

Alexandra Budke*, Uwe Krause**, Frederik von Reumont***,
Veit Maier**** & Tine Bénéker*****

Konzepte der Politischen Bildung und ihre Umsetzungen im Geographieunterricht – Ergebnisse eines deutsch-niederländischen Austauschseminars für Lehramtsstudierende

* alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

** u.krause@fontys.nl, Department of Geography Education, Fontys University of Applied Sciences, Tilburg

*** f.von-reumont@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

**** vmaier2@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

***** t.beneker@uu.nl, Geosciences, Universiteit Utrecht

eingereicht am: 08.11.2016, akzeptiert am: 04.04.2017

Es wird ein Austauschseminar mit deutschen und niederländischen Studierenden im Fach Geographie vorgestellt, bei dem sich die Studierenden gegenseitig besuchten und Unterricht im anderen Land beobachteten. Um den Einfluss des Austauschseminars auf die Entwicklung von Konzepten der Politischen Bildung bei den Studierenden zu untersuchen, wurden vor und nach der Begegnung Befragungen durchgeführt.

Keywords: Politische Bildung, Bürgerschaftsvorming, Geographieunterricht, Deutschland, Niederlande

Concepts of citizenship education and their implementation in the geography classroom – results of a German-Dutch exchange-seminar for teacher trainees

This article presents an exchange-seminar with German and Dutch students including a visit and a monitoring of school lessons in the other country. Inquiries took place before and after the exchange, to analyze the influence of the exchange-seminar on the development of the students' ideas on civic education.

Keywords: citizenship education, Geography Teaching, Germany, Netherlands

1 Einleitung und Fragestellung

Im Artikel wird ein Austauschprojekt vorgestellt und untersucht, an dem sowohl deutsche Geographiestudierende der Universität zu Köln als auch niederländische Studierende der Fontys Universität in Tilburg teilnahmen.

Im Seminar wurden von beiden Studierendengruppen zunächst Unterrichtsentwürfe entwickelt, welche das Ziel verfolgten, die Kompetenzen der Schüler/innen im Bereich der Politischen Bildung zu fördern. Im zweiten Schritt wurden die geplanten Unterrichtsstunden in deutschen und niederländischen Schulen umgesetzt und von den jeweiligen Gaststudierenden beobachtet. Der Unterricht fand in der Sprache des jeweiligen Gastlandes statt. Im dritten Schritt erfolgte die vertiefte Reflexion des Unterrichts durch alle beteiligten Studierenden in Englisch, wobei grundlegen-

de Bedeutungen der Politischen Bildung im Kontext des Geographieunterrichts diskutiert wurden. Das Austauschseminar wurde wissenschaftlich begleitet und unter folgenden Fragestellungen analysiert:

- Welche Vorstellungen haben die an diesem Austauschprojekt beteiligten deutschen und niederländischen Geographiestudierenden im Lehramt von Politischer Bildung?
- Inwiefern werden die Vorstellungen durch dieses Austauschprojekt verändert?

2 Politische Bildung in Deutschland und Bürgerschaftsvorming in den Niederlanden

Die in den Niederlanden und in Deutschland getrennt durchgeführten Vorbereitungsseminare wur-

den auf der Grundlage der in den beteiligten Ländern zu findenden theoretischen Konzepte und der jeweiligen gesetzlichen und curricularen Vorgaben für den Geographieunterricht durchgeführt.

2.1 Burgerschapsvorming in den Niederlanden

Seit dem Schuljahr 2006/07 sind alle Schulen in den Niederlanden per Gesetz verpflichtet, das Konzept *burgerschapsvorming* umzusetzen. Das Konzept beinhaltet laut Gesetzestext drei Pfeiler:

- „das Vorbereiten der Schüler/innen auf das Zusammenleben in einer pluriformen Gesellschaft mit dem Ziel der sozialen Integration, wobei explizit Kenntnisse unterschiedlicher kultureller Hintergründe von Gleichaltrigen erworben werden sollen;
- das Beheben von Defiziten, vor allem hinsichtlich der niederländischen Sprache;
- die Förderung einer aktiven Teilnahme an gesellschaftspolitischen Gestaltungsprozessen“ (CFI 2006: 3 [Übers. U. Krause]).

Begründet wird das Gesetz mit der Tatsache, dass durch zunehmende Individualisierungsprozesse der Zusammenhalt sowohl zwischen den Bürgerinnen und Bürgern untereinander als auch zwischen jenen und dem Staat loser geworden sei und dadurch staatsbürgerliche Rechte und Pflichten aus dem Auge verloren wurden (vgl. ebd.: 2). Zudem wird der Begriff ‚multikulturelle Gesellschaft‘ durch ‚pluriforme Gesellschaft‘ ersetzt, um eine größere Palette an Unterschieden (Gender, sexuelle Orientierung, etc.) zu erfassen. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, wie in der Gesellschaft mit Unterschieden zwischen (Gruppen von) Menschen umgegangen wird und Prozesse der In- und Exklusion (vgl. Olgers u. a. 2014: 322). Der Fokus liegt hierbei jedoch auf Fragen der Integration kultureller Minderheiten (ebd.: 325 ff.), was das Konzept der pluriformen Gesellschaft wieder auf Multikulturalität einengt. Schon im Gesetzestext wird *burgerschapsvorming* damit begründet, dass Mitbürger/innen mit Migrationshintergrund nicht mit den staatsbürgerlichen und gesellschaftlichen Traditionen in den Niederlanden vertraut seien (vgl. CFI 2006: 2). Dieser Ansatz wird zunehmend kritisiert, da er zu einer Kulturalisierung des Verständnisses von *burgerschap* führe, bei der Migrantinnen und Migranten sogenannte ‚feeling rules‘ abverlangt werden, die Verbundenheit und Sich-zu-Hause-Fühlen als Voraussetzung einer gelungenen Integration betrachten (vgl. Tonkens & Duyvendak 2016: 3).

Burgerschapsvorming sollte aufgrund der weitgesteckten Zielsetzung von den Schulen nicht als eigenständiges Schulfach angeboten, sondern in alle Schul-

stufen, in mehrere Schulfächer und in das alltägliche Schulleben integriert werden. Um zu garantieren, dass die Schulen dieser Verpflichtung nachkommen, wurden einerseits verschiedene, dem Bildungsministerium nahestehende Organisationen angewiesen, Praxisvorschläge zu erarbeiten, und andererseits sollte die Schulaufsichtsbehörde den Umsetzungsprozess kontrollieren. In den folgenden Abschnitten wird auf die Umsetzung der *burgerschapsvorming* in der Sekundarstufe I im Fach Geographie eingegangen.

Schon in der Erläuterung zum Gesetzestext werden vom Bildungsministerium einige Standards des Curriculums für die ersten zwei, bzw. drei Jahre der Sekundarstufe I explizit genannt, die für *burgerschapsvorming* besonders geeignet sind (vgl. CFI 2006: 3). Dies sind insbesondere in Standards aus dem Fachgebiet Mensch & Gesellschaft (*mens & maatschappij*), die sich auch auf den Geographieunterricht beziehen, und in denen *burgerschapsvorming* konkretisiert wird. Die Schüler/innen sollen lernen bedeutungsvolle Fragen zu gesellschaftlichen Problemen und Phänomenen zu stellen, dazu einen Standpunkt einzunehmen, zu begründen und zu verteidigen, und dabei auf Kritik in respektvoller Art und Weise zu reagieren. Sie sollen sich ein aktuelles Bild der eigenen Umgebung, der Niederlande, Europas und der Welt machen, um Phänomene und Entwicklungen in der eigenen Umgebung zu erklären. Sie lernen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Veränderungen in Kultur und auch Weltanschauung in den Niederlanden kennen. Sie lernen, wie das niederländische politische System als Demokratie funktioniert und erkennen, wie Menschen auf unterschiedliche Art und Weise bei politischen Prozessen eingebunden sein können (vgl. SLO 2007: 5 f., Übers. U. Krause).

Für die letzten beiden Jahre der Sekundarstufe I der Haupt- und Realschule (*vmb*), ist *burgerschapsvorming* neben Nachhaltigkeit das leitende Prinzip für das Geographiecurriculum und soll mittels der Themenbereiche „arm & reich, Migration, Grenzen & Identität und Raumplanung“ (KNAG 2008: 10) realisiert werden. Der Fokus soll hierbei auf der Kompetenz Bewerten & Beurteilen liegen und zum *Empowerment* der Schüler/innen beitragen, d. h. Schüler/innen dazu zu befähigen, an Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Raumnutzung teilzunehmen bzw. diese Prozesse kritisch zu folgen (vgl. ebd.: 19). *Burgerschap* wird von der Königlichen Niederländischen Gesellschaft für Geographie als sogenannte *wereldburgerschap* aufgefasst. Die Erweiterung des Konzepts *burgerschap* um die räumliche Dimension *wereld* (Welt) und *Europees* (europäisch) wurde in die didaktische Literatur sukzessive nach Inkrafttreten des Gesetzes zur *burgerschapsvorming* aufgenommen: Eine Beschränkung auf den nationalen Kontext sei aufgrund weltumfas-

sender Probleme und der zunehmenden Integration innerhalb der EU inadäquat (Thijs & van der Velde 2008: 7). Es wurde ein „Kanon für *Wereldburgerschap*“ (vgl. Béneker et al. 2009) mit 24 Raumbespielen veröffentlicht und Schulen können ein offizielles Zertifikat als ELOS-Schule (die Abkürzung steht für „Europa als Lernumgebung in der Schule“) bekommen. Dafür muss u. a. Unterricht in *European and International Orientation* angeboten werden, der sich am *Common Framework for Europe Competence* orientiert (Europees-Plattform – Nufic 2015 s. <https://www.epnuffic.nl>).

In der fachdidaktischen Literatur wird *burgerschapsvorming* an Werteerziehung, Diskussionen und Meinungsbildung, aber auch an zukunftsorientierten bzw. fächerübergreifenden Unterricht gekoppelt (Béneker 2003: 31; Pauw & van der Vaart 2005: 39; Pauw 2009: 89 ff.; van der Vaart & Krause 2011: 6; van der Vinne 2011: 6; Krause et al. 2014: 40). In Bezug auf die Werteerziehung wird zwischen drei Dimensionen differenziert: Wertetransmission, Werteklä rung und Wertekommunikation (Pauw 2009: 92 f.). Diese drei Dimensionen korrespondieren mit drei Typen von *burgerschapsvorming*, die zurückgehend auf Westheimer & Kahne (2004) in der niederländischen Literatur unterschieden werden:

- „Anpassung: Wertetransmission und Aufmerksamkeit für Normen.
- Individualisierend: Schwerpunkt auf Entwicklung der Selbständigkeit und auf kritischem Denken.
- Kritisch-demokratisch: Schwerpunkt auf Diversität, Lernen des Zusammenlebens und aktive, kritische Teilnahme im Dialog“ (ebd.: 3, Übers. U. Krause).

Trotz aller Bemühungen, das Konzept *burgerschapsvorming* an den niederländischen Schulen im Allgemeinen und im Geographieunterricht im Besonderen zu implementieren, erweist sich dessen Realisierung als schwierig und bisher wenig erfolgreich (vgl. Verhoeven 2012: 4). Ernüchternd ist, dass Béneker schon 2003 (29 f.) aufgrund von Untersuchungsergebnissen konstatiert, dass niederländische Geographielehrer/innen oftmals unkritisch seien und es für Diskussionen im Unterricht aufgrund der Art, wie das Konzept des selbständigen Arbeitens umgesetzt wurde, weniger Zeit gebe. Beide Aspekte, die mangelnde kritische Haltung der Lehrer/innen sowie der Zeitmangel, werden durch aktuellere Untersuchungen bestätigt (van der Vinne 2011: 4 ff.).

2.2 Politische Bildung in Deutschland

In Deutschland finden sich nur wenige geographiedidaktische Veröffentlichungen, welche sich mit der

Politischen Bildung im Geographieunterricht beschäftigen. Diese Zurückhaltung lässt sich vor allem durch historische Erfahrungen erklären, da Teile der Geographiedidaktik sowohl im Nationalsozialismus als auch während der DDR dazu beigetragen haben, die Indoktrination der Schüler/innen im Sinne der jeweiligen Ideologien im Geographieunterricht zu etablieren (Schultz 1999: 35 ff.; Budke 2010: 25 ff.).

Allerdings ist der fächerübergreifende Auftrag der Politischen Bildung in den geographiespezifischen Curricula in den verschiedenen Bundesländern verankert. Im Kernlehrplan Geographie in Hamburg für die Stadtteilschule (BSB HH 2004: 13) heißt es z. B.: „Das Fach Geographie [leistet] einen Beitrag dazu, dass jüngere Menschen als politisch aktive Staatsbürger an raumwirksamen Entscheidungsprozessen sowohl im Heimatraum als auch darüber hinaus verantwortungsbewusst teilnehmen können“.

Ähnlich wie in diesem Zitat wird in den offiziellen Dokumenten die Ausbildung von politisch aktiven Staatsbürgerinnen und -bürgern gefordert, die über Kompetenzen und die Bereitschaft verfügen, sich an raumbezogenen Entscheidungsprozessen im Kontext der Demokratie zu beteiligen. Das Fach soll einen Beitrag zur Erziehung von „mündigen Bürgerinnen und Bürgern“ leisten (z. B. MSW NRW 2007: 12; GPJE 2004: 9).

Dieser Bildungsauftrag bezieht sich einerseits auf die inhaltliche Dimension des Geographieunterrichts und andererseits auf die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip.

In Bezug auf die Inhalte sollen diejenigen politischen Strukturen behandelt werden, welche zentrale Rahmenbedingungen für raumbezogene Handlungen darstellen und Raumstrukturen erklären können (vgl. Budke 2016: 16 ff.; Vielhaber 2001: 335). Zudem steht die Behandlung von raumbezogenen, gesellschaftlichen Bedeutungszuweisungs-, Aushandlungs-, und Gestaltungsprozessen im Vordergrund. Auf diese Weise können die Schüler/innen ein Verständnis von raumwirksamen Entscheidungsprozessen, raumrelevanten Entwicklungen und Konflikten erlangen und den Einfluss von Machtbeziehungen erkennen. Grundlage ist ein Verständnis von Raum als Ergebnis von Handlung und Kommunikation. Die inhaltliche Dimension der Politischen Bildung ist u. a. bei der Behandlung von aktuellen gesellschaftsrelevanten Themen wie Migration, Stadtplanung, Ressourcenkonflikten oder Globalisierung von Bedeutung (siehe Budke 2016: 11 ff.; Maier & Budke 2016: 11).

Zudem kann die Politische Bildung im Geographieunterricht auch als Unterrichtsprinzip gedacht werden. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass für Schüler/innen gesellschaftliche Aushandlungsprozesse um Raum im Unterricht erleb-

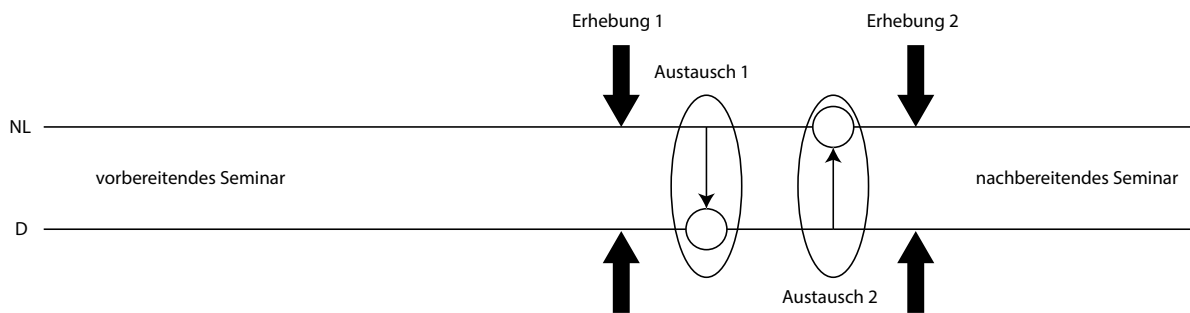


Abb. 1: Die beiden Erhebungszeitpunkte im Ablauf des Seminars. Die schriftlichen Erhebungen erfolgten mittels Fragebogen. (Eigene Darstellung)

bargemacht werden. Grundlage ist der Beutelsbacher Konsens, der die folgenden drei Grundprinzipien der Politischen Bildung formuliert: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Gebot der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungs-kompetenz (Wehling 1977: 179 f.). Werden diese Prinzipien eingehalten, kann es im politisch bildenden Unterricht zu einer intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansichten, der Etablierung einer Diskussionskultur und eigenen Meinungsbildungen kommen. Geographiedidaktische Diskussionen beziehen sich vor dem Hintergrund dieser Prinzipien daher im Bereich der Politischen Bildung auf die Förderung von Argumentations-, Problemlöse-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen, von Multiperspektivität und kritischer Reflexion in geographischen Kontexten (Budke 2016: 18 ff.; Sitte 2014: 30).

Als übergeordnete Konzepte, welche die Politische Bildung sowohl als inhaltliche Dimension als auch als Unterrichtsprinzip implizit integrieren, sind das globale Lernen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und das interkulturelle Lernen zu nennen (Sitte 2014: 33). Zu diesen Konzepten gibt es umfangreiche geographiedidaktische Literatur, die sich allerdings nicht explizit mit der jeweiligen Bedeutung der Konzepte im Kontext der Politischen Bildung beschäftigt (vgl. Budke 2016: 11; Sitte 2014: 33).

3 Methodisches Vorgehen

Für die wissenschaftliche Untersuchung der Entwicklung und Veränderung des Verständnisses von Politischer Bildung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines binationalen Austauschs wurde der studentische Reflexions- und Entwicklungsprozess erhoben. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde er detailliert an zwei Erhebungszeitpunkten mithilfe von Fragebögen dokumentiert (siehe Abb. 1). Zur Erfassung des spezifischen Einflusses des Austausches auf das Verständnis wurde jeweils vor und nach dem deutsch-niederländischen Studierendenaustausch eine

Befragung mit offenen Fragen durchgeführt, auf welche die Studierenden schriftlich antworteten.

Die Gruppe der Probanden bestand aus 24 Geographiestudierenden für das Lehramt, von denen 11 aus Deutschland waren und 13 aus den Niederlanden.¹ Die deutschen Studierenden befanden sich im Masterstudium und hatten das Praxissemester bereits absolviert. Die niederländischen Studierenden waren im dritten Jahr ihres Bachelor-Studiums, welches aber schon sehr viel Lehrpraxis in der Schule umfasst, so dass sich die Studierendengruppen auf einem gut vergleichbaren Leistungsniveau befanden. Die Gruppe setzte sich aus 14 Männern und 10 Frauen zusammen, die zwischen 19 und 34 Jahre alt waren. Die Fragebögen wurden von den deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Deutsch, von den niederländischen Studierenden auf Niederländisch oder Englisch ausgefüllt. Der erste Erhebungszeitpunkt fand vor dem Austausch statt. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich die Studierenden in den beiden Vorbereitungsseminaren bereits intensiv mit Konzepten der Politischen Bildung auseinandergesetzt und ihren Unterricht dementsprechend geplant. Die themengleichen Seminare wurden von den Dozierenden an ihren Universitäten separat durchgeführt. Die zweite Erhebung wurde mit identischen Fragen durchgeführt, um die Vergleichbarkeit zwischen den Erhebungszeitpunkten zu gewährleisten. Die Fragebögen wurden zudem um einige Fragen ergänzt, die auf den binationalen Vergleich abzielten und erst zu diesem Zeitpunkt Sinn ergaben, da erst die zweite Erhebung nach dem Austausch stattfand, als die Studierendengruppen jeweils das andere Land besucht hatten, ihren eigenen Unterricht durchgeführt und den der anderen Gruppe beobachtet und analysiert hatten. Die Ergebnisse der Fragebögen wurden durch qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1999: 91 ff.) ausgewertet. Unseren Fragebögen lagen folgende sechs deduktiv erstellte

¹ Im Folgenden ist zu beachten, dass an der ersten Befragung nur 22 der 24 Studierenden teilnahmen. Die Ergebnisse der ersten Befragung beziehen sich also auf 22 Studierende, die Ergebnisse der zweiten Befragung auf 24 Studierende.

Kategorien in Bezug auf Politische Bildung im Geographieunterricht zu Grunde:

- **Fachliche Lernziele**, welche die Studierenden durch Politische Bildung im Geographieunterricht erreichen wollen. Frühere Studien haben ergeben, dass viele deutsche Geographielehrkräfte durch Politische Bildung im Geographieunterricht vorrangig fachliche Lernziele verwirklichen wollen (vgl. Budke et al. 2016: 158 f.). Es sollte hier untersucht werden, ob die Studierenden diesen Lernzielen einen ähnlich hohen Stellenwert wie die Lehrer/innen zuschreiben.
- **Andere Lernziele**, welche die Studierenden durch Politische Bildung im Geographieunterricht erreichen wollen, wie z. B. Demokratiefähigkeit oder Urteilskompetenz. Handlungs-, Argumentations- oder Bewertungskompetenzen durch Politische Bildung zu fördern, ist laut Budke et al. (2016: 159) für viele deutsche Geographielehrkräfte nicht zentral. Es sollte daher hier untersucht werden, ob die Studierenden diesen Lernzielen einen ähnlich geringen Stellenwert wie die von Budke et al. (2016) untersuchten Lehrer/innen zuschreiben.
- **Themen**, die sich nach der Auffassung der Studierenden für die Politische Bildung im Geographieunterricht eignen. Befragte deutsche Geographielehrkräfte können eine große Anzahl von humangeographischen Themen mit Politischer Bildung verknüpfen (vgl. ebd.: 164). Es sollte untersucht werden, ob dies bei den Studierenden ebenfalls der Fall ist.
- **Unterrichtsmethoden**, die sich nach der Auffassung der Studierenden zur Umsetzung von Politischer Bildung im Geographieunterricht anbieten. Methodisches Wissen ist als Voraussetzung für erfolgreiche Implementierungen von Politischer Bildung im Geographieunterricht anzusehen. Es sollte untersucht werden, inwiefern die deutschen und niederländischen Studierenden darüber verfügen.
- **Beobachtete Unterschiede und Gemeinsamkeiten** zwischen der niederländischen und der deutschen Herangehensweise an Politische Bildung im Geographieunterricht (nur zweiter Erhebungszeitpunkt). Es sollte untersucht werden, ob die am Austauschprojekt beteiligten Studierenden den beobachteten Unterricht in Deutschland und in den Niederlanden vergleichen und allgemeine Schlüsse ziehen können.

Aus den insgesamt 581 Statements der Studierenden wurden induktiv und auf Basis der deduktiv erstellten Kategorien insgesamt 91 Kategorien generiert (Beispiel siehe Tab. 1). Kategorien werden hier im Sinne von Kuckartz (2010: 58 f.) als analytische Label für bestimmte Textstellen in den Antworten der Fragebö-

Tab. 1: Beispiele für die Kodierung

Kategorien		Textbeispiel
Level I (deduktiv)	Level II (induktiv)	
Andere Lernziele	Kritisches Denken	„[...] develop a critical attitude“ (M148)
	Toleranz anderen Meinungen gegenüber	„[...] akzeptieren, dass es andere Meinungen gibt“ (D59)
Themen	Klimawandel	„Climate Change“ (T16a)
	Migration	„Flüchtlingspolitik“ (R44)
Fachliche Lernziele	Perspektiven/Akteurinnen und Akteure erkennen	„Die SuS lernen zu aktuellen Konfliktthemen mehrere Perspektiven kennen“ (R44)
	Komplexes systemisches Verständnis	„Die SuS sollen Zusammenhänge erkennen.“ (H43)

gen verstanden, welche die ganze Bandbreite der studentischen Aussagen und Standpunkte repräsentieren. Die Kategorien wurden von insgesamt drei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erstellt und die Kodierung wurde gegenseitig überprüft, um die Inter-Coder-Reliabilität (in Anlehnung an Kuckartz 2010: 61) zu garantieren und ein möglichst kongruentes Kategoriensystem zu erstellen. Die Nennungen der jeweiligen Codes wurden gezählt, wobei pro Student/in nur eine Aussage zur gleichen Kategorie registriert wurde, um durch Mehrfachnennung von einer Person nicht das Gesamtergebnis zu beeinflussen. Durch diese Quantifizierung (nach Mayring 1999: 94) konnten Aussagen identifiziert werden, die von besonders vielen oder besonders wenigen Individuen getroffen wurden. So werden auffällige Muster sichtbar gemacht, deren Ursachen dann näher untersucht werden können. Generell können mit der inhaltsanalytischen Methode auch große Mengen an Informationen bearbeitet werden (vgl. ebd.: 98), wodurch eine Quantifizierung immer aussagekräftiger würde. In diesem Fall lagen die Aussagen von insgesamt 24 (22, siehe Fußnote) Seminarteilnehmer/innen vor, die aufschlussreiche erste Einblicke in die Entwicklungsprozesse geben.

4 Ergebnisse

4.1 Konzepte der Politischen Bildung von deutschen und niederländischen Studierenden vor dem Austausch

Lernziele vor dem Austausch

Sowohl die deutschen als auch die niederländischen Studierenden sehen die Hauptziele der Politischen

Genannte Lernziele vor dem Austausch

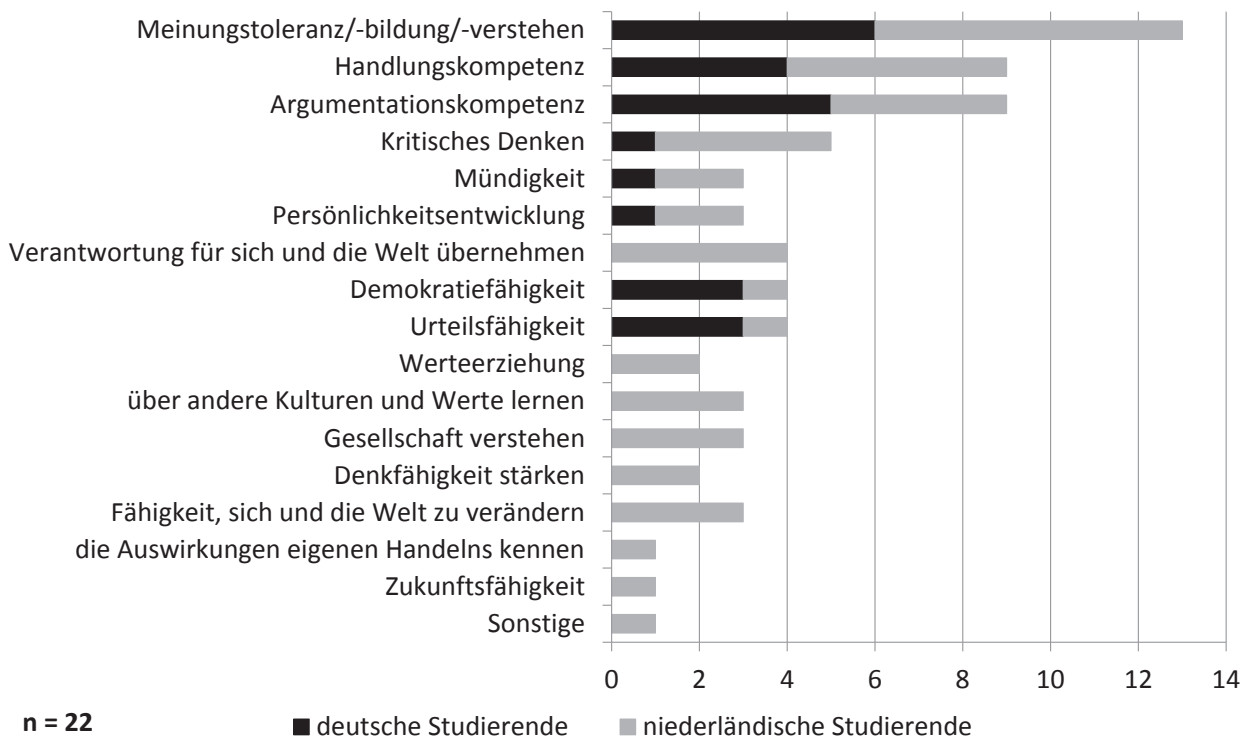


Abb. 2: Von Studierenden genannte Lernziele (ohne Vermittlung von Fachwissen) der Politischen Bildung vor dem Austausch (n = 22), die Zahlen geben an, wie viele Studierende die jeweilige Aussage gemacht haben (Mehrfachnennungen). (Eigene Darstellung)

Bildung² vor dem Austausch nicht im Bereich der Vermittlung von Fachwissen. Sie wollen durch die Politische Bildung im Geographieunterricht vorrangig die Meinungsbildungs-, Argumentations- und Handlungskompetenzen der Schüler/innen verbessern (siehe Abb. 2).

D³-R44: „Die SuS lernen eine *eigene Meinung* zu einem bestimmten gesellschaftlichen, politischen und raumbezogenen Thema bzw. Konflikt zu äußern, *können ihre eigene Meinung auch begründen und sind in der Lage diese Meinung auch gegen Gegenargumente zu verteidigen. Gleichzeitig können sie die Meinungen anderer Personen nachvollziehen und wissen, wie sie selbst zum Akteur in einem Raum werden können.*“

Für die deutschen Studierenden ist zusätzlich die Stärkung der Urteilsfähigkeit der Schüler/innen sowie deren Demokratiefähigkeit wichtiges Ziel der Politischen Bildung.

² Im Folgenden ist zur Vereinfachung der Darstellung lediglich von „Politischer Bildung“ die Rede, wenn sowohl das deutsche Konzept der Politischen Bildung als auch das niederländische Konzept des *burgerschapsvorming* gemeint ist.

³ Wenn es sich um ein Zitat von deutschen Studierenden handelt, wird der Code „D“ gebraucht. Handelt es sich um die Äußerung der niederländischen Studierenden wird „NL“ angegeben.

Nur einige niederländische Studierende sehen die Bedeutung der Politischen Bildung auch im Bereich der Werteeziehung. Schüler/innen sollen kulturelle Werte kennenlernen, andere Kulturen verstehen und auf das Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden.

NL-M148: *“The pupils learn how to deal in a cultural society and get to know about norms and values.”*

Insgesamt lässt sich beobachten, dass viele niederländische Studierende anders als die deutschen Studierenden einen normativen Auftrag mit der Umsetzung von Politischer Bildung im Geographieunterricht verbinden. Sie wollen durch Politische Bildung dazu beitragen, dass die Schüler/innen bessere Menschen werden, welche die Gesellschaft und die Welt verbessern können.

NL-I99: *“You have to learn children about other people to be a good people themselves.”*

NL-B75: *“Learning that you can change the world by starting with yourself.”*

Erstaunlicherweise sehen insgesamt nur vier Personen Bezüge zur Demokratieverziehung (siehe Abb. 2).

Genannte Themen vor dem Austausch

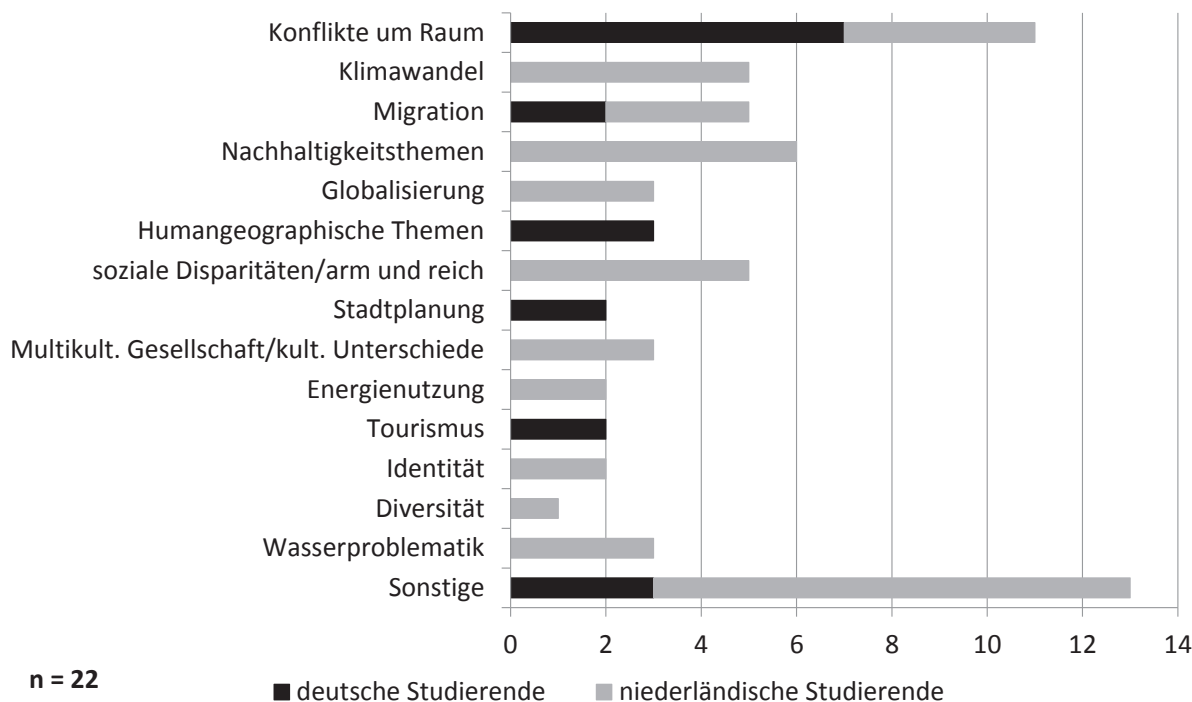


Abb. 3: Von Studierenden vor dem Austausch genannte Themen, bei denen Politischen Bildung relevant ist (n = 22), die Zahlen geben an, wieviele Studierende die jeweilige Aussage gemacht haben (Mehrfachnennungen). (Eigene Darstellung)

Im Bereich des Fachwissens finden sich in beiden Gruppen vor dem Austausch nur wenige Aussagen. Bei den deutschen Studierenden wird vorrangig genannt, dass die Schüler/innen durch Politische Bildung im Geographieunterricht aktuelle Konflikte und relevante Probleme verstehen lernen sollen.

Die niederländischen Studierenden wollen durch Politische Bildung ein allgemeines Verständnis von der Welt bei den Schüler/innen fördern.

NL-B75: *„Pupils learn to understand how the world works.“*

Die fachwissenschaftlichen Ziele sind in beiden Gruppen wenig spezifiziert und ausgeführt, was zeigt, dass die Studierenden die Hauptbedeutung der Politischen Bildung nicht in diesem Bereich sehen. Es wäre allerdings auch möglich, dass es sich bei der Verbindung von Fachwissen und Politischer Bildung um ein für die Teilnehmer/innen abstraktes und schwer greifbares Feld handelt und daher vorwiegend unspezifisch geantwortet wird. Zudem offenbart sich womöglich ein unterschiedliches Verständnis von Geographie in den beiden Gruppen. Während die deutschen Studierenden vorrangig allgemeine räumliche Bezüge herstellen (siehe Zitat oben) verwenden die niederländischen Studierenden nur sehr selten raumbezogene Begriffe wie z. B. *„space“*, *„place“*,

„spatial“ etc. stattdessen wird die Geographie als ein Fach gesehen, das über die *„Welt“* informiert. Hier zeigt sich möglicherweise ein globalerer Ansatz der Geographie.

Die geringe Bedeutung der Vermittlung von Fachwissen durch Politische Bildung erstaunt, da in einer anderen Studie befragte Geographielehrer/innen in diesem Bereich den Hauptschwerpunkt sehen (vgl. Budke et al. 2016). Vermutlich zeigt sich hier auch der Einfluss der Vorbereitungsseminare, in denen die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Lernzielen durch Politische Bildung nur am Rande behandelt wurde.

Themen vor dem Austausch

Die **deutschen Studierenden** nennen vor dem Austausch nur vier konkrete Themengebiete, bei denen aus ihrer Sicht die Politische Bildung eine große Bedeutung hat: Migration, Konflikte, Stadtplanung und Tourismus (vgl. Abb. 3). Hier lässt sich eine enge Verbindung zum Vorbereitungsseminar ziehen, da Konflikte und Stadtplanung als Themen angesprochen wurden und in diesem Bereich die Studierenden ihren eigenen Unterrichtsentswurf erstellen sollten. Insgesamt zeigt sich, dass die deutschen Studierenden vor dem Austausch die Politische Bildung beschränkt auf sehr wenige Themenbereiche wahrnehmen.

Von den **niederländischen Studierenden** werden vor dem Austausch sehr viel mehr Themen genannt als von den deutschen Studierenden. Einige nennen ebenfalls das Thema Migration. Zusätzlich werden u. a. Globalisierung, Nachhaltigkeitsthemen, Klimawandel, multikulturelle Gesellschaft, Energienutzung, Wasserproblematik, soziale Disparitäten (arm und reich), Bevölkerungsentwicklung und Identität genannt. Deutlich wird, dass vorrangig Themen genannt werden, welche von globaler Relevanz sind.

Methoden zur Umsetzung der Politischen Bildung vor dem Austausch

Vor dem Austausch nennen sowohl die deutschen als auch die niederländischen Studierenden eine Vielzahl an didaktischen Methoden, methodischen Prinzipien und Medien, mit denen sich die Politische Bildung im Geographieunterricht umsetzen lässt. Bei beiden Gruppen wird die Diskussion oder Argumentation als häufigste Methode genannt, mit welcher sich die Ziele der Politischen Bildung im Unterricht realisieren lassen, was sich auch dadurch erklären lässt, dass die Meinungsbildung aus Sicht der Untersuchten vorrangig gefördert werden sollte (siehe Abb. 4).

Sehr viel häufiger als die niederländischen Studierenden nennen die deutschen Studierenden, dass der Unterricht mit aktuellen Kontroversen beginnen sollte, dass unterschiedliche Akteurinnen und Akteure und Perspektiven auf das jeweilige Problem dargebo-

ten werden sollten und dass während der Diskussion die Argumentationskompetenzen der Schüler/innen geschult werden sollten. Anders als die niederländischen Studierenden beschreiben mehrere deutsche Studierende idealtypische Stundenverläufe, welche sich an den methodischen Prinzipien Konfliktorientierung, Aktualität und Multiperspektivität orientieren. Hier sieht man den Einfluss des deutschen Vorbereitungsseminars, in dem diese Prinzipien besprochen wurden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden beider Länder die Politische Bildung schon vor dem Austausch als wichtiges Ziel des Geographieunterrichts ansehen, was sicherlich durch den Einfluss des besuchten Seminars zum Thema zu erklären ist. Ihre Bedeutung sehen sie vor allem im Bereich der Förderung von Meinungsbildungs-, Argumentations- und Handlungskompetenzen. Als bedeutsamste Methode wird die Diskussion eingeschätzt. Die niederländischen Studierenden räumen zudem der Werteerziehung einen zentralen Stellenwert ein und nennen anders als die deutschen Studierenden sehr viel mehr Unterrichtsthemen mit globaler Relevanz, die aus ihrer Sicht für die Realisierung der Politischen Bildung geeignet sind. Die untersuchten deutschen Studierenden halten dagegen die methodischen Prinzipien der Konfliktorientierung, den Perspektivenwechsel und die Methode der Argumentation für relevanter als ihre niederländischen Kommilitonen aus dem *Sample*.

Unterrichtsmethoden/methodische Prinzipien vor dem Austausch

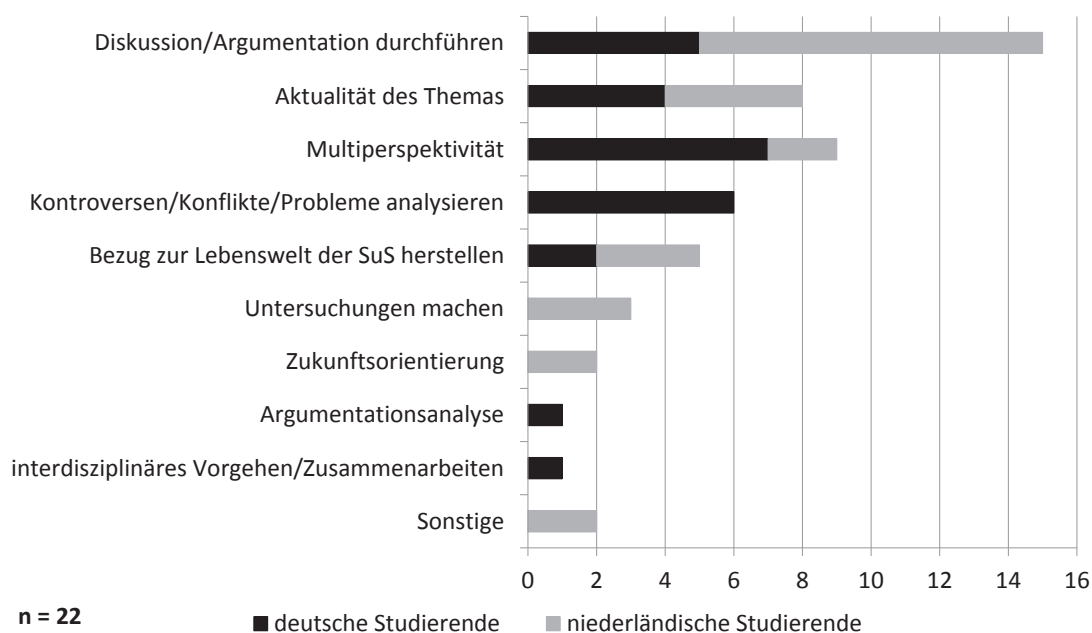


Abb. 4: Von Studierenden vor dem Austausch genannte Unterrichtsmethoden/methodische Prinzipien, mit denen Politische Bildung realisiert werden kann (n = 22), die Zahlen geben an, wieviele Studierende die jeweilige Aussage gemacht haben (Mehrfachnennungen). (Eigene Darstellung)

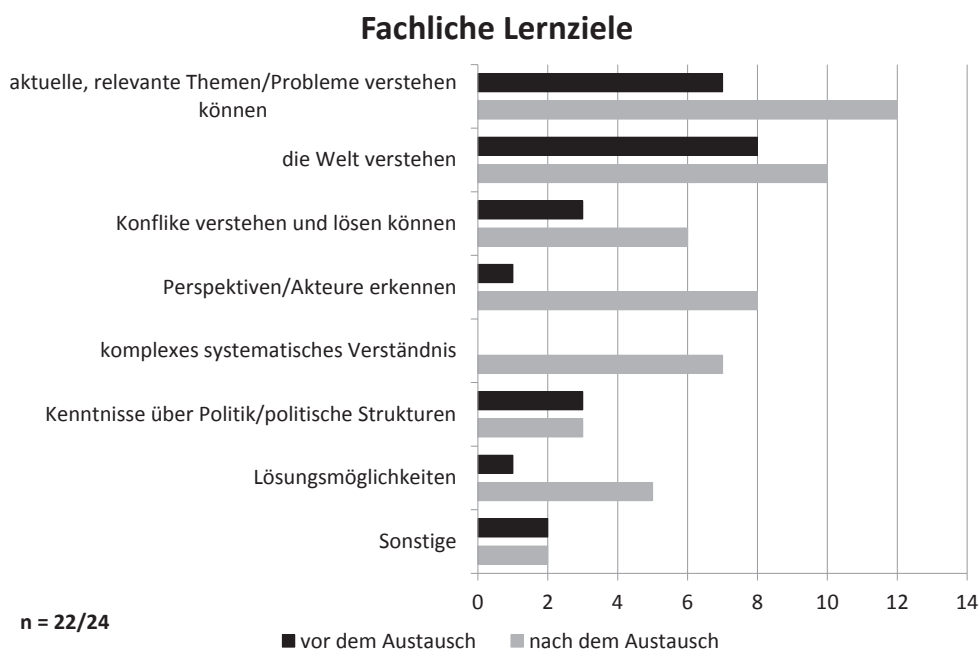


Abb. 5: Von Studierenden genannte fachliche Lernziele der Politischen Bildung vor und nach dem Austausch (n = 22/24⁴), die Zahlen geben an, wieviele Studierende die jeweilige Aussage gemacht haben (Mehrfachnennungen). (Eigene Darstellung)

4.2 Konzepte der Politischen Bildung von deutschen und niederländischen Studierenden nach dem Austausch

Lernziele nach dem Austausch

Große Unterschiede zu den Äußerungen vor dem Austausch lassen sich im Bereich des Fachwissens als Lernziel der Politischen Bildung im Geographieunterricht bei beiden Studierendengruppen beobachten. In allen bereits vor dem Austausch relevanten Kategorien bezüglich des Fachwissens finden sich nach dem Austausch mehr Äußerungen als vor dem Austausch (siehe Abb. 5).

Bei den deutschen Studierenden fällt auf, dass erst nach dem Austausch von rund der Hälfte der Untersuchten das Ziel geäußert wird, durch Politische Bildung ein komplexes und systemisches Verständnis der behandelten Thematiken zu vermitteln.

D-H43: „Die SuS sollen Zusammenhänge erkennen und Sachverhalte verknüpfen können.“

Hier könnte sich der Einfluss des größeren thematischen Verständnisses der niederländischen Studierenden und des in den Niederlanden beobachteten Unterrichts, welcher vorrangig globale Themen behandelte, zeigen. An einigen beobachteten Stunden, welche die niederländischen Studierenden durchgeführt haben, wurde kritisiert, dass die Schüler/innen ohne Sachkenntnisse diskutieren sollten. Dies sehen die deutschen Studierenden aber als Grundlage für begründete Meinungsbildung und Handlungsentscheidungen der Schüler/innen an.

Bei den niederländischen Studierenden ist bemerkenswert, dass viele erst durch den Austausch erkannt haben, dass durch Politische Bildung ein Wissen über die an einem gesellschaftlichen Problem beteiligten Akteure und ihre Perspektiven erreicht werden kann.

NL-A4: “Next to the critical mind, pupils could learn multiple perspectives about something.”

Den Perspektivenwechsel sehen viele niederländische Studierende nach dem Austausch auch als wesentlich für kritische Meinungsbildung, Bewertung und Handlungskompetenzen an.

Vermutlich ist dieser Lernzuwachs auf die Erfahrungen während des Austausches zurückzuführen, da Multiperspektivität schon vor dem Austausch als zentrales methodisches Prinzip von den deutschen Studierenden angesehen wurde und Grundlage ihres Unterrichts in Deutschland war, welcher von den niederländischen Studierenden beobachtet wurde.

Bei der Nennung der Förderung von Meinungsbildungs-, Argumentations- und Handlungskompetenzen als Ziel der Politischen Bildung zeigen sich keine Veränderungen durch den Austausch, da hier schon vor der Begegnung ein großes Bewusstsein in beiden Gruppen vorhanden war.

Auffällig ist, dass es auch nach dem Austausch noch Unterschiede in den Zielsetzungen gibt, welche die niederländischen und die deutschen Studierenden mit Politischer Bildung verbinden. So nennt kein/e

⁴ Siehe 3 Methodisches Vorgehen.

deutsche/r Student/in die Werteerziehung als wichtiges Ziel der Politischen Bildung, obwohl dies nach wie vor ein wichtiges Ziel vieler niederländischer Studierender ist. Die deutschen Studierenden begründen ihre Einstellung mit der Gefahr der Indoktrination durch Werteerziehung. Die von den deutschen Studierenden als kritisch gesehenen Aspekte der Werteerziehung werden in Kapitel 5 vorgestellt. Die Diskussion im Nachbereitungsseminar in Deutschland hat gezeigt, dass der deutsch-niederländische Vergleich auch dazu dienen kann, zu erkennen, welche Ausrichtung des Geographieunterrichts man nicht vertreten möchte, um so fundiertere didaktische Entscheidungen zu treffen.

Themen nach dem Austausch

Nach dem Austausch lässt sich beobachten, dass die **deutschen Studierenden** sehr viel mehr Themen nennen können, die sich zur Umsetzung der Politischen Bildung im Geographieunterricht eignen als vor dem Austausch. Zusätzlich werden jetzt Themen wie Globalisierung, Klimawandel und der Umgang mit Naturkatastrophen genannt, welche zum Teil Unterrichtsgegenstände in dem in den Niederlanden beobachteten Geographieunterricht gewesen sind. Zudem wurde ein breiteres thematisches Verständnis erreicht, da viele Studierende sagen, dass alle humangeographischen Themen oder Mensch-Umwelt-Themen für die Politische Bildung geeignet seien.

D-J514: „*Besonders bei humangeographischen Themen, also überall wo der Mensch dran beteiligt ist. Über das menschliche Handeln gibt es immer verschiedene Meinungen/Sichten und diese bieten eine gute Grundlage für Politische Bildung.*“

Die Themennennungen der **niederländischen Studierenden** sind nach dem Austausch nicht vielfältiger als vor dem Austausch, da dort schon ein breites Verständnis vorhanden war. Allerdings haben viele niederländische Studierende erkannt, dass nicht nur globale Themen für Politische Bildung relevant sind, sondern auch Themen mit regionalen Bezügen. Dies konnten sie im deutschen Geographieunterricht beobachten. Zudem reflektieren einige, dass auch globale Themen mit Bezügen zur Lebenswelt der Schüler/innen unterrichtet werden sollten, um diese relevant und verständlich für diese zu machen.

NL-C15: *“I saw that there are several ways to implement it in geography lessons. Also I thought in the beginning, that the idea of citizenship was linked to big issues, like poverty. But you can also think about themes on a lower scale.”*

Methoden zur Umsetzung der Politischen Bildung nach dem Austausch

Insgesamt werden bei beiden Gruppen nach dem Austausch mehr methodische Umsetzungsmöglichkeiten

Unterrichtsmethoden/methodische Prinzipien

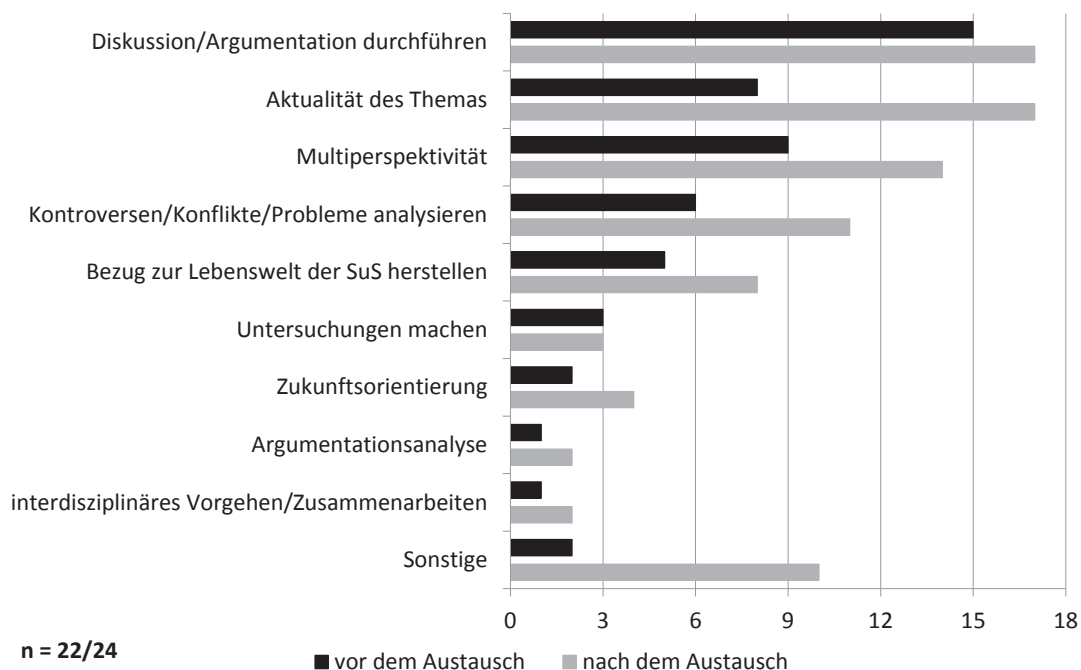


Abb. 6: Von Studierenden vor dem Austausch und nach dem Austausch genannte Unterrichtsmethoden / methodische Prinzipien, mit denen Politische Bildung realisiert werden kann (n = 22/24), die Zahlen geben an, wieviele Studierende die jeweilige Aussage gemacht haben (Mehrfachnennungen). (Eigene Darstellung)

genannt, als vor dem Austausch, was auf einen Lerneffekt hindeutet (siehe Abb. 6).

Es werden auch Methoden genannt, welche direkt im deutschen oder niederländischen Unterricht beobachtet werden konnten. Die niederländischen Studierenden geben in der Abschlussevaluation an, dass sie vor allem im Bereich der methodischen Prinzipien Aktualität, Multiperspektivität und Konfliktorientierung, welche während des Austausches von den deutschen Studierenden eingebracht wurden, profitieren konnten.

NL-M148: *“I saw different ways to teach pupils in citizenship education last week. From the Germans, I learned how to start a lesson with a conflict and how to build up a lesson like this.”*

Bewusstsein für die Bedeutung der Politischen Bildung nach dem Austausch

Aus den Äußerungen der Studierenden beider Gruppen lässt sich ablesen, dass ihr Bewusstsein für die große Bedeutung der Politischen Bildung im Geographieunterricht durch das Austauschprojekt (Vorbereitungsseminar und Austausch) gestiegen ist und sie dies nun wichtiger finden als vor der Veranstaltung.

D-J514: *„Es hat mir die Politische Bildung ins Bewusstsein gerufen. Ich habe sie zuvor durch meine Methoden und Materialien schon indirekt vermittelt, ohne aber mir der Politischen Bildung bewusst zu sein bzw. diese bewusst zu fördern. Ich werde in Zukunft mehr darauf achten die Politische Bildung in meinen Unterricht einzubauen auch in meinem Zweitfach.“*

NL-N29: *“The seminar helped me to get a more complete view on citizenship education.”*

5 Diskussion und Fazit

Das Ziel der Datenerhebung war es, die Bedeutung eines internationalen Austauschs für das Verständnis von Politischer Bildung bei den beteiligten Studierenden zu erforschen. Da die Studie qualitativen Charakter besitzt, sind die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar. Nichtsdestotrotz können einige Potenziale des Austauschprojekts aufgezeigt werden, die sich in ähnlichen universitären Veranstaltungen realisieren lassen. In den Ergebnissen spiegelt sich der Entwicklungsprozess der Studierenden wider, der durch die Konfrontation und den Vergleich mit etwas zustande gekommen ist, das als unbekannt und fremdartig erwartet wurde: dem Unterricht in einem anderen Land. Damit wurde erreicht, dass ansonsten kaum in

Frage gestellte Unterrichtspraxis neu und mit anderen Augen bewertet wurde. Die Ergebnisse der Erhebungen können genutzt werden, um Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrer/innenausbildung in Zukunft noch effektiver zu gestalten. Insbesondere soll an dieser Stelle auf drei zentrale Punkte hingewiesen werden, die sich im Verlauf des Seminars als schwierige Situationen für Lehrkräfte im Umgang mit Politischer Bildung im Geographieunterricht herauskristallisierten und für deren Bewältigung gezielt Kompetenzen aufgebaut werden müssen.

Verantwortung für eigene Handlungen versus systemisches Verständnis

Aus den Unterrichtsbeispielen und der Auswertung der Fragebögen wurde ersichtlich, dass vor allem kontroverse und aktuelle gesellschaftliche Problemstellungen als geeignete Thematiken für die Umsetzung von Politischer Bildung im Geographieunterricht angesehen werden können. Es stellte sich jedoch heraus, dass in Verbindung mit dem Ziel, die Schüler/innen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, die ihren Teil zum gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen können und sollen, sehr darauf geachtet werden muss, dass ihnen auch die Grenzen der Verantwortung eines/r jeden/r Einzelnen bewusst gemacht werden. Es darf bei den einzelnen Jugendlichen nicht der Eindruck entstehen, als könnten sie einerseits durch ihr alleiniges Handeln das betreffende Problem lösen oder andererseits, die volle Verantwortung dafür zu tragen, wenn sie dies nicht schaffen. Im Sinne einer emanzipatorischen Bildung nach Gryl & Naumann (2016: 24) sollte gleichzeitig eine Mitverantwortung nicht verleugnet werden. Den Schülerinnen und Schülern sollten vielmehr Möglichkeiten der Partizipation aufgezeigt werden, die einen Ausweg aus der Dichotomie Politisches System auf der einen Seite und individuelle Einflussphäre auf der anderen Seite darstellen, wie z. B. der Zusammenschluss in Initiativen und andere Formen des kollektiven Handelns von Menschen mit gesellschaftsgestalterischen Zielen. Die Reflexion über die Möglichkeiten der politischen Teilhabe im Unterricht ist wichtig, um ein realistisches Verständnis von Einflussnahme entstehen zu lassen, das sich dann gegebenenfalls in Motivation zu Engagement entwickeln kann. Handlungskompetenzen und ihre Grenzen müssen von den Lehrkräften innerhalb von Politischer Bildung im angemessenen Verhältnis vermittelt werden.

Didaktische Reduktion von Multiperspektivität

Kontroverse Themen, in die per definitionem unterschiedliche Akteure involviert sind, müssen fachlich

in besonderem Maße kompetent von den Lehrkräften für den Unterricht aufbereitet werden. Dies darf aber einerseits nicht auf Kosten der Multiperspektivität geschehen, auch wenn das oft als der einfachste Weg erscheint, und andererseits können im Unterricht nicht unbegrenzt viele Perspektiven berücksichtigt werden. Gerade bei Themen, bei denen ethische Gesichtspunkte scheinbar die einzig ‚richtige‘ Perspektive schon vorgeben, muss nach möglichen rationalen Alternativperspektiven gesucht werden. Im Fall des Textilhandels würde dies z. B. bedeuten, dass nicht nur die Sicht europäischer Nicht-Regierungsorganisationen wiedergegeben wird, welche den Handel als ‚ungerecht‘ für die Arbeiter/innen in Entwicklungsländern betrachten, wie dies in einer der während des Austausches beobachteten Unterrichtsstunden der Fall war, sondern auch beispielsweise die der Fabrikantinnen und Fabrikanten, welche vermutlich die Gewinnmaximierung und Optimierung wirtschaftlicher Prozesse in den Vordergrund stellen. In der Lehrer/innenbildung ist darauf zu achten, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden, raumrelevanten Akteurinnen und Akteuren und ihre Perspektiven im Sinne des Perspektivenwechsels nach Rhode-Jüchtern (1996) identifizieren zu können. Dabei müssen auch solche Perspektiven berücksichtigt werden, welche weder dem gesellschaftlichen Mainstream noch der Meinung der Lehrperson entsprechen, solange sie im demokratischen Rahmen vertretbar sind. Die Auswahl ist so zu gestalten, dass die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse um die Nutzung und Gestaltung von Räumen für die Schüler/innen verständlich werden. Dafür sind besonders kontroverse Sichtweisen zu berücksichtigen.

Grenzen des Respekts für die eigene Meinung

Im politisch bildenden Geographieunterricht ist die Meinungsäußerung von Schülerinnen und Schülern gewünscht und sollte gefördert werden. Das unterstützt die Ausbildung von Argumentationskompetenz. Wie aber gelingt der Umgang mit demokratiefeindlichen, rassistischen und/oder faschistischen Meinungsäußerungen, wenn diese im argumentativen Schüler/innenaustausch nicht widerlegt werden können? Welche Rolle muss die Lehrperson in Diskussionen einnehmen, die eine antidemokratische Ausrichtung bekommen? In den untersuchten Unterrichtsstunden fiel diese Problematik besonders ins Auge. Bedeutsam scheint für die Lehrer/innenbildung zu sein, die Trennlinien von Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot zu verdeutlichen. Zukünftige Lehrpersonen sollten eine Art Richtschnur zur Verfügung gestellt bekommen, um sich zwischen diesen Grenzen sicher zu bewegen und die Schüler/innen wiederum

in die Lage zu versetzen, Widersprüchen durch fundierte Argumente zu begegnen. Die Lehrkraft sollte einschätzen können, wann eine Äußerung demokratiefeindlich oder nur kritisch ist und Gegenargumente dementsprechend gezielt einsetzen können. Das Augenmerk in der Lehrer/innenbildung müsste auf das sichere Bewegen zwischen verschiedenen Rollen der Lehrkraft in Diskursen (z. B. *Advocatus Diaboli*, *Moderator/in*, etc.) gerichtet werden.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Umsetzung von Politischer Bildung im Geographieunterricht durchaus möglich, ja sogar lohnenswert ist und gut im Rahmen von bi- oder internationalen Austauschprojekten in der Lehrer/innenbildung thematisiert werden kann.

Literatur

- BSB HH (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg) (2004): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 7–11 Geographie. <http://www.hamburg.de/contentblob/4327776/data/geographie-sts-2014-06-04-web.pdf> (05.10.2016).
- Béneker, T. (2003): Burgerschapsvorming. Kansenvoorhetaardrijkskundeonderwijs. In: *Geografie* 3 (3), 28–31.
- Béneker, T., M. van Stalborch & R. van der Vaart (Hrsg.; 2009). *Vensters op de wereld. Rapport van de Commissie Canon voor Wereldburgerschap*. Utrecht: NCDO en Faculteit Geowetenschappen Universiteit Utrecht.
- Budke, A. (2010): „und der Zukunft abgewandt ...“ – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V & R unipress.
- Budke, A. (2013): Interkulturelles Lernen. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, 152–163.
- Budke, A. (2016): Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner, 11–23.
- Budke, A., M. Kuckuck & M. Wienecke (2016): Realisierungen der Politischen Bildung im Geographieunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Geographielehrkräften. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner, 155–165.
- CFI (2006): *Wet van 9 december 2005, houdende opening in de Wetophetprimaironderwijs, de Wetop de expertisecentra en de Wetophetvoortgezetonderwijs van de verplichtingvoorscholenombijtedragenaan de integratie van leerlingen in de Nederlandsesamenleving*. <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2006/05/08/voorlichtingspublicatie-cfi/voorlichtingspublicatie-cfi.pdf> (19.12.2015).

- Erben, F., & G. de Haan (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64 (31–32), 21–27.
- EuropeesPlatform – Nuffic (2015) Elos: Informatieover de leerroute Elos. <https://www.epnuffic.nl/voortgezet-onderwijs/elos> (22.12.2015)
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gryl, I. & A. Budke (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner, 57–75.
- Gryl, I. & J. Naumann (2016): Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht. In: *GW-Unterricht* 141 (1), 19–30.
- KNAG Commissieexamen aardrijkskunde v.mbo (2008): *Kijkop een veranderende wereld. Voorstel voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde v.mbo*. Utrecht: KNAG.
- Krause, U., R. Boonstra, H. Palings, G. van Gaans & T. Penstra (2014): Migratie is niet van een vak. In: *Geografie* 14 (4), 40–41.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maier, V. & A. Budke (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *RIGEO* 6 (1), 8–31.
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) Erkunde. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_erkunde.pdf (06.02.2017).
- Pauw, I. (2009): De vormendekant van aardrijkskunde. In: van den Berg, G. (Hrsg.): *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 81–90.
- Pauw, I. & R. van der Vaart (2005): Burgerschapsvorming in tijden van verwarring. In: *Geografie* 5 (2), 38–40.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*. München.
- Sitte, C. (2014): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: *Geographie aktuell und Schule*, Heft 208, 29–34.
- Schreiber, J.-R. & H. Siege (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. 2. Aufl. Bonn: BMZ.
- Schultz, H.-D. (1999): Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Köck, H. (Hrsg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft (= Geographiedidaktische Forschungen 32)*, Nürnberg: Selbstverlag HGD 34–45.
- SLO (2007): *Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij. Kerndoelen voor de onderbouw vo. Enschede: SLO*.
- Thijs, A. & J. van der Velde (2008): *Versterking van de internationale dimensie in het onderwijs*. Enschede: SLO.
- Tonkens, E. & J. W. Duyvendak (2016). Introduction: The Culturalization of Citizenship. In: Duyvendak, J. W., P. Geschiere & E. Tonkens (Hrsg.). *The Culturalization of Citizenship. Belonging and Polarization in a Globalizing World*. London: Palgrave Macmillan, 1–20.
- van der Vaart, R. & U. Krause (2011): *Weltbürgerschaft als Inspirationsquelle*. In: *Praxis Geographie* 41 (7/8), 4–6.
- van der Vinne, S. (2011): *Aardrijkskunde, wereldburgerschap en waardenvorming. Verslag van een onderzoek naar Wereldburgerschap en waardenvorming in de aardrijkskundeles*. Zwolle: Windesheim.
- Verhoeven, S. (2012): *Democratisch burgerschap. Onderzoeksrapportage*. 's Hertogenbosch: KPC.
- Vielhaber, C. (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, C. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16)*, Wien: Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung, 333–355.
- Wehling, H-G. (1977): Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der Politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 179–180.
- Westheimer, J. & J. Kahne (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. In: *American Educational Research Journal* 41 (2), 237–269.