saarbrücker Erklärung der Kultusministerkonferenz zu Toleranz und Solidarität. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.10.1992. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1992/1992_10_09-Saarbruecker-Erklaerung.pdf [21.06.2016].

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [21.06.2016].

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [21.06.2016].

MEIER, S. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/qualitative-inhaltsanalyse/ [13.07.2016].

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2000): Sichtwechsel - Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. http://www.nibis.de/nli1/ikb/ikbhandbuchpdf/sichtwechsel.htm [25.06.2016].

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2015): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Stand 03.06.2015. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520 &_psmand=8 [28.06.2016].

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2016): Sprachlernklassen. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=37010&article_id=136670&_psmand=8 [28.06.2016].

LEXIKON online: scaffolding. http://lexikon.stangl.eu/13399/scaffolding/ [01.08.2016].

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2015): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Schüler, Klassen, Lehrerund Absolventen der Schulen 2005 bis 2014. Dokumentation 209. https://www.kmk.org/ fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_209_SKL_2014.pdf [27.06.2016].

STATISTA (2016): Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in Deutschland von 1991 bis 2015. http://de.statista.com/statistik/daten/studie/14271/umfrage/deutschland-anteil-auslaender-an-bevoelkerung/ [26.06.2016].

STATISTA (2016b): Bevölkerung ohne und mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) in Deutschland von 2005 bis 2014 (in 1.000). http://de.statista.com/statistik/daten/studie/75231/umfrage/bevoelkerung-mit-und-ohne-migrationshintergrund-in-deutschland/ [26.06.2016].

STATISTA (2016c): Anzahl der Zuwanderer nach Deutschland von 1991 bis 2014. http://de.statista.com/statistik/daten/studie/28347/umfrage/zuwanderung-nach-deutschland/ [28.06.2016].

STATISTISCHES BUNDESAMT (2016): Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Bevölkerung 2014 nach Migrationsstatus und Altersgruppen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ Gesellschaft Staat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html [27.06.2016].

STATISTISCHES BUNDESAMT (2016b): Nettozuwanderung von Ausländerinnen und Ausländern im Jahr 2015 bei 1,1 Millionen. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_105_12421.html [27.06.2016].

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967). http://www.unhcr.de/fileadmin/user_upload/dokumente/03_profil_begriffe/genfer_fluechtlingskonvention/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [28.06.2016].

UN-KINDERRECHTSKONVENTION: Recht auf Bildung. Recht auf Schule. http://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-bildung-recht-auf-schule-3620/ [28.06.2016].

Anschrift der Autor/Innen:

M.Ed. Johanna Dobberkau
johanna.dobberkau@web.de

Landesstraße 14a
D- 26345 Bockhorn

M.Ed. Annabell Ringel
annabell.ringel@uni-hildesheim.de
Prof. Dr. Martin Sauerwein
martin.sauerwein@uni-hildesheim.de

Universität Hildesheim
Institut für Geographie
Universitätsplatz 1
D-31141 Hildesheim