

„Der mehrsprachige Raum“ – Konzept zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts

astrid.weissenburg@ph-karlsruhe.de, Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft – Geographie, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

eingereicht am: 15.07.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 25.08.2013

Räume und Raumbedeutungen sind weder eindeutig noch vorbestimmt; stattdessen unterliegen sie einem komplexen Aushandlungsprozess, indem sie sozial konstruiert werden. In der heutigen pluralen Gesellschaft ist dieser Prozess von Sprachenvielfalt geprägt. Der vorliegende Beitrag verbindet theoretische (Didaktik-) Ansätze zur räumlichen Bildung, welche als Hauptaufgabe des Schulfaches Geographie verstanden wird, mit Ansätzen integrativer Mehrsprachigkeit. Diese werden anschließend zusammengeführt, sodass ein Modell zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts entwickelt wird. Die Verfolgung dieses komplexen Ansatzes hat zum Ziel, dass einerseits die (sprachlich) heterogene Lebenswelt der Schüler/innen im Unterricht des 21. Jahrhunderts akzeptiert und als Potenzial wertgeschätzt wird, und andererseits der fachliche Lernzuwachs ansteigt, da eine größere Vielfalt an sprachlich und kulturell bedingten Konzepten im Unterricht, beispielsweise zum Thema „Lage der Kontinente“, vereint werden.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Raumkonzepte, räumliche Bildung, Migrationssprachen, Geographieunterricht

“Polylingual space” – promoting polylingualism through spatial education in geography

Spaces are not predetermined; they are negotiated between polylingual stakeholders. The following article combines approach of spatial education with integrative polylingualism and develops a concept for promoting polylingual spatial education in schools. This concept focuses on the potential of geography as a subject for encouraging teaching that is sensitive to polylingual class situations. The developed approach accepts and incorporates the (linguistically) heterogenic environment of students in the 21st century and uses their potential when it comes to grasping multifaceted as well as linguistically and culturally coined concepts, such as those of world maps.

Keywords: polylingualism, spatial concepts, spatial education, migrant languages, geography teaching

1 Geographische Bildung ...

... in Deutschland hat die Vermittlung und Anwendung naturwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte sowie deren Wechselwirkungen, welche insgesamt in einer mehrperspektivischen Orientierungsfähigkeit münden, zum Ziel (Gebhardt et al. 2007; Haubrich 2006). Mit diesem dauerhaften Wechselspiel zwischen Natur und Gesellschaft leistet die Geographie als Schulfach in Deutschland einen erheblichen Bildungsbeitrag im Prozess der Welterschließung bei jungen Menschen (Brucker 2009; Gebhardt et al. 2007; Schultz 2012). Im deutschen Kontext fördert die Geographie somit „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten

und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGfG 2012, 5). Die Lernenden erfahren neben fachspezifischen Wissensstrukturen ebenfalls Handlungsmuster, welche ihnen ein bewusstes und reflektiertes Handeln im (geographischen) Raum (siehe Abschnitt 2) ermöglichen.

Während „das Geographische“ bereits aus curriculärer Perspektive vielfältig erläutert wurde (vgl. u. a. Brucker 2009; DGfG 2012; Haubrich 2006), bleibt der Begriff der Bildung weitestgehend unbeachtet (vgl. Dickel 2011). Daher stellt sich die Frage: Was ist unter Bildung zu verstehen? Sofern Bildung im Sinne der bürgerlichen Aufklärung, und somit nach Wilhelm von Humboldt verstanden wird, fokussiert diese das

Individuum und seine Einzigartigkeit in der Auseinandersetzung mit der Welt. Der Bildungstheoretiker des Neuhumanismus begreift Bildung als „Weg der Individualität zu sich selber“ und bezieht sich hierbei auf die ständige Auseinandersetzung zwischen dem „Ich“ und der äußeren Kraft, der „Welt“ (Blankertz 1982, 101). In dem Prozess der Verinnerlichung der äußeren Kraft erweist sich die Sprache als „Medium des Allgemeinen“ und gleichzeitig als „Schöpfung des individuellen Geistes“ (Blankertz 1982, 102). Dieser Prozess, welcher zwischen dem „Ich“ und der „Welt“ durch das Medium der Sprache verfolgt wird, ist keineswegs beliebig. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass Bildung, so schon Kant, nur von innen vollzogen werden kann. Hierzu ist das Andere, das Fremde, die von Humboldt bezeichnete „Welt“ vonnöten um die eigene Bildung von innen heraus vorantreiben zu können (vgl. Dickel 2011). Ein Blick zurück auf die von Humboldt bezeichnete „Un-Beliebigkeit“ des Bildungsprozesses lässt eine „Richtschnur“, d.h. eine mögliche Rahmenvorgabe, welche sich auf die Kognition, Emotion, Volition oder das soziale Verhalten beziehen kann, erahnen. Diese ist bereits schon in der Sicht von Humboldt obligatorisch. Allerdings ist diese Richtschnur keinesfalls mit dem derzeitig stark diskutierten Begriff der Kompetenz gleichzusetzen, sondern als eine Lehr-Lern-Vorgabe zu verstehen, die die qualitative, intrinsisch motivierte und individuelle Entwicklung eines jeden Lernalters ermöglicht (vgl. Blankertz 1982; Dickel 2011).

Aktuell können zahlreiche (kritische) Auseinandersetzungen hinsichtlich des geographischen Kompetenzbegriffs verfolgt werden (Dickel 2011; Gryl & Kanwischer 2012; Hemmer & Hemmer 2007; Hoffmann et al. 2012; Kanwischer 2011; Pichler 2012). Allerdings bedingt der hier verfolgte transdisziplinäre Ansatz meinem Erachten nach einer Alternative zum Kompetenzbegriff, da in den folgenden Ausführungen weder die Quantifizierung noch die Ökonomisierung von Bildungsprozessen, sondern vielmehr die Heterogenität von Bildungsprozessen und die dadurch verstärkte individuelle Weiterentwicklung in allen Fähigkeitsbereichen sowie die Einbindung mannigfaltiger Lebenswelten der Lehrenden und Lernenden – kurz gesagt der qualitative Aspekt von Bildungsprozessen – im Vordergrund steht. Obwohl meiner Auffassung nach, ausgehend von dem hier verfolgten Ansatz, eine Ablehnung des Kompetenzbegriffs aus geographiedidaktischer Sicht sowie aus der Sicht der integrativen Mehrsprachigkeit, dessen Darstellung zu einem späteren Zeitpunkt im Beitrag verfolgt werden kann, stimmig ist, ist meinem Erachten nach eine Lehr-Lern-Vorgabe, ausgehend von Erfahrungen im schulischen Alltag, nötig. Diese Lehr-Lern-Vorgaben sind aber nicht, wie im Sinne der Standardisierung,

von allen am Bildungsprozess Beteiligten gleichermaßen zu erreichen, sondern dienen lediglich der Fokussierung und Strukturierung von Lehr-Lern-Settings und können in unterschiedlichen Graden individuell erarbeitet werden. Während der Auseinandersetzung mit dem Fremden, ist eine Veränderung der Lehr-Lern-Vorgabe bei einzelnen Lernenden nicht ausgeschlossen. Mit einer Rückbesinnung auf die Worte Humboldts ist festzuhalten: Eine „Richtschnur“ im Sinne einer Lehr-Lern-Vorgabe ist im individuellen Bildungsprozess nötig, jedoch ist das Erreichen dieser „Richtschnur“ auf unzähligen, subjektiven Wegen möglich.

2 ... und der geographische Raum

Martina Löw beschreibt in ihrem Buch „Raumsoziologie“ Raum als „Zeit, Zustand und Wandel, Prozeß, Bewegung und Kausalität eine Grundkategorie der Kenntnis und des Handelns“ (Löw 2000, 76). Dieses soziologische Verständnis der Kategorie Raum lässt Anknüpfungspunkte zu den Konzeptionen von Soja (1996) und Wardenga (2006) erkennen. Raum wird seit dem „spatial turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften als kulturelle Größe hervorgehoben (Wardenga 2002, 2006). Ausgehend von dem Werk „The Production of Space“ nach Lefebvre erarbeitet Soja (1996) neben der „Trialektik des Seins“, auch die „Trialektik der Räumlichkeit“ (Soja 1996). Obwohl das menschliche Sein sowie dessen Handeln von der Gesellschaft, der Geschichte und der Räumlichkeit bestimmt wird, führt Soja nur Letztere vertiefend aus, um somit den herrschenden Dualismus von Gesellschaft und Geschichtlichkeit als Einflussgrößen menschlichen Seins zu durchbrechen und die Bedeutung des Raumes für das menschliche Handeln zu betonen. Durch die Konstrukte des Firstspace, Secondspace und Thirdspace wird eine theoretische Betrachtung sowie Erklärungen menschlichen Handelns im Raum möglich. „Firstspace“ bezieht sich auf die materielle, physisch vorhandene und objektive Räumlichkeit – „the absolute and relative locations of things and activities, sites and situations; in patterns of distribution, designs, and the differentiation of a multitude of materialized phenomena across spaces and places; in the concrete and mappable geographies of our life-worlds, ranging from the emotional and behavioral space “bubbles” which invisibly surround our bodies to the complex spatial organization of social practices that shape our “action spaces” in households, buildings, neighborhoods, villages, cities, regions, nations, states, the world economy and global geopolitics“ (Soja 1996, 74f.). Neben der tatsächlich vorhandenen und teilweise unveränderbaren Welt ermöglicht „Sec-

ondspace“ den mehrperspektivischen Blick auf den Raum. Es ist das subjektiv Wahrgenommene und dessen mentale Repräsentation, welche hierbei im Vordergrund stehen (Soja 1996). Die Trennschärfe zwischen dem ersten und zweiten Raumkonstrukt nach Soja (1996) erweist sich als unklar, da die, den Menschen umgebende, materielle Welt nur durch dessen Wahrnehmung repräsentiert wird. Im Gegensatz dazu ist die Grenze hin zu dem von Soja dargestellten „Thirdspace“ präziser. Der Prozess des „thirding-as-Othering“ erlaubt einen Moment des freien Aushandelns, unbelastet von den Gegebenheiten und Repräsentationen der ersten beiden Räume (Soja 1996, 81). Die Betrachtung dieses konstruierten Raumes lässt bereits Vorhandenes im neuen Licht erscheinen und ermöglicht dem bisher Unbedachten eine Chance beachtet und diskutiert zu werden (Soja 1996).

Um als Humangeograph oder Humangeographin die Welt und somit das menschliche Handeln im Raum näher untersuchen und verstehen zu können, kann neben Soja (1996) auch Wardenga (2006) mit ihren vier entwickelten Raumkonstrukten, welche Ähnlichkeiten mit den Strukturierungen von Soja aufweisen, genannt werden: Containerraum, Raum der Lagebeziehungen, Raum der subjektiven Wahrnehmungen und Raum der Aushandlungen (Wardenga 2006). Allerdings verfolgen beide Wissenschaftler unterschiedliche Absichten. Wobei Soja Erklärungsmuster zu Stadt- und Gesellschaftsentwicklungen reicht, fokussiert Wardenga dezidiert die Didaktik des Faches Geographie.

Der Containerraum, welcher das materiell und konkret Vorhandene umfasst, ist in Ansätzen Sojas „Firstspace“ gleichzusetzen, wobei zu bedenken ist, dass dieser Teilelemente des zweiten Raumes Wardengas, den der Lagebeziehungen, umfasst. Der Raum der Lagebeziehungen umfasst all die Momente menschlichen Handelns, in denen es um Relationen und Lokalisationen zweier oder mehrerer Pole zueinander sowie deren Beziehungen geht. In der Entwicklung weiterer Raumerklärungsmuster sind der Raum der subjektiven Wahrnehmungen sowie der vierte Raum der Aushandlungen hervorzuheben. Beide Räume ermöglichen den Eintritt der Subjektivität in den Handlungsprozess und weisen die Komplexität dessen auf – oder in den Worten von Martina Löw: „Raum existiert in der relativistischen Vorstellung wie in der topologischen Wahrnehmung als Vielfalt von Räumen“ (Löw 2000, 86).

Die Verschränkung dieser dem Humangeographen oder der Humangeographin geläufigen Raumkonzepten zur Erklärung und Bewertung komplexer Raumverhaltensmuster von Gruppen und Individuen, mit den anfänglich dargestellten, soziologischen Perspektiven auf den Raum, lässt sich wie folgt resümieren:

Sofern von dem Zustand gesprochen wird, kann dieser dem Containerraum, also dem konkret Vorhandene zugeordnet werden. Der Blick auf den Raum der Lagebeziehungen, welcher sich auf die strukturierten Verknüpfungen und Systematisierungen im Raum beruft, spiegelt sich in der Begrifflichkeit der Kausalität wieder. Wohingegen der „Firstspace“ wechselwirkend zwischen den beiden Begrifflichkeiten sowie den Raumkonstrukten platziert werden kann. Der individuell wahrgenommene Raum, der Moment der subjektiven Geographien sowie der Aushandlungsraum – oder nach Soja „Second- und Thirdspace“ – erlaubt die Einbindung der von Löw bezeichneten Kategorien Zeit, Wandel, Prozess und Bewegung.

Aus der wissenschaftlichen Perspektive der Humangeographie ist die Nutzung und Bedeutung dieser dargestellten und erläuterten Raumkonstrukte zur Erklärung der komplexen Raumverhaltensmuster von einzelnen Gesellschaftsgruppen oder Individuen im Raum unumstößlich. Nun stellt sich die Frage: Was haben diese, der Humangeographie unabdingbaren, Erklärungsmuster menschlichen Handelns mit geographischer Schulbildung zu tun? Die Institution Schule setzt sich zum Ziel, einen mündigen, handlungsfähigen Bürger in seiner vielfältigen Entwicklung, und sei an dieser Stelle auf die Entmachtung des Kognitiven verwiesen, zu unterstützen und begleiten. Die vielfältige Entwicklung bezieht sich jedoch nicht nur, wie angedeutet, auf die kognitive Entwicklung des Lernenden, sondern verstärkt auch auf die Entwicklung von Persönlichkeit, Empathie und sozialem Verhalten (Weinert 2002). Die räumliche Handlungsfähigkeit eines heranwachsenden Bürgers ist somit wesentliche Aufgabe der geographischen Disziplin als Hauptvertreter des Räumlichen in der Schule (DGfG 2012), wobei das Räumliche durch weitere Schulfächer wie beispielsweise Politik, Geschichte und Wirtschaft geprägt wird. Diese verfolgte Fähigkeit wird nicht aus tragem Wissen (Wahl 2006) angehäuft, sondern verlangt eine intensive Auseinandersetzung und Positionierung des eigenen „Ich“ in der Welt, wobei die Raumkonstrukte auch bereits in der Schule als Verstehens- und Erklärungsmuster der eigenen Lebenswelt dienen können. Die Aneignung sowie Übertragung von Konstrukten zur Erklärung der eigenen oder fremden Handlungsprozesse in der Lebenswelt ist somit wesentlicher Bestandteil im Bildungsprozess eines jeden Individuums. Erste Ansätze zur Einbindung dieser Raumkonstrukte in die schulische Bildung weisen die Bildungsstandards der Geographie auf, wobei Schwerpunktsetzungen auf den Containerraum, den Raum der Lagebeziehungen und in Ansätzen auf den subjektiv wahrgenommenen Raum, zu bemerken sind. Der Aushandlungsraum unterliegt einer marginalen Beachtung im Kompetenzbe-

reich O5 (DGfG 2012). Vertiefende Ausführungen hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Raumkonstrukten im schulischen Unterricht zeigen Dickel (2006) sowie Böing & Sachs (2009) auf. Aufgrund der Vernachlässigung subjektiv wahrgenommener Räume sowie Aushandlungsräume in den derzeit im süddeutschen Raum angewandten, didaktischen und curricularen Werken sowie Schulbüchern der Geographie, fokussiert diese Arbeit die räumliche Bildung mit Akzenten im „Second- und Thirdspace“. Des Weiteren ist diese Fokussierung auf die räumliche Bildung, als Teilaufgabe der geographischen Bildung, ausgehend von der fachwissenschaftlichen Darstellung zu den Raumkonstrukten und deren Funktionen (vgl. Löw 2000; Soja 1996; Wardenga 2006), sowie dem curricularen Ziel der räumlichen Handlungsfähigkeit in der Geographie (vgl. DGfG 2012; Haubrich 2006), zu verstehen. Aufgrund dessen ist im später dargestellten Modell ausschließlich von räumlicher Bildung die Rede.

Neben der Zentrierung des Raumes und seiner Vielschichtigkeit, lässt sich des Weiteren die Frage nach der Artikulierung eines möglichen Raumverständnisses, vielschichtiger Raumerfahrungen und möglicher Erklärungsmuster basierend auf den Raumkonstrukten stellen. Diese werden, so schon Wilhelm von Humboldt, durch das „Medium des Allgemeinen“, welches gleichzeitig auch als „Schöpfung des individuellen Geistes“ gesehen werden kann, versprachlicht (Blankertz 1982, 102). Diese Versprachlichtung ist nicht nur durch das Medium der Bildungssprache, sondern durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Sprachen – dem individuellen Geist – welche (teilweise) kulturelle Bedeutungen implizieren, im Schulalltag möglich. Eine zeitgemäße Fachdidaktik des 21. Jahrhunderts sollte somit auch die Mehrsprachigkeit der Lehrenden und Lernenden im Bildungsprozess mitdenken, da alle Fächer einen Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines jeden Individuums leisten (Gogolin 2006; Thürmann 2001).

3 Mehrsprachigkeit

Das interdisziplinäre Konzept der Mehrsprachigkeit bietet vielfältige Sichtweisen auf das Erlernen mehrerer Sprachen, deren Verknüpfung sowie deren aktive Anwendung. Neben den Disziplinen der Fremdsprachendidaktik, besonders in den Sprachen Englisch und Französisch, und der Psychologie, befassen sich insbesondere auch die Erziehungswissenschaften, welche sich auf die interkulturelle Pädagogik beziehen, mit dem Konzept (Dirim et al. 2008; Hu 1998). Die folgenden Ausführungen basieren auf Dimensionen des erziehungswissenschaftlichen Verständnisses von

Mehrsprachigkeit. Hierbei wird davon ausgegangen, dass es drei Formen von Mehrsprachigkeit gibt: (1) gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, (2) schulische Mehrsprachigkeit und (3) individuelle Mehrsprachigkeit. Diese Formen sind keine abgeschlossenen, voneinander getrennten Bereiche, sondern weisen diverse Interdependenzen auf. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit betont das Vorhandensein vieler Sprachen im alltäglichen Leben und forciert deren Wertschätzung. Obwohl in der schulischen Mehrsprachigkeit diese in der Lebenswelt vorhandene Mehrsprachigkeit oftmals ignoriert oder als Problem markiert wird und somit ungenutzt bleibt, wird eine künstliche Mehrsprachigkeit, wie beispielsweise durch die Einrichtung von bilingualen Sachfächern, aufgebaut. Eine Vertiefung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit lässt sich in der Fokussierung auf das Individuum mit seinen vielseitigen Sprachfähigkeiten vermerken. Hierbei steht nicht das soziale Gefüge einer Gesellschaft sondern das Subjekt selbst im Fokus. In Bezug auf die Institution Schule und die dortige Anwendung individueller Mehrsprachigkeit, kann jedoch von einer Abwertung der Sprachenvielfalt (z. B.: Sprachverbot von Muttersprachen auf dem Schulhof, bspw. Türkisch, Polnisch und Rumänisch), sofern es sich nicht um eine der Prestigesprachen handelt, gesprochen werden. Aus der fachdidaktischen Perspektive ist nun folgende Frage zu stellen: Wie kann eine Einbindung der „lebensweltlichen Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ (Christ 2006; Hu 1998) in der Institution Schule erfolgreich erzielt werden? Von zentraler Bedeutung ist hierbei das holistische Verständnis von Mehrsprachigkeit, welches in Bezug auf die Institution Schule zum einen eine Mitarbeit aller Fächer im Sinne des *language across the curriculum* Ansatzes meint. Zum anderen die Wertschätzung und Förderung aller Sprachen, welche in der Lebenswelt der Schüler/innen vertreten sind, begreift (Thürmann & Brettmann 1996; Thürmann 2002; Gogolin 2006). Sofern von einer Definition dieser vielfältigen und komplexen Begrifflichkeit gesprochen werden kann, ist diese als integrative Mehrsprachigkeit zu verstehen. Dies bedeutet, dass alle Sprachkenntnisse sowie -erfahrungen miteinander verknüpft und in Beziehung zueinander stehend gesehen werden (Burwitz-Melzer 2003). Das Verstehen in anderen Sprachen wird durch Verstehenshilfen, sogenannten „scaffoldings“, gefördert, wobei nicht von dem „institutionalisierten Lernprozess“ gesprochen werden kann (Christ 2006; Zydati 2010). „Scaffoldings“ sind sprachliche Gerüste, welche zum Verständnis anderssprachlicher Äußerungen dienen (Zydati 2010). Mit Hilfe dieser Unterstützungsmaßnahmen können sich Sprecher/innen unterschiedlicher Sprachen verständigen. Eine konkrete Anwendung folgt im untenstehenden Unterrichtsbeispiel.

In der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung kann das Phänomen der Mehrsprachigkeit durch einige Eckpunkte (I–IV), welche in der transdisziplinären Auseinandersetzung später von wesentlicher Bedeutung sind, charakterisiert werden.

- I. Der Blick in die heutige plurale Gesellschaft zeigt, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit einen zentralen Bestandteil der Lebenswelt vieler Menschen darstellt (Gogolin 1998, 2000). Obwohl die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in der Lebenswelt der Schüler/innen zu verzeichnen ist (siehe (1) gesellschaftliche Mehrsprachigkeit), wird diese weder geachtet noch im Bildungswesen als Potenzial im Lehr-Lern-Prozess anerkannt oder genutzt (Christ 2006; Hu 1998; Krumm 2005). Ihr wird somit in Deutschland keine besondere Rolle zugeschrieben und sie wird oftmals als „Geheim-sprache“ angesehen sowie tabuisiert. Dahingegen lässt sich aufzeigen, dass die Akzeptanz eine positive Identitätsentwicklung ermöglicht (Dirim 2000; Hu 1998). Diese lebensweltlich vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden (siehe (2) schulische Mehrsprachigkeit) steht im Widerspruch zum schulisch künstlich verfolgten Bilingualismus in den Sachfächern (Dietrich 1992).
- II. Sofern jedoch die Vielfalt der Sprachen im Unterricht eingebunden wird, wird eine „ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit“ verfolgt (Dirim et al. 2008, 13). Diese Einbindung der Sprachenvielfalt im Klassenzimmer kann als Vehikel im Wissenserwerbsprozess dienen (Kron 1998; Norén 2008; Gogolin 2007). Die individuell vorhandenen Sprachen und die damit verbundenen Wissenskonzepte sowie Fähigkeiten werden somit als Zugewinn im Lehr-Lernprozess, und nicht als Lernhindernis, betrachtet.
- III. Die Nutzung vieler verschiedener Sprachen im Unterricht erfordert eine integrative Herangehensweise, welche bereits zuvor aufgegriffen wurde. Die Bildung einer kommunikativen Fähigkeit, welche ebenfalls ein Kompetenzbereich der Geographie ist, kann nur durch die Verschränkung aller Sprachfähigkeiten erfolgen (Burwitz-Melzer 2003).
- IV. Neben dem konzeptualen Zugewinn in den Unterrichtsfächern, welcher bei der Einbindung vielfältiger Sprachen gefördert wird, erweist sich die Mehrsprachigkeit als identitätsweisend, da Sprache als wesentliche Planungsgröße der Identität angesehen werden kann (Florio-Hansen & Hu 2007). Die Etablierung von Mehrsprachigkeit beeinflusst die Identitätsbildung positiv und ermöglicht somit die Anerkennung pluraler Persönlichkeiten (Florio-Hansen & Hu 2007; Dirim 2005). Der Diskurs in Bezug auf Mehrsprachigkeit und

dessen Einfluss auf die Identitätsentwicklung wird verstärkt in der Fremdsprachenforschung aus der psychologischen sowie psycholinguistischen betrachtet, sodass zu diesem Zeitpunkt von einer vertieften Darstellung abgesehen wird (Florio-Hansen & Hu 2007; List 1997; Lutjeharms 2006).

Ausgehend von dieser einführenden Darstellung der Mehrsprachigkeit, ist an dieser Stelle Bezug zur Kompetenzdebatte in diesem Kontext zu nehmen, welche, wie oben skizziert, stark in der Fachdidaktik Geographie geführt wird. Bildungspolitisch betrachtet, finden Ansätze zur Mehrsprachigkeit derzeit keinen Halt im schulischen Lernen, da kompetenzorientiertes Sprachlernen angestrebt wird (Hu 2010). Dies meint, dass laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) konkrete Bildungsstandards und Niveaubeschreibungen für separate (Fremd-) Sprachen festgeschrieben wurden. Von einer Vernetzung aller Sprachen hin zur Bildung einer kommunikativen Fähigkeit wird somit abgesehen (Hu 2010). Des Weiteren weisen diese Formulierungen keinen Raum für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auf (Hu 2007). Somit wird in den einzelnen (Fremd-) Sprachendidaktiken weiterhin der „native speaker“ als „ein Fabelwesen (...), das es zwar als Konstrukt eines Sprechers gibt, aber nicht in der sprachlichen Praxis von Menschen“ vorhanden ist, verfolgt (Gogolin 2007, 61). Der eigentlich zu verfolgende „intercultural speaker“ wird weitestgehend in diesen bildungspolitischen Darstellungen außer Acht gelassen (Hu 2010). Als eine alternative Herangehensweise zur Erfassung des Gesamtsprachenkonzeptes, und hierbei sind auch die Sprachkonzepte der Sachfächer miteinbezogen, kann eine Erweiterung des von der Europäischen Union vorgeschlagenen Sprachenportfolios inklusive -biographie und -pass gesehen werden (Burwitz-Melzer 2003; Christ 2006; Legutke 2006).

4 Transdisziplinarität: Der mehrsprachige Raum

Ausgehend von den fachwissenschaftlichen Darstellungen zum Raumverständnis der Humangeographie, mit besonderem Fokus auf dem subjektiven Wahrnehmungsraum und dem Aushandlungsraum, sowie den Darstellungen zur Mehrsprachigkeit aus Sicht der Erziehungswissenschaften, ergeben sich Möglichkeiten zur stärkeren, transdisziplinären Förderung beider Fähigkeiten, der raumbezogenen Handlungsfähigkeit sowie der kommunikativen Fähigkeit im holistischen Sinn, während der schulischen Bildung. Die Verschränkung beider Perspektiven bietet Gelegenheit für

Zugewinne hinsichtlich der Anerkennung und Nutzung von Mehrsprachigkeitskonzepten, im Schulfach Geographie sowie für die Individuen der Bildungsinstitutionen. Somit können folgende Thesen, welche die bisherigen fachspezifischen Defizite sowie den Mehrwert einer Verschränkung beider Perspektiven aufzeigen, dargestellt werden:

- a) Obwohl die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) eine Forcierung des subjektiven Wahrnehmungsraums sowie des Aushandlungsraums in den Formulierungen der Bildungsstandards bedenkt, werden diese nicht vertiefend ausgeführt. Der Fokus dieser Formulierungen liegt verstärkt auf dem Container- sowie dem Lagebeziehungsraum. Die Bedeutung dieser ersten beiden Räume ist nicht zu unterschätzen, jedoch alleinig für die Entwicklung einer räumlichen Bildung nicht ausreichend. Somit lässt sich aufzeigen, dass die Kompetenzbereiche O3 (Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit Karten (Kartenkompetenz)), O4 (Fähigkeit zur Orientierung in Realräumen) und O5 (Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion), welche in ihren Ausformulierungen bereits ansatzweise die postmodernen Raumkonzepte bekräftigen, in Lehr-Lern-Szenarien der Schule vernachlässigt werden (Lindau 2012). Die hier angedachte Verschränkung der Ansätze kann auf Seiten des geographischen Fachdiskurses zur Bedeutungs- sowie Einsatzsteigerung der postmodernen Raumkonzepte, wie sie von zahlreichen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen bestärkt wird, führen (Nehrdich & Dickel 2012; Daum 2012; Schuler 2012; Thierer 2012).
- b) Jedoch können genau diese im Fachdiskurs sowie in der Schulpraxis vernachlässigten Raumkonstrukte der subjektiven Wahrnehmung und Aushandlung einen Moment zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit bieten und somit deren Missachtung entgegenwirken (Christ 2006). Begründungen für diese Verschränkung lassen sich aus der „sprachlichen“ Perspektive, aus Humboldts Sicht auf Sprache als „Schöpfung des individuellen Geistes“ (Blankertz 1982, 102), in der Lebenswelt der Schüler/innen sowie in der Wertschätzung und Nutzung der bereits erzielten (fachlichen) Fähigkeiten von Schüler/innen in der Herkunftssprache finden (Dirim et al. 2008; Hu 1998; Kroon 1998; Norén 2008).
- c) In Verknüpfung zur erfolgreichen Anerkennung von Mehrsprachigkeit steht ebenfalls die positive Identitätsentwicklung. Diese wird im Lichte der personalen und emotionalen Fähigkeitsentwicklung in der Verschränkung beider Ansätze vorangetrieben. In einem „freien“ Aushandlungsraum

(siehe Abschnitt 2) kann somit Sprache als Präzisionsgröße der Identität anerkannt und die Existenz pluraler Identitäten bekräftigt werden.

- d) Die hier verfolgte Verschränkung ermöglicht des Weiteren eine verstärkte sprachliche Bildung bei den Lernenden. Neben den Sprachfächern, wie Englisch und Deutsch, leisten auch die Sachfächer einen erheblichen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung (Gogolin 2006; Christ 2006). Im Inbegriff des holistischen Ansatzes wird somit in Bezug auf die kommunikative Fähigkeit, welche als Kompetenzbereich der DGfG Bildungsstandards ausgewiesen ist, die (fach-)sprachliche Entwicklung in allen Sprachen verbindend gefördert.
- e) Die Inklusion zahlreicher Sprachen ermöglicht ebenfalls einen konzeptuellen Zugewinn in den unterschiedlichen Themenbereichen. Sprache als Vehikel des Wissens und der Fähigkeiten zu verstehen, ermöglicht auch einen Transport von vielfältigen Konzepten und Herangehensweisen. Somit kann beispielsweise ein mehrsprachig ausgerichteter Geographieunterricht nicht nur auf die eigenen kulturell tradierten Raumvorstellungen, sondern auch auf die anderer Sprach- (und Kultur-) kreise zurückgreifen und somit einen Zugewinn an Mehrperspektivität im fachwissenschaftlichen Inhalt verzeichnen, welcher ein monolingualer Unterricht im Vergleich niemals erreichen kann, da dieser keinen Zugang zu anderen kulturell oder sprachlich bedingten Konzepten aufweist. Dieser mehrperspektivische Unterricht kann somit auch das Vorwissen der Lernenden, welches in unterschiedlichen Sprachen vorhanden ist, erfolgreich in den Bildungsprozess miteinbinden. Hierbei wird sowohl die Rolle der Schule hinsichtlich der Einführung von Kindern in eine Kultur (Enkulturation) aufgebrochen als auch die Idee des einheitlichen Raumes (Löw 2000).

Ausgehend von dem hier in Ansätzen aufgezeigten Mehrwert einer Verschränkung postmoderner Raumkonzepte mit Ansätzen von Mehrsprachigkeit, ist die Entwicklung von Individuen im 21. Jahrhundert in Bezug auf deren sprachlichen, identitätsbezogenen und geographischen Bildungsprozess zu stärken. Dies bedeutet, dass der Raum, im Verständnis des „Second- und Thirdspace“ als Chance für transkulturellen Austausch im schulischen Alltag genutzt werden soll. „Thirdspace“ ist nicht prädestiniert und kann somit im Bildungsprozess als Aushandlungsraum von Bedeutungen, in welchem alle Sprachen gleichwertig sind, gelten. Somit können nicht nur Vorurteile gegenüber einzelnen Sprachgruppen abgebaut, sondern Identitäten einzelner Individuen gestärkt und anerkannt werden. Die Lernenden können somit bewuss-

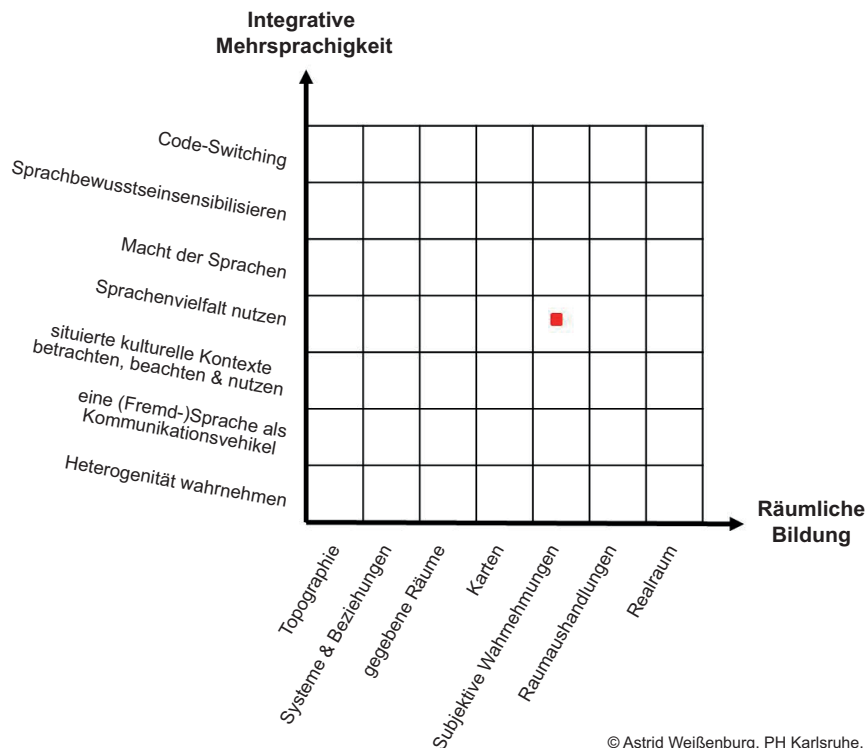


Abbildung 1: Didaktisches Modell für einen mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht

ter Verschiedenheit anerkennen. Des Weiteren kann der fachliche Zugewinn soweit verzeichnet werden, als dass Schüler/innen, die einen mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht erfahren haben, ein differenzierteres Verständnis von einzelnen Konzepten aufweisen können, da sie mit (kulturell) unterschiedlichen Konstrukten konfrontiert wurden.

5 Ein Blick in die praktische Umsetzung

Sofern die „raumbezogene Handlungskompetenz“ verstärkt aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmung sowie des Moments der Aushandlung in einem mehrsprachig, lebensweltlich orientierten Geographieunterricht angeregt werden soll, weist die Sichtung didaktischer Modelle einen blinden Fleck auf. Diese Perspektive ist mit den obigen Ausführungen sowie Mirka Dickels Darstellung von Lernen als „individuelle, autobiographische Konstruktion von Welt(bildern)“ zu begründen (Dickel 2006, 14).

Ausgehend von den teilweise dargestellten theoretischen Eckpunkten, sowie weiteren Ausführungen zur Verschränkung beider Fachrichtungen ist das folgende Modell (siehe Abb. 1) zur erfolgreichen Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts entwickelt worden. Es fokussiert insbesondere die subjektive Wahrnehmung der lehrenden und lernenden Individuen sowie die komplexen Aushandlungsprozesse. Wesentliche Schwerpunkte des Contai-

ner- sowie Lagebeziehungsraums werden im Modell ebenfalls aufgegriffen, da eine kritische Hinterfragung vorhandener Strukturen ohne eine vorherige Kenntnis und Auseinandersetzung mit diesen nicht möglich ist. Dieses Modell soll Ausgangspunkt für didaktische Planungsprozesse zur unterrichtlichen Vorbereitung, sowie Nachbereitung und zur Einstufung individueller Bildungswege hinsichtlich der weiteren Förderung und Bewertung ermöglichen. Die Praktikabilität des Modells steht hierbei im Vordergrund, um somit den Einsatz im Schulunterricht für Lehrende zu erleichtern.

Die zwei Dimensionen des Modells (x- und y-Achse) stellen die jeweils beteiligten Bereiche, die integrative Mehrsprachigkeit sowie die räumliche Bildung im Geographieunterricht, dar. Gründe zur Fokussierung auf die räumliche Bildung als Teilaufgabe der geographischen Bildung wurden bereits zuvor skizziert. Das Modell zielt auf eine hohe Flexibilität ab, da die Basisachse des Sachfaches je nach fachlicher Ausrichtung ausgetauscht werden kann. Somit ermöglicht das Modell (siehe Abb. 1) neben einem mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht auch beispielsweise die Durchführung eines mehrsprachig sensiblen Religionsunterrichts. Die Ausrichtung der sachfachlichen Disziplin als Basisachse ist dadurch begründet, dass im Sinne des „Content and Language Integrated Learning“ die sachfachlichen Inhalte im Fokus stehen und die Sprachen als Vehikel dieser zu verstehen sind (Coyle et al. 2010). Die Anordnung der Kategorien ist keinesfalls hierarchisch, dennoch bauen die Katego-

rien aufeinander auf. Somit wird angeregt die Wahrnehmung der Heterogenität vor der Sensibilisierung des Sprachbewusstseins zu begehen.

Die einzelnen Teilkategorien jeder Dimension sind aus theoretischen Darlegungen sowie Verknüpfungen, welche ausschnittsweise zu Beginn des Beitrags dargestellt wurden, abgeleitet. Somit bezieht sich der Aufbau der geographischen Dimension auf theoretische Darlegungen zum curricularen Aufbau von Geographieunterricht (DGfG 2012; Hemmer & Hemmer 2007), zentriert jedoch die postmodernen Raumkonstrukte (Soja 1996; Wardenga 2006), welche ebenfalls von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen hinsichtlich eines verstärkten Einsatzes im Geographieunterricht gefordert werden (Daum 2012; Dickel 2006; Lindau 2012; Nehrlich & Dickel 2012; Schuler 2012; Thierer 2012). Der Kategorienabfolge liegt somit der Aufbau der Bildungsstandards für das Fach Geographie im Bereich „räumliche Orientierung“ sowie einige theoretische Ausführungen zur Thematik zu Grunde, von welcher jedoch auch gleichzeitig Abstand genommen wird, da die postmodernen Raumkonstrukte in den Fokus gerückt werden sollen (DGfG 2012; Hemmer et al. 2008; Hemmer & Hemmer 2009; Hüttermann et al. 2012). Eine Vielzahl der Darstellungen zur „räumlichen Orientierung“ betrachten lediglich den Container- und Lagebeziehungsraum sowie den subjektiven Wahrnehmungsraum ansatzweise. Die Zentrierung der postmodernen Raumkonstrukte, welche als bloße Randerscheinung in den Bildungsstandards gilt (vgl. DGfG 2012 „räumliche Orientierung“), ist somit als eine wesentliche Ergänzung zu sehen. Selbstverständlich hätte das Modell weitere Kategorien umfassen können, dennoch ist die Handhabbarkeit im schulischen Alltag zu bedenken. Der Aufbau der Dimension „integrative Mehrsprachigkeit“ unterliegt ebenfalls theoretischer Auseinandersetzungen, die nur ansatzweise zu Beginn des Beitrags angerissen wurden. Von einer vertieften Darstellung zum Aufbau der Mehrsprachigkeitskategorien wird aufgrund der thematischen Fokussierung auf die geographische Perspektive abgesehen. Inhaltliche Erläuterungen jeder Kategorie ermöglichen ein vertieftes Verständnis, um somit die verfolgte Anwendung bei den Lehrenden in der Unterrichtskonzeption zu erleichtern. Von einer Darstellung aller Teilkategorien beider Dimensionen wird zu diesem Zeitpunkt abgesehen. Beispielhaft sind die Kategorien „subjektive Wahrnehmungen“ und „Sprachenvielfalt nutzen“ im Folgenden ausgeführt, da diese konzeptionelle Basis des späteren, konkreter ausgeführten Vorschlags zum Lehr-Lern-Szenario im mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht sind.

Die sachfachliche Kategorie der „subjektiven Wahrnehmungen“ umfasst Momente der individuel-

len Wissenskonstruktion sowie Bedeutungsaushandlung im Prozess der „räumlichen Orientierung“. Eine Standardisierung dessen ist insofern nicht möglich, da jedes Individuum seinen eigenen Zugang finden und Wissen sowie Handlungsfähigkeiten durch eigene mentale Repräsentationen im Sinne des hermeneutischen Zirkels revidieren und aufbauen soll (Nehrlich & Dickel 2012). Hierbei steht also das lernende Subjekt im Zentrum, wobei immer wieder Vernetzungen zum Alltag hergestellt werden (Schuler 2012). Von zentraler Bedeutung ist hierbei, dass Inhalte heterogen aufgefasst und verstanden werden können sowie die Auffassung, dass jegliches Wissen als eine Konstruktion des eigenen Individuums, eine mentale Repräsentation, aufgrund seines Vorwissens und seiner Vorerfahrungen verstanden wird (Kürschner et al. 2007; Schuler 2012). Somit werden die „eigenen geographischen Lebensbedingungen“ der Schüler/innen miteinbezogen (Dickel 2006, 13f.). In Bezug auf die Kartenarbeit und die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen von Raum lassen sich mental maps sowie die Methode des subjektiven Kartographierens in den Unterricht einbinden (Daum 2012). Hierbei erweist sich das Bewusstsein des Lehrenden darüber, dass jeder Lernende bereits eine Vorstellung von Raum und über Karten mitbringt und diese anerkannt werden soll (Hüttermann 2009). Diese Kategorie unterliegt somit einem konstruktivistischen Grundverständnis und fokussiert die subjektive Anerkennung sowie den Aushandlungsprozess im Unterricht. Aus dieser Perspektive betrachtet, gibt es keine einheitlich „korrekte“ Definition, keine „korrekte“ Bildbeschreibung oder gar „korrekte“ Karte.

Ausgehend vom Subjekt und dessen individueller Wissenskonstruktion, bezieht sich die Kategorie „Sprachenvielfalt nutzen“ auf die im Klassenraum vorhandene sprachliche Heterogenität, welche als Voraussetzungen angesehen und dessen Potenziale genutzt werden sollen (Gogolin 1994). Hierbei ist die Einsicht der Lehrenden gefordert, dass sie nicht alle von den Lernenden beherrschbare Fähigkeiten ebenfalls deckungsgleich vorweisen können. Es entsteht also ein Moment der Unkontrollierbarkeit auf Seiten der Lehrenden (Gogolin 1994; Kroon 1998). „Minderheitensprachen können im Unterricht als Unterrichtssprache, als Fach und als Kommunikations- und Lernmittel allochthoner Schüler vorkommen“ (Kroon 1998, 52). Somit können Schüler/innen ihre sprachliche Vielfalt als Mittel zum Wissenserwerb und als Kommunikationsmittel nutzen (Kroon 1998; Dirim 2009). Neben den kognitiven Vorteilen, welche bereits bei zweisprachigen Schüler/innen nachweisbar sind (Gogolin 2010), ist ebenfalls ein Zugewinn bei monolingualen Sprechern zu verzeichnen (Dirim & Frey 1996). Dirim (2009) verweist hierbei eindeutig

auf das Bedürfnis von Grundschulkindern, ihr „gesamtes Sprachenrepertoire“ nutzen zu können, um somit den Lernprozess sowie die Persönlichkeitsentwicklung im interlingualen Transfer themenbezogen stärken zu können (Dirim 2009, 100f.). Unterstützung ist hierfür auch in den erwiesenen Sprachverknüpfungen im Gehirn zu finden (Thürmann 2001). Neben den Zugewinnen in der Kognition, der Sprache und der Persönlichkeitsentwicklung, ermöglicht der Einsatz vielfältiger Sprachen im Unterricht einen Moment der pluralen Bedeutungen und einen daran anschließenden Aushandlungsprozess mit Chancen für interlinguale Transfers (Hu 2007; Gogolin 2006).

Ziel dieser Verschränkung ist es, dass Lehrkräfte einzelne Lehr-Lern-Szenarien für den mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht entwickeln können, in denen sie bewusst die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie die Vielfalt der Raumkonstruktionen fördern. Die Lehrenden sowie Lernenden erfahren somit eine Umgebung, in der die Bildung einer subjektiven, raumbezogenen Handlungsfähigkeit im Sinne einer mehrsprachigen Lebenswelt gefördert wird. Somit steht „Individualität am Anfang wie am Ziel des Bildungsprozesses“ (Blankertz 1982, 102).

6 Mehrsprachige Spurensuche im Schulort – ein Unterrichtsbeispiel

Sofern sich eine Lehrkraft für die Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts mit Fokus auf der subjektiven Wahrnehmung und Aushandlung entschieden hat, setzt diese nun ihre Schwerpunkte im obigen Modell (siehe Abb. 1). Beispielhaft wird im Folgenden ein Lehr-Lern-Szenario in Bezug auf die „subjektiven Wahrnehmungen“ und der „Nutzung der Sprachenvielfalt“ ausgeführt (= Punkt in Abbildung 1). Das Beispiel dient als eine Umsetzungsmöglichkeit und füllt somit nur einen kleinen Bereich des Möglichen aus. Die Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten ist unbegrenzt und jeweils von den lehrenden und lernenden Subjekten sowie deren Lebenswelt abhängig. Das Modell ermöglicht dadurch eine hohe Planungsflexibilität.

Ausgehend von der oben angeführten Verdeutlichung der zwei beispielhaft gewählten Kategorien lässt sich nun folgendes didaktisches Lehr-Lern-Szenario für eine 4. Grundschulklasse in Baden-Württemberg skizzieren. Die hier ausgeführten Überlegungen sind als eine erste didaktische Annäherung zu betrachten, erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und sind im weiteren Entwicklungsprozess didaktisch zu schärfen. Basierend auf dem Bildungsplan 2004 können Schüler/innen in der Jahrgangsstufe 4 folgende Fähig- und Fertigkeiten erreichen:

- „Raum und Zeit erleben und gestalten: (...) Natur- und Kulturräume bewusst wahrnehmen, für sich erschließen und sich in ihnen orientieren“,
- „(...) Elemente fremder Kulturen gezielt zur Erweiterung ihrer eigenen Gestaltung nutzen“,
- „(...) ihre Lebenswelt differenziert wahrnehmen und zunehmend reflektieren“,
- „(...) kennen unterschiedliche Auffassungen von Heimat und gehen reflektiert damit um (...) lernen den Heimatraum kennen, erkunden ihn und gestalten ihn aktiv mit (...) [können] kulturelle Spuren aus der Heimatgeschichte bewusst wahrnehmen und daraus eigene gestalterische Ausdrucksformen entwickeln“ (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, 104ff.).

Hieraus können folgende Lernziele für ein Lehr-Lern-Szenario abgeleitet werden:

- **kognitives Lernziel:** Die Schüler/innen können den ihnen umgebenden Nahraum durch eine subjektive Spurensuche mehrsprachig wahrnehmen und darstellen.
- **affektive Lernziele:** Die Schüler/innen können die Vielfalt ihres Schulorts erkennen und lernen diese Wert zu schätzen.
- **psychomotorische Lernziele:** Die Schüler/innen können eine Karte(-nskizze) ihres Schulorts anfertigen. Die Schüler/innen können die individuell gewählte Spur darstellen und präsentieren.
- **soziale Lernziele:** Die Schüler/innen können konstruktiv mit einem Partner zusammenarbeiten. Die Schüler/innen können andere Sprachen akzeptieren und lernen diese Wert zu schätzen.

Der exemplarische Aufbau eines möglichen Lehr-Lern-Szenarios kann wie folgt geschehen:

Einstieg

Die Schüler/innen werden mit unterschiedlichen Karten, darunter auch subjektiv kartographierte Darstellungen der Lehrenden, ihres Heimatortes als stillen Impuls konfrontiert. Ziel dieser Phase ist es, erste Eindrücke und Vorerfahrungen der Lernenden zu erfassen. Im Anschluss fertigen die Schüler/innen eine individuelle, sprachlich offen gestaltete kognitive Karte(-nskizze) ihres Schulorts an. In einem Museumsrundgang werden die Zeichnungen betrachtet. Ein reflektierter Austausch wird in Form eines abschließenden Klassengesprächs, bei dem die Subjektivität von kartographischen Darstellungen im Fokus steht, angeregt.

Erarbeitungsphase I

Während einer Spurensuche im Schulort laufen die Schüler/innen den Ort in Kleingruppen ab und notieren sich hierbei ihre Wahrnehmungen, wobei die Lernenden bereits zuvor Erfahrungen im Bereich der Kartenarbeit gesammelt haben und diese praktisch anwenden können. Während der Begehung können unterschiedliche Sprachen mündlich sowie schriftlich verwendet werden. Die Spurensuche kann anhand des subjektiven Kartographierens (Daum 2012) sowie durch individuelle Fotografien erfolgen. Am Ende der Spurensuche ist es Aufgabe eines jeden Lernenden, sich eine Spur herauszugreifen und diese in der sachfachlichen Betrachtung zu verfolgen (Schneider 2013). Der von den Schüler/innen gewählte Gegenstand kann aus jeglichem aufzufindenden Kulturkreis im Nahraum stammen und ermöglicht somit eine zusätzliche, sachfachlich begründete Verwendung einer Migrationssprache. Dieser individuelle Entwicklungsprozess wird in einem Portfolio, welches die Möglichkeit bietet, neben schriftlichen Äußerungen auch Audioaufnahmen und Fotografien sowie Zeichnung mit einzuarbeiten, festgehalten. Ebenfalls bietet das Portfolio Freiraum für die Einarbeitung anderer Sprachen.

Ergebnissicherung I

Die individuell, sprachlich heterogenen Spuren werden auf einer Wandkarte im Klassenzimmer verortet. Somit erhält jeder Lernende einen Überblick über die gewählte Vielfalt. Erste Einblicke in den Konstruktionscharakter einer Ortschaft sowie seiner dauerhaften Weiterentwicklung werden angeregt.

Hausaufgabe

Die Schüler/innen sollen als Hausaufgabe eine erste Recherchearbeit zu ihrem subjektiv gewählten Ort verfolgen. Alle gefundenen Informationen sind zur nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen.

Erarbeitungsphase II

Im weiteren Verlauf arbeiten die Schüler/innen in Tandems zusammen. Somit ist ihnen Raum zur Aushandlung gewährt, indem sie u. a. Rückmeldung von „peers“ erhalten können. Während der Tandemlernphase wird die Informationsrecherche ausgebaut sowie Lernformen des Lerntempoduetts, des Partnerinterviews oder des Partnerpuzzles ausgeübt, um sich gegenseitig austauschen und beraten zu können (Wahl 2006). Diese Interaktionsphasen sind von der Lehrkraft vorzubereiten. Allerdings nimmt die Lehr-

kraft während dieser Arbeitsatmosphäre sonst eine beratende Rolle für die unterschiedlichen Tandems ein.

Während der Arbeitsphase in Tandemstruktur können alle in der Klasse vorhandenen Sprachen als Potenzial zur kognitiven sowie sozialen Entwicklung genutzt werden. Allerdings ist eine einheitliche Kommunikationssprache im Klassenverband, beispielsweise in der Kommunikation mit der Lehrkraft oder in der Kommunikation mit Mitschülern und Mitschülerinnen, die eine andere Sprache sprechen, zu verfolgen. Diese Kommunikationssprache muss jedoch nicht Bildungssprache der Institution sein, sondern kann eine Fremdsprache, bei dessen Erwerb alle Lernenden eine annähernd gleiche Ausgangsposition haben, sein. Die Kommunikation in einer Fremdsprache kann durch sogenannten „scaffoldings“ (Zydatiś 2010), die bereits zuvor umrissen wurden, unterstützt werden. Hierzu gibt die Lehrkraft Satzanfänge oder Formulierungen in die Lerngruppe um die Kommunikation zu fördern und gleichzeitig Hilfestellungen zu geben. Somit kann die Angst vor dem Reden genommen werden. Für dieses Lehr-Lern-Szenario sind folgende „scaffoldings“ möglich:

„I am interested in ... because...“; „I choose ... because...“; „Please give me some feedback“; „My object was built in ...“; „Can you help me, please?“ – Diese „scaffoldings“ können durch Visualisierungen zusätzlich unterstützt werden.

Zum Abschluss dieser Erarbeitungsphase soll jeder Lernende seine Spurensuche den Anderen präsentieren können. Die Präsentationsform sowie -sprache ist offen gehalten, sodass Plakate, Computerpräsentationen oder eine Audioaufnahme möglich sind. Die Lehrkraft wirkt hierbei als Modell und leistet Unterstützung.

Ergebnissicherung II

Die Schüler/innen stellen ihre Spuren in einem gruppierten Museumsrundgang vor. Während der Vorstellungen sind die Sprachen ebenfalls offen gehalten. Sofern ein Schüler oder eine Schülerin eine Sprache wählt, die nicht von allen Mitschüler/innen beherrscht wird, ist mit Visualisierungen und Verständnishilfen zu arbeiten. Am Ende der Phase hat jeder Lernende mindestens drei Präsentationen hören können. Abschließend wird in einem Klassengespräch erneut Bezug zur Wandkarte hergestellt und Feedback gegeben.

Das skizzierte Lehr-Lern-Szenario eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts umfasst vielfältige (fachliche) Aspekte, die in einem monolingualen Geographieunterricht, welcher an den Bildungsstandards Geographie ausgerichtet ist, nicht erzielt werden können. Somit erfahren die Lernenden den Schulort

nicht nur als gegebenen Containerraum, sondern können erste Erfahrungen zur Konstruktion und Aus handlung von Räumen machen. Die Einbindung anderer Sprachen ermöglicht ebenfalls einen Zugewinn in den fachlichen Konzepten. Somit kann beispielsweise ein Denkmal in einem arabischen Sprachkreis anders verstanden und definiert werden, als im deutschen Sprachkreis. Die Wissensstrukturen der Lernenden werden vervielfältigt. Des Weiteren wird das fachliche Lernen an die subjektiven Vorkenntnisse und -erfahrungen aufgrund des individuellen Einstiegs gebunden. Somit werden die „eigenen geographischen Lebensbedingungen“ der Lernenden miteinbezogen (Dickel 2006, 13f.). Neben dem fachlichen Mehrwert, ist ebenfalls auf den Sprachlichen im Sinne des *language across the curriculum* Ansatzes zu verweisen. Die Schüler/innen erfahren eine Vielzahl von Sprachen, wobei sie mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen können und somit ihre sprachliche Sensibilität geschult wird. Sie verknüpfen somit ihr sprachliches Wissen und lassen die einzelnen Sprachen nicht isoliert voneinander existieren. Diese Sprachverknüpfungen ermöglichen neue, flexiblere Denkstrukturen. Sie werden also zum „intercultural speaker“ (Hu 2010). Nicht zuletzt, wird die Anerkennung unterschiedlicher Sprachen gefördert und der Grundstein für interkulturelle Bildung gelegt.

Sofern dieser Ansatz an die Lebenswelt der meisten Schüler/innen anschließt, ist auf einige Beschränkungen hinzuweisen. Die Überlegungen zum mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht sind definitiv von der lebensweltlichen Umgebung abhängig. Dies bedeutet, sofern eine nur geringe sprachliche Vielfalt in einer Lerngruppe zu verzeichnen ist, wie dies oftmals in ländlichen Regionen vorkommt, der Erfolg dieses Ansatzes fraglich ist. Obwohl oftmals die sprachliche Kompetenz der Lehrkräfte als Hürde gesehen wird, ist diese nicht unbedingt als eine solche zu verzeichnen. Die Lehrperson muss nicht alle im Klassenverband vertretenen Sprachen beherrschen, sondern lediglich gegenüber anderen Sprachen offen sein, den Austausch in einer anderen Sprache zu lassen. Dies bedeutet jedoch gleichzeitig ein Kontrollverlust bei Lehrkräften. Es entsteht ein Moment der Hilflosigkeit, welcher Teil der eigenen Weiterbildung sein kann. Die Lehrkraft kann somit eine Erarbeitungsphase inhaltlich nur bedingt überblicken und nicht kontrollieren. An diese sprachliche Offenheit schließt sich jedoch eine weitere Hürde dieses Ansatzes an. Die Bereitstellung von Materialien in unterschiedlichen Sprachen kann möglicherweise eine Problematik darstellen. Daher ist vor Beginn der mehrsprachig sensiblen Einheit die Materiallage zu sondieren. Des Weiteren ist hierbei oftmals die Mitarbeit des elterlichen Hauses gefragt. Trotz dieser in Ansätzen skizzierten

Beschränkungen, sind die Überlegungen in einer adäquaten lebensweltlichen Umgebung mit Beachtung möglicher Eckpunkte, wie in der in Kürze verfolgten empirischen Validierung des Modells, gut durchführbar.

7 Ausblick

Die vorgestellten theoretischen sowie didaktischen Konzeptionen sind Bestandteil einer im Oktober 2012 begonnen Dissertation zum Thema „Plurilingual Approaches to Spatial Orientation in Primary Geography Education“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ziele dieser Forschungsarbeit liegen in der Entwicklung eines theoretisch fundierten Modells zur Entwicklung von mehrsprachigem Geographieunterricht im Themenbereich der räumlichen Bildung, der Entwicklung von „best-practice-Beispiele“ für diese angedachte Unterrichtsform in den Jahrgangsstufen 4 und 6, sowie der Erhebung der sprachlichen und fachwissenschaftlichen Progression der Lernenden und Lehrenden. Derzeit befindet sich die Forschungsarbeit im theoretischen Aufbau, welcher bereits das hier vorgestellte Modell (Abb. 1) zum Ziel hat. Im weiteren Verlauf der Arbeit ist eine empirische Überprüfung angedacht. Hierzu werden für die Jahrgangsstufen 4 und 6 thematische Unterrichtseinheiten von ca. fünf Wochen entwickelt, welche ab Februar 2014 durchgeführt, durch vielfältige Methoden erschlossen und ausgewertet werden um somit die Validierung des Modells in ersten Ansätzen zu erreichen. Die Durchführung der empirischen Erhebung findet an staatlichen Grund-, Werkreal- und Realschulen im süddeutschen Raum statt, wobei einige Klassen den mehrsprachig sensiblen Geographieunterricht, wie hier in Ansätzen vorgestellt wurde, und andere (Vergleichs-)Klassen monolingualen Unterricht, welcher keinen besonderen Fokus auf die postmodernen Raumkonzepte und Mehrsprachigkeitsansätze legt, erfahren. Die mehrsprachig sensiblen Unterrichtseinheiten werden von bilingual ausgebildeten Lehrkräften betreut. Hinsichtlich der Ausschließung von Störfaktoren wäre es wünschenswert, dass die bilingual ausgebildeten Lehrkräfte ebenfalls die monolinguale Unterrichtseinheit in der Vergleichsklasse durchführt. Dies wird jedoch aus schulpraktischen Gründen nur schwer zu erzielen sein. Erste Ergebnisse dieser Studie können aller Voraussicht nach im Sommer 2014 erwartet werden.

Neben der weiteren Erforschung dieser Thematik im Rahmen eines Dissertationsprojekts, lassen sich jedoch tiefergreifende Schlussfolgerungen und damit verbundene Forderungen in Bezug auf den Geographieunterricht im 21. Jahrhundert an deutschen Schulen formulieren:

(A) Lehrkräfte sollen bereits in der Ausbildungsphase mit unterschiedlichen Raumtheorien und Raumfunktionen konfrontiert und zur Auseinandersetzung mit der Thematik angeregt werden. Hierbei ist der Fokus auf das nach Soja (1996) benannte „Second- und Thirdspace“ zu legen.

(B) Didaktische Ansätze zur räumlichen Orientierung sowie geographische Lehrmaterialien müssen die postmodernen Raumkonzepte verstärkt berücksichtigen. Lebensweltliches Handeln bedingt die Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Aushandlungsräumen.

(C) Die geographischen Bildungsstandards, sofern wir diese benötigen, müssen verstärkt die postmodernen Raumkonzepte miteinbeziehen. Eine Festlegung möglicher Lernziele, welche bis zum Ende der Schullaufbahn erzielt werden sollen, können wesentliche Konzepte zur erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen nicht außer Acht lassen.

(D) Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in allen Fächern, unabhängig ob sie Sach- oder Sprachfächer sind, zu bestärken. Somit ist der „intercultural speaker“ anzuerkennen und mit Hilfe von Sprachverknüpfungen zu fördern. Im 21. Jahrhundert ist auch die Gesellschaft, welche in Deutschland lebt als eine mehrsprachige Gesellschaft zu begreifen. Mehrsprachigkeit ist Teil der alltäglichen Lebenswelt. Die Anerkennung und Förderung aller Sprachen, und hierbei sind nicht nur Prestigesprachen gemeint, ist somit unabdingbar. Hierfür soll auch Raum in der schulischen Bildung bestehen.

(E) Die Förderung von Mehrsprachigkeit ermöglicht nicht nur die Verknüpfung von (sprachlichem) Wissen und das Entstehen neuer Denkstrukturen, sondern erkennt die Existenz pluraler Identitäten, wie sie in der Theorie schon lange thematisiert werden, an.

(F) Bildung als „Weg der Individualität zu sich selber“ im Wechselspiel von Fremde und Eigen zu sehen, ist zentrale Aufgabe der Institution Schule (Blankertz 1982, 101). Die Fokussierung auf das Individuum und dessen individuelle Weiterentwicklung bedeutet allerdings nicht eine Belanglosigkeit und Verniedlichung an Bildungsinhalten, sondern eine schrittweise Förderung des Individuums durch äußere Herausforderung. Schlussendlich muss eine Geographiedidaktik entwickelt werden, die die Lebenswelt der Schüler/innen wahrnimmt und wertschätzt sowie die konzeptuale Mehrperspektivität, welche sich in teilweise in Mehrsprachigkeit ausdrückt, anerkennt. Geographische Bildung im 21. Jahrhundert benötigt eine Didaktik, welche die räumliche Orientierung in den Fokus rückt, die Bedeutung von und Handlung mit postmodernen Raumkonzepten stärkt und alle Sprachen im Sinne des *language across the curriculum* Ansatzes zusammendenkt.

Literatur

- Baden Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): Bildungsplan für die Grundschule. Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Neckar Verlag.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora, 101–104.
- Böing, M. & U. Sachs (2009): Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum. In: Dickel, M. & G. Glasze (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik, Wien: LIT Verlag, 15–38.
- Brucker, A. (Hrsg.) (2009): Geographiedidaktik in Übersichten, Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2003): Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit (Kl. 1–10). In: Meißner, F.-J. & I. Picaper (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique de plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 20–31.
- Christ, I. (2006): Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, H. & M. Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 255–268.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010): CLIL – Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daum, E. (2012): Subjektives Kartographieren als sozialräumliche Praxis. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann, 163–171.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Dickel, M. (2006): TatOrte – Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: Dickel, M. & D. Kanwischer (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin: LIT Verlag, 7–19.
- Dickel, M. (2011): Geographische Bildung unter dem Diktat der Standardisierung. Eine Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123, 3–23.
- Dietrich, I. (1992): Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europas. In: Bausch, K.-R., H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 63–68.
- Dirim, İ. (2000): „Almanca konuş, damit ich auch etwas verstehe!“ Code-Switching und sprachliche Identität. In: Aguado, K. & A. Hu (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 113–122.

- Dirim, İ. (2005): Mehrsprachigkeit einbeziehen. In: Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 58–60.
- Dirim, İ. (2009): Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. In: Röhner, C., C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–102.
- Dirim, İ. & S. Frey (1996): Wenn nach den Pausen das mehrsprachige Stimmgewirr nicht abbräche... Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: BLZ – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bremen 5, 14–15.
- Dirim, İ., K. Hauenschild, B. Lütje-Klose (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, İ., K. Hauenschild, B. Lütje-Klose, J.M. Löser & I. Sievers (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten, Frankfurt a.M.: Brandes & Apfel, 9–21.
- Florio-Hansen, I. de & A. Hu (2007): Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. In: Florio-Hansen, I. de & A. Hu (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen, Tübingen: Stauffenburg Verlag, VII–XVI.
- Gebhardt, H., R. Glaser, U. Radtke, P. Reuber (2007): Kapitel 3. Verschiedene Antworten auf die Frage nach der Geographie. In: Gebhardt, H., R. Glaser, U. Radtke, P. Reuber (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 43–63.
- Gogolin, I. (1994): Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., H. Christ und H.-J. Krumm (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 73–84.
- Gogolin, I. (1998): Sprachen reinhalten – eine Obsession. In: Gogolin, I., S. Graap & G. List (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 71–96.
- Gogolin, I. (2000): Erziehungswissenschaftliche Reflexion über den Widerspruch von „monolingualem“ Unterricht und „multilingualer“ Realität. In: Böhme, P., R. Heil, F. Kessel, S. Landhäußer & T. Reinke (Hrsg.): Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Begründungsversuche und Reflexionen, Neuwied & Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH, 117–126.
- Gogolin, I. (2006): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, H.-J. & P.R. Portmann (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven: Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen, Innsbruck: Studienverlag, 95–106.
- Gogolin, I. (2007): „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: Florio-Hansen, I. de & A. Hu (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 59–69.
- Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 13, 529–547.
- Gryl, I. & D. Kanwischer (2012): Von der Kompetenz zur Performanz – Bestehende Modelle zur Kartenarbeit und Alternativen. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumlich Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 154–162.
- Haubrich, H. (Hrsg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret, München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Hemmer, I. & M. Hemmer (2007): Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. In: geographie heute 255/256, 2–9.
- Hemmer, I. & M. Hemmer (2009): Räumliche Orientierungskompetenz. Struktur, Relevanz und Implementierung eines zentralen Kompetenzbereichs geographischer Bildung. In: Praxis Geographie 11-09, 4–8.
- Hemmer, I., M. Hemmer, G. Obermaier, R. Uphues (2008): Räumliche Orientierung. Eine empirische Untersuchung zur Relevanz des Kompetenzbereichs aus der Perspektive der Gesellschaft und der Experten. In: Geographie und ihre Didaktik (GuiD) 1, 17–32.
- Hoffmann, K.W., M. Dickel, I. Gryl & M. Hemmer (2012): Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. Aktuelle Anfragen an die Geographiedidaktik. In: Geographie und Schule – Kompetenzorientierung 135, 36. Jahrgang, 4–14.
- Hu, A. (1998): Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 250–266.
- Hu, A. (2007): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: Florio-Hansen, I. de & A. Hu (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1–23.
- Hu, A. (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht – revisited. In: Appel, J., S. Doff, J. Rymarczyk & E. Thaler (Hrsg.): Foreign language teaching – history, theory, methods, Berlin & München: Langenscheidt ELT, 65–82.
- Hüttermann, A. (2009): Kartenkompetenz weiterentwickeln. Vorkenntnisse aus der Grundschule ermitteln, aufgreifen und ausbauen. In: geographie heute 269, 16–19.
- Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.) (2012): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht 122, 3–16.
- Kroon, S. (1998): Plädoyer für die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit. In: Deutsch lernen 1, 46–58.

- Krumm, H.-J. (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, B. & M. Lutjeharms (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 27–36.
- Kürschner, C., H. Horz, W. Schnotz (2007): Wissenserwerb als konstruktiver Prozess. In: Geographie und Schule 168, 11–18.
- Legutke, M.K. (2006): Englisch in der Grundschule – und dann?. Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Martinez, H. & M. Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 293–304.
- List, G. (1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit: Der psychische Prozeß ist das Produkt! In: Wendt, M. & W. Zydati (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 35–48.
- Lindau, A.-K. (2012): Der Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“ im Geographieunterricht – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann, 42–53.
- Löw, M. (2000): Raumsoziologie, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Lutjeharms, M. (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez, H. & M. Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1–11.
- Nehrdich, T. & M. Dickel (2012): Voraus-Setzungen räumlicher Orientierungskompetenz. Folgerungen aus Studierendenprojekten am Dachstein. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann, 54–63.
- Norén, E. (2008): Bilingual Mathematics Classroom in Sweden. In: Dirim, İ., K. Hauenschild, B. Lütje-Klose, J.M. Löser & I. Sievers (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 95–106.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: GW-Unterricht 126, 7–22.
- Schneider, A. (2013): Über Spuren und Fragen. Geographie im Dialog. Vortrag auf der Tagung „Neue Kulturgeographie X“ in Leipzig am 2.2.2013, Hörsaal 9.
- Schuler, S. (2012): Mit Karten denken lernen – Strategien zur Förderung des metakognitiven Denkens beim Einsatz von Geomedien. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann, 204–215.
- Schultz, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: Haversath, J.-B. (Moderator): Geographiedidaktik, Theorie-Themen-Forschung, Das Geographische Seminar, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 70–89.
- Soja, E.W. (1996): Summarizing Again / Before moving on. In: Soja, E.W.: Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places, Malden: Blackwell Publishing, 70–82.
- Thierer, A. (2012): Kognitive Karten im Geographieunterricht – Potenziale und Anwendungsbeispiele. In: Hüttermann, A., P. Kirchner, S. Schuler & K. Drieling (Hrsg.): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht, Braunschweig: Westermann, 182–191.
- Thürmann, E. (2001): Schulisches Sprachenlehren und –lernen als Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Beiträge zur Diskussion. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler, 8–15.
- Thürmann, E. (2002): Mehrsprachigkeit – didaktische Sicht. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Macht – Europa: Texte und Dokumente zur Mehrsprachigkeit in Schule, Münster, 25–32.
- Thürmann, E. & H. Brettmann (1996): Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Schirp, H. (Hrsg.): Schule auf neuen Wegen: Anstöße, Konzepte, Beispiele, Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler, 75–92.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raum-begriffen im Geographieunterricht. http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm (9.7.2013).
- Wardenga, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, M. & D. Kanwischer (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin: LIT Verlag, 21–47.
- Weinert, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 17–31.
- Zydati, W. (2010): Scaffolding in Bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 106, 44. Jahrgang, 2–11.