

# Rassismus & Soziale Medien: Dimensionen kritisch-reflexiver Professionalisierung von Geographielehrkräften in der digitalen Migrationsgesellschaft

\* chihab@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt

\*\* kanwischer@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt

eingereicht am: 16.12.2022, akzeptiert am: 22.02.2023

In einer von Rassismus geprägten Migrationsgesellschaft stellen soziale Medien zentrale Bildungs- und Subjektivierungsangebote dar. Dies erfordert Bildungskonzepte, die eine Lehrkräfteprofessionalisierung im Schnittfeld von Digitalität und Rassismus ermöglichen. Hierfür werden in einer Analyse Differenz- und Dominanzsensibilität, Kontingenzsensibilität, Reflexivität und kritikbasierte Handlung als Kerndimensionen einer rassismuskritischen Professionalität in der Digitalität identifiziert und im Kontext geographischer Bildungsansätze diskutiert.

Keywords: Rassismuskritik, Lehrer\*innenbildung, Professionalität, soziale Medien, Digitalität

## Racism & Social Media: Dimensions of Critical-Reflexive Geography Teacher Professionalization in the Context of Digital Migration Societies

Social Media increasingly informs the education and subjectivation in migration societies traversed by racism. This requires educational concepts that enable teacher professionalization at the intersection of digitality and racism. In an analysis, we identify awareness of difference and dominance, awareness of contingency, reflexivity and critique-based action as dimensions of a professionalization that center critical perspectives on racism in the digital condition. We discuss them in the context of current approaches in geography education.

Keywords: anti-racist education, teacher education, professionalization, social media, digitality

### 1 Rassismus, Digitalität & Bildung

Rassismus ist zentraler Gegenstand von hitzigen Debatten, die heutzutage zunehmend auch in sozialen Medien ausgetragen werden. In diesen werden u. a. divergierende Phänomene wie Antisemitismus und Rassismus im Kontext von Auseinandersetzungen in einem direkten Zusammenhang debattiert. Im Zuge des Antisemitismus-Eklats auf der international bedeutsamen Kunstaussstellung Documenta 15 in Kassel wurde z. B. der deutschen Kulturstaatssekretärin Roth durch das kuratierende Künstler\*innenkollektiv „Ru-angrupa“ Rassismus vorgeworfen – eine Reaktion auf den zuvor beanstandeten Antisemitismus, der sich in ihren Werken zeigte. Solche komplexen Debatten, die auf Twitter in 280 Zeichen verpackt werden, zeichnen sich durch Verkürzungen und Unübersichtlichkeit

aus. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die dadurch öffentlich sichtbar werdende Komplexität sowie die Dilemmata rassismusrelevanter Diskurse als Symptome einer Migrationsgesellschaft betrachtet werden müssen, in der zunehmend plurale Perspektiven Deutungshoheit beanspruchen.

Insgesamt ist im Kontext einer digitalen Migrationsgesellschaft festzustellen, dass Perspektiven von Rassismus betroffener Personengruppen in sozialen Medien potenziell sichtbar werden und sich organisieren: in globalen antirassistischen Bewegungen (#BlackLivesMatter), in Dokumentationen von Rassismuserfahrungen auf der Flucht (#BlackInUkraine), in Berichten oder der satirischen Darstellung von Alltagsrassismen (@wasihrichtseht, #MeTwo, @datteltäter) und mittels politischer Bildungsarbeit zu Rassismus (@saymynamepb). Diese Sichtbarwerdung konkretisiert sich

auch in spezifischen rassistuskritischen Inhalten für Lehrkräfte (@kleinepause\_podcast) und mit Bezug zu etablierten Fachinhalten des Geographieunterrichts, wie Migration (@geohoogster) oder der Re- und Dekonstruktion von Repräsentationen des afrikanischen Kontinents (@deinbrudersteve, @charityekezie).

Diese Bewegungen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in sozialen Medien etablierte rechtsextreme und rechtspopulistische Ökosysteme etabliert haben (vgl. Guhl et al. 2020). Bis Juni 2022 hieß es z. B. auf dem Instagram Kanal @madameeuropa der Initiative „Europa Invicta“: „We have all the Diversity that we need“, „Europe is the new White“, „Defend your home“. Zu sehen waren hier weiße, anmutig wirkende Frauen und Mütter in langen Kleidern vor Naturpanorama, wahlweise auch bewaffnet und in Militärmode. Auch wenn die Kanäle der Initiative nach mehreren Jahren Aktivität von Instagram und Twitter eingestellt wurden, wie auch viele weitere Kanäle im Zusammenhang mit der rechtsextremen Identitären Bewegung, bleiben Social Media Plattformen wie Instagram oder TikTok wertvolle Instrumente zur subtilen, aber strategischen Verbreitung rassistischer Ideologien europäischer Identität, Kultur und Zugehörigkeit (@freyarosi, @lehmannlieschen, @ein\_prozent).

Die geographische Bildung hat auf rassismusrelevante Sachverhalte in sozialen Medien insofern reagiert, dass die dort zugrundeliegenden technologischen Strukturen, die Diskurse kuratieren und damit auf geographische fachliche Perspektiven wie etwa Raum- und Identitätskonstruktionen einwirken, fokussiert wurden (vgl. Dorsch et al. 2021; Hintermann et al. 2020; Kanwischer & Schlottmann 2017). Dies erfolgte jedoch bislang nicht mit einem expliziten Blick auf Rassismus und rassistuskritische Bildung. Dies erscheint jedoch nicht nur deshalb geboten, weil Raum- und Identitätskonstruktionen zentrale Komponenten in rassistischen Zugehörigkeitsordnungen darstellen (vgl. Mecheril & Melter 2010), sondern auch aufgrund des performativen Zusammenspiels von technologischen Strukturen sozialer Medien (Stichworte: algorithmisierte Moderation, binäre Like-Dislike Kulturen und liberale Plattformgovernance als profitables Geschäftsmodell), die Rassismus ungewollt, jedoch nicht weniger folgenreich, reproduzieren oder gar digital verstärken (vgl. Daniels 2018; Kayser-Bril 2020; Matamoros-Fernández 2017). Das Auffinden, die Reproduktion und Amplifizierung von Rassismus ist somit nicht nur ein „bug“, im Sinne eines technischen Fehlers, sondern ein charakterisierendes „feature“ sozialer Medien (vgl. Daniels 2018: 64).

Die Fallbeispiele zu Rassismus in sozialen Medien verdeutlichen wie Rassismus als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und

aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2009: 29) in der Digitalität, als eine durch die Digitalisierung angetriebene gesellschaftliche Konstitution (vgl. Stalder 2019), technologisch amplifiziert wird. Zudem wird illustriert, wie soziale Medien als informelle Bildungs- und Subjektivierungsumgebungen (vgl. Allert et al. 2017) im Zusammenspiel mit den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft die Wahrnehmung, den Zugang und den Umgang mit rassismusrelevanten geographischen Fachinhalten, wie z. B. Migrationsprozessen oder essentialistischen Raumkonstruktionen, strukturieren. Daher ist die Bedeutung sozialer Medien für die kritische und reflexive Professionalisierung von Geographielehrkräften im Kontext Rassismus zu reflektieren. Denn diese sind dazu aufgefordert in einer „Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK 2015) lebensweltorientierte und politische Bildungsprozesse „für ein friedliches und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt“ (DGfG 2020: 26) zu ermöglichen – und dies zunehmend auch unter Beachtung der „Implikationen der Digitalisierung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene“ (HGD 2020: 3). Diesem Anforderungsprofil wird in der geographiedidaktischen Diskussion bisher durch Professionalisierungsempfehlungen im Rahmen konkreter rassismusrelevanter Unterrichtsgegenstände, wie z. B. afrikanischen Raumbildern und deren Dekonstruktion entsprochen (vgl. Eberth 2019; Schwarze 2019). Zu eruieren bleibt jedoch, inwiefern das rassismusrelevante unterrichtliche Denken und Handeln von unterschiedlichen migrationsgesellschaftlichen Positionierungen im Rassismus nicht nur durch Schüler\*innen (vgl. Schröder 2019), sondern auch durch Lehrkräfte berührt wird (vgl. Akbaba 2017). Auch die subjektivierende Funktion der oben aufgezeigten Digitalität spielt bislang hauptsächlich bei Bildungsprozessen von Schüler\*innen eine Rolle (vgl. Hintermann et al. 2020). Deshalb erscheint es umso wichtiger auch Geographielehrkräfte als relevante Bildungssubjekte einer digitalen Migrationsgesellschaft zu verstehen und die Bedeutung ihres jeweiligen von Rassismus und Digitalität geprägten Alltags im Kontext des Geographieunterrichts zu untersuchen.

Vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Debatten um eine rassistuskritisch informierte, sozialwissenschaftliche Lehrkräftebildung (vgl. Feireidoni & Simon 2020; Ivanova-Chessex et al. 2022) sowie einem gesellschaftstheoretisch fundierten und kritisch-reflexiven medienpädagogischen Diskurs (vgl. Allert et al. 2017; Jörissen & Marotzki 2009), stellt dieser Beitrag eine entlang von vier Dimensionen systematisierte Zielperspektive einer kritisch-reflexiven Geographielehrkräftebildung im Schnittfeld von Rassismus und Digitalität vor. Es wird der Frage nachge-

gangen, welche Dimensionen für eine rassismuskritische Bildung in der Digitalität relevant werden, um darauf aufbauend bestehende geographiedidaktische Ansätze zu diskutieren, die das professionelle Denken und Handeln unter Bedingungen einer digitalen Migrationsgesellschaft reflexiv öffnen können. Ziel ist es, unterrichtliche „Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten“ für das eigene Fach zu erweitern (Müller 2021: 7). Basis hierfür ist ein strukturtheoretisches Professionsverständnis, das pädagogisches Denken und Handeln nicht als technologisch verkürzte Kompetenz und Expert\*innen-tum erfasst, sondern es in antinomischen, d. h. widersprüchlichen, Verhältnissen verortet und damit auch auf Kontingenzen und Grenzen dieses Denkens und Handelns hinweist (vgl. Helsper 2008).

## 2 Dimensionen einer rassismuskritischen Geographielehrkräftebildung

Rassismuskritik ist eine in den Erziehungswissenschaften entwickelte Analyseperspektive, die von Einflüssen postkolonialer und ideologiekritischer Theorien geprägt ist. Innerhalb dieser wird der Frage nachgegangen „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“ (Mecheril & Melter 2010: 172). In der geographiedidaktischen Debatte wird diese Perspektive bislang im Bereich der Diskussion um Erweiterungen des interkulturellen und antirassistischen Lernens verortet (vgl. Schröder 2019), bleibt in seiner Bedeutung als Bildungsansatz jedoch häufig auch im Kontext der Nutzung postkolonialer Perspektiven oder der expliziten Thematisierung von Rassismus eher implizit und randständig. Daher verwundert es auch nicht, dass pädagogische Dimensionen im Kontext einer rassismuskritischen geographischen Lehrkräftebildung bislang weder ausreichend diskutiert noch systematisiert wurden. Auf dieses Desiderat möchten wir reagieren und im Folgenden vier grundlegende Dimensionen einer rassismuskritischen Professionalität zur Diskussion stellen: Differenz- und Dominanzsensibilität, Kontingenzsensibilität, Reflexivität und kritikbasierte Handlung. Sie sind dabei nicht als isolierte Teilbereiche zu verstehen, sondern verweisen aufeinander und bedingen sich gegenseitig.

Die Dimensionen sind Ergebnis zweier hermeneutisch ausgewerteter, narrativer Literaturreviews, die zum Ziel hatten, theoretische und empirische Ergebnisse einer rassismuskritischen Lehrkräftebildung in der Digitalität systematisch zusammenzufassen. Die Fragestellung lautete, welche Fähigkeiten sich für

Lehrkräfte beschreiben lassen, um Geographieunterricht innerhalb konstitutiver gesellschaftlich vermittelter Strukturen wie Rassismus und Digitalität (vgl. Rommelspacher 2009; Stalder 2019) kritisch-reflexiv auszugestalten. Es wurden fach- und erziehungswissenschaftliche Arbeiten der Rassismusforschung und rassismuskritischen (Lehrkräfte-)Bildung sowie fachwissenschaftliche und medienpädagogische Veröffentlichungen zu sozialen Medien und Digitalität zusammengefasst. Beide Forschungsbereiche wurden sodann auf Beziehungen und Zusammenhänge untersucht, Kristallisationspunkte identifiziert und in einer Synthese in die Heuristik der vier Dimensionen überführt. Um die identifizierten Dimensionen in ihrer Qualität genauer zu definieren und auszuformulieren, wurden sie mit anschlussfähigen Vorarbeiten benachbarter Disziplinen (z. B. kritische Pädagogik, politische Bildung) zusätzlich untermauert.

### 2.1 Differenz- und Dominanzsensibilität

Die diskursive Artikulation von (Nicht-)Zugehörigkeit von Mitgliedern einer Migrationsgesellschaft erfolgt entlang unterschiedlicher Differenzierungskategorien, wie bspw. ‚mit‘ bzw. ‚ohne Migrationshintergrund‘ oder ‚eigene‘ und ‚fremde Nationalität‘ (vgl. Doğmuş et al. 2016). Diese räumliche Verortung von Menschen und Identitäten macht es überhaupt erst möglich, den ‚Anderen‘ zu unterstellen nicht am „richtigen Ort“ zu sein (Mecheril & Melter 2010: 153 in Pott 2016). Durch das diskursive Hervorbringen der ‚Anderen‘, dem Othering, wird gleichzeitig die Herstellung und Aufrechterhaltung einer eigenen vermeintlichen Überlegenheit ermöglicht und Dominanzverhältnisse zwischen Mehr- und Minderheiten legitimiert (vgl. Hall 1994).

Vor diesem Hintergrund beschreibt eine Differenz- und Dominanzsensibilität, dass die sozialen Konstruktionsmechanismen von natio-ethno-kulturellen Differenzierungskategorien im Zusammenhang mit Hierarchisierungsprozessen ins Bewusstsein von Lehrkräften gerückt werden müssen. Dieses „materiale [...] Wissen“ um migrationsgesellschaftliche Ordnungsprinzipien (Geier 2016: 190) ist Voraussetzung dafür essentialisierende, vereindeutigende Kategorien(-systeme) im Hinblick auf deren Funktionen und Folgen, wie bspw. die ungleiche institutionelle Verteilung von Bildungschancen (vgl. Gomolla & Radtke 2009), dekonstruieren zu können. Eine solche dekonstruktivistische Perspektive wird zwar bereits breit in geographiedidaktischen Arbeiten rezipiert und fachlich hergeleitet (vgl. Budke 2013; Lippert & Mönter 2021), aber selten im Kontext von anerkennungstheoretischen Positionen diskutiert (vgl. Schröder 2019), die Differenzen und

plurale Identitätsentwürfe aufrechterhalten. Die Einbindung dieser Positionen erscheint gerade deshalb geboten, da die einseitige Akzentuierung des Konstruktionscharakters von Differenzkategorien Gefahr läuft die tatsächliche Wirkmächtigkeit alltäglicher Differenz- und Rassismuserfahrungen von Jugendlichen, aber auch von Lehrkräften (vgl. Fereidooni 2016), auszublenden. Das Rekurren auf Differenzkategorien, bspw. in der Artikulation hybrider Mehrfachzugehörigkeiten, ermöglicht hingegen nicht nur sich selbst zu verorten, zu benennen und dadurch zu ermächtigen (vgl. Hall 1994), sondern auch konkrete Auswirkungen, wie z. B. bildungsinstitutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2009), zu artikulieren und diese empirisch sichtbar zu machen. Zentral ist hierbei, dass bei dieser Affirmation natio-ethno-kultureller Differenz nicht etwa eine essentialistische Identitätsideologie im Vordergrund stehen muss, wie es bspw. bei neurechten Bewegungen zu beobachten ist, als vielmehr eine Einforderung des Nachteilsausgleichs und dem Anspruch auf die bessere Umsetzung des demokratiegesellschaftlichen Gleichheitspostulats (vgl. Saar 2019).

Das Dilemma, das sich aus den dargelegten differenztheoretischen Perspektiven ergibt, verdeutlicht, wie die Handlungsoptionen einer Lehrkraft im unterrichtlichen Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz, sei es in der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien oder in der Umsetzung eines subjektorientierten Geographieunterrichts mit jeweiligen Auslassungen und Widersprüchen behaftet sind. Um sich situativ angemessen in dieser Dialektik der Differenz (vgl. Berner 2006 in Edelmann 2008) zu bewegen, benötigen angehende Geographielehrkräfte im Kontext rassismuskritischer Bildung ein Bewusstsein für Kontextualität, was wir als Kontingenzsensibilität bezeichnen.

## 2.2 Kontingenzsensibilität

In der Soziologie wird Kontingenz mit Bezug auf Luhmann (1984) als grundlegende Haltung verstanden, Dinge als offen, ungewiss, womöglich anders und veränderbar zu denken. Im Kontext von Bildung kontingenzsensibel zu denken und zu handeln, bedeutet demzufolge sich von der Annahme der Universalität pädagogischer Handlungsrezepte und eigener Wissensbestände zu lösen und eigenes professionelles Wissen und Handeln auf seine Grenzen und seine Grenzen der Anwendbarkeit hin zu befragen.

Hiermit einher geht die Zielperspektive eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, im „Umgang mit der Ungewissheit der Wissensbasis und deren Angemessenheit für konkrete Fälle“ (Helsper 2008). Demnach ist zu unterscheiden welcher Analyseblick in einem bestimmten historischen, räumlichen und

situativen Kontext Gültigkeit erfährt. So schreiben Combe et al. (2018): „Kontingenz [ergibt sich] aus der Fallorientierung, d. h. aus der Zuwendung zu den Subjekten, zu den Lernenden, die mit ihren individuellen Lern- und Bildungserlebnissen am Unterricht teilnehmen“ (ebd.: 71). Der im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz verankerten kasuistischen Fallarbeit, die nötige „kontextrelative Antworten“ (Doğmuş et al. 2016: 8) zulässt, kommt auch unter rassismuskritischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zu. Zu berücksichtigen wären dann kontextspezifische Fragen, z. B. wer in der jeweiligen (Unterrichts-)Situation oder im gewählten Materialbeispiel aus welcher migrationsgesellschaftlichen Position spricht, inwiefern Differenzkategorien als Instrument der Kritik fungieren oder lediglich dominante Diskurse reproduzieren und welche spezifischen sozialen Dynamiken in der Klassengemeinschaft situativ vorherrschen. Ungewissheit wird so nicht das Gegenüber von Professionalität, sondern selbstverständlicher Bestandteil kritisch-reflexiven professionellen Handelns in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2017).

Die Annahme der Begrenztheit der eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten mündet aber gerade nicht in Beliebigkeit, sondern in einer möglichst diskriminierungsarmen Unterrichtspraxis. Diese Haltung entspricht einer Erkenntnisperspektive, die Reckwitz (2003) als „reflexives Kontingenzbewusstsein“ beschreibt: Man löst sich von der rationalistischen Annahme der eigenen objektiven Erkenntnisgewinnung, ohne dabei in eine radikal-konstruktivistische Relationierungslogik hineinzufallen. Demnach braucht es eine reflexive Bearbeitung der Bedingtheit und Situiertheit des eigenen Wissens und Handelns, womit die nächste Dimension angesprochen wird.

## 2.3 Reflexivität

Reflexivität ist ein mittlerweile etablierter professioneller Anspruch, der an Lehrkräfte herangetragen wird (vgl. Schön 1983) und auch als zentrale Fähigkeit im Rahmen einer mündigkeitsorientierten Geographielehrkräftebildung diskutiert wird (vgl. Dorsch & Kanwischer 2020).

Unter Rückgriff auf Adorno und Hegel kritisiert Müller (2021) jedoch wie Reflexivität häufig unter einer dichotomen Argumentationsfigur auf den universellen Anspruch eines objektiven „Bessermachens“ reduziert wird (ebd.: 79); einer gottesähnlichen Perspektive, die jede Standortgebundenheit abstreift. Nach ihm bildet Reflexivität „nicht zwangsläufig das Gegenmodell zu gesellschaftlich vorfindlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, denen sich die erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung nicht entziehen

kann, sondern ist in diese eingelassen – und reflektiert darauf“ (ebd.: 102). Die konstitutive Verwobenheit des reflektierenden Subjekts mit der Gesellschaft, sowie qualitative Unterschiede in dieser Verwobenheit, werden so zum Reflexionsgegenstand.

Die dadurch angesprochene gesellschaftliche Positionierung in einer durch Rassismus strukturierten Migrationsgesellschaft wird auch als Standpunktsensibilität bezeichnet. Dies bedeutet, dass eine „kritische Reflexion auf die eigene (im biografischen wie historischen Sinn) Geschichte und Position“ (Mecheril & Melter 2010: 172), die Personen symbolisch und materiell (de)privilegiert, wie bspw. im Bildungssystem und dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt, explizit angesprochen wird. Aus professionstheoretischer Perspektive kommt bei Lehrkräften noch die „Auseinandersetzung mit der eigenen institutionellen, diskursiven und disziplinären Involviertheit in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse“ hinzu (Ivanova-Chessex et al. 2017: 186).

Aufgrund der Annahme dieser konstitutiven Verwobenheit von Subjekt und Gesellschaft richtet sich der Blick mit Bourdieu und Waquant (1996) aber nicht vorerst auf die individuelle Lehrperson, sondern auf das sich im pädagogischen Handeln durchdrückende, teils unbewusste gesellschaftliche Wissen als Bedingung professionellen Wissens und Handelns. Beispielhaft sei hier auf den habitualisierten Rückgriff durch Lehrkräfte auf das Diskursfragment und Beobachtungsschema ‚Kultur‘ zur Erklärung des Verhaltens bzw. der Leistung von Schüler\*innen bei gleichzeitiger Ausblendung von strukturellen Dimensionen und jeweiligen Kontextspezifika genannt (vgl. Kalpaka 2015). Reflexivität im Kontext rassismuskritischer Bildung bedeutet diese ‚selbstverständlichen‘, ‚beiläufigen‘ diskursiven wie institutionell manifestierten migrationsgesellschaftlichen Wissensbestände zu befremden und auf ihre situative Funktion und Angemessenheit hin zu befragen (vgl. Doğmuş et al. 2016). Um diese je spezifisch gelagerte ‚Angemessenheit‘ auch bewerten und unterrichtspraktisch fortführen zu können, braucht es jedoch auch die Befähigung zu kritikbasierter Handlung.

## 2.4 Kritikbasierte Handlung

Im Kontext rassismuskritischer Bildung beschreibt kritikbasierte Handlung die Fähigkeit migrationsgesellschaftliche Ungleichheit, gemessen an ihren jeweiligen Auswirkungen, zu problematisieren und vor dem Hintergrund des eigenen Fachunterrichts zu reflektieren. Solch eine Problemanalyse ist in der Regel normativ ausgerichtet, wie bspw. entlang des Ideals einer inklusiven demokratischen Gesellschaft (vgl. Saar 2019) oder entlang von „Menschenrechte[n],

Bürgerrechte[n], anerkennungstheoretische Annahmen oder Prinzipien der Egalität“ (Mecheril et al. 2020: 12). Gemäß eines Kritikverständnisses, das sich zwischen Negation und Immanenz bewegt (vgl. Messerschmidt 2016), werden die zugrunde gelegten Begründungskriterien für diesen Beurteilungsvorgang aufgedeckt und reflexiv zugänglich gemacht. Letzteres ist deshalb zentral, da auch die angelegten normativen Maßstäbe fortwährend zu überprüfen und zu begründen sind.

Mit Rückgriff auf Ansätze kritischer Pädagogik wird diesem Akt des Beobachtens, Analysierens und Reflektierens jedoch in gleichem Maße die Aktion, also die Handlung, beiseitegestellt. Dieser Zusammenschluss aus Distanzierung und Hinwendung zum Objekt in einer kritischen „Praxis“ (Freire 1991) unterbreitet bestehenden migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen Alternativen in Form von „lokale[n] Veränderungsprozesse[n]“ (Mecheril und Melter 2010: 172). Um im Anschluss an Foucault (1992) nicht „dermaßen regiert zu werden“ (ebd.: 12), kann Kritik neben der Problematisierung auch als Möglichkeit zu widerständigem Handeln verstanden werden. Geographielehrkräften wird somit die Möglichkeit eröffnet durch ihr unterrichtliches Handeln „hegemoniale gesellschaftliche Wissensbestände bezüglich der Unterscheidung und Erklärung von Welt zu normalisieren, fachlich zu autorisieren und zu festigen [oder] diese zu hinterfragen und zu verschieben“ (Schröder & Carstensen-Egwuom 2020: 351). Geographieunterricht kann somit zum Ort der Anwendung von kritikbasierten Handlungsoptionen werden.

## 3 Dimensionen einer rassismuskritischen Geographielehrkräftebildung in der Digitalität

### 3.1 Differenz- und Dominanzsensibilität in der Digitalität

Differenz- und Dominanzsensibilität in der Digitalität bedeutet digital potenzierte Differenzkonstruktionen, sowie ihre Implikationen machtkritisch dekonstruieren zu können. In der Frage, durch wen oder was digitale Differenz- und Dominanzverhältnisse in sozialen Medien wie kuratiert, legitimiert, amplifiziert oder aufgebrochen werden, ist die gegenseitige Relationierung von menschlichen und technologischen Akteur\*innen, wie etwa Algorithmen, relevant.

Von der Initiierung des Internets über das US-Militär, über dessen (Weiter-)Entwicklung in Universitäten und privatwirtschaftliche Verbreitung, sowie dessen weitere Prägung durch das Silicon Valley, sind vor allem Institutionen involviert, in denen bis heute

hauptsächlich sozioökonomisch gut situierte, *weiße* Plattformbetreiber\*innen und Entwickler\*innen Technologien entwerfen und über ihren jeweiligen Einsatz entscheiden (vgl. Senft & Noble 2013). Der Unternehmer Elon Musk, der seit dem Kauf von Twitter ‚political correctness‘ öffentlich den Kampf ansagt und parteipolitische Vorlieben propagiert, ist dabei nur die Spitze des Eisbergs. Denn auch unintendiert vergrößert Software „alle Effekte, die aus den sozialen Zusammenhängen gezogen werden, sie bestätigt und zementiert nicht nur Verhältnisse, sondern reifiziert und vertieft gesellschaftliche Ungleichgewichte“ (Schinzel 2017: 9). Gründe dafür sind bspw. die verwendeten Datengrundlagen mit denen Algorithmen trainiert werden, oder wenig kontextsensible, maschinenlesbare Modellierungen komplexer gesellschaftlicher Praxis. Jörissen und Verständig (2017) fordern deshalb zu fragen „wer Entscheidungsträger im Prozess der Erstellung und Produktion sind und in welchem kulturellen, epistemischen, ästhetischen und ökonomischen Bezugshorizont – in wessen Namen, in wessen Auftrag, aufgrund welcher Problemdefinition – [Code] hervorgebracht wird“ (ebd.: 47). Für den spezifischen Kontext sozialer Medien konstatiert Matamoros-Fernández (2017) einen „platformed racism“, ein plattformspezifisches Zusammenspiel aus angebotenen Funktionen, eingesetzten Algorithmen (z. B. Empfehlungs- oder Entscheidungsalgorithmen) sowie priorisierten kommerziellen Interessen im Modus einer liberalen Plattformgovernance, die Rassismus amplifizieren. Beispielsweise verleihen metrische, algorithmisch vorangetriebene Popularitätsanzeiger in Form von Likes, Shares oder Kommentaranzahl sowie Trending-Algorithmen, Inhalten Legitimation und Relevanz (vgl. Beer 2016; Daniels 2018; Gillespie 2017). So können durch Algorithmen rassistische, stereotype Repräsentationen gefördert werden (vgl. Noble 2018). Folglich konstruiert die öffentlich sichtbar werdende Aktivität von ‚wenigen‘, besonders aktiven und provokativen Akteuren im Zusammenspiel mit Algorithmen auch gesamtgesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Fragestellungen. Ohnehin marginalisierte Stimmen werden dadurch tendenziell diskursiv zurückgedrängt (vgl. Geschke et al. 2019).

Auf der Ebene der Praktiken der Digitalität aktualisiert sich Dominanz zudem in einer „Netzwerkmacht“ (Stalder 2019: 60 f., 214), eine durch soziale Vorteile begründete, beiläufige Unterordnung, um in digitalen Gefügen ‚mitspielen‘ zu können. Trotz zunehmender Möglichkeiten sich auch aus marginalisierter Perspektive politisch zu kollektivieren, sind diese Bemühungen auch immer durch technologische wie kulturelle Plattformspezifika angeleitet, sodass sich Praktiken stets in einer Relationierung von Artikula-

tion und Medium aktualisieren (vgl. Jörissen 2015), z. B. wenn Botschaften bzgl. der Antizipation digitaler Infrastrukturen adaptiert werden, etwa: ‚Wie muss ich meinen Beitrag anpassen, damit mich der Algorithmus möglichst sichtbar macht?‘

Konkret bedeutet dies für Geographielehrkräfte Inhalte sozialer Medien im Unterricht im je spezifischen Kontext der Bedingungen ihrer Entstehung und ihrer Sichtbarkeit sowie damit verbundene gesellschaftliche Implikationen (z. B. metrische Verzerrung des Diskurses, Etablierung von und Unterordnung in neue Normalitätsverständnisse) analysieren zu können.

### 3.2 Kontingenzsensibilität in der Digitalität

Die gesellschaftliche Transformation durch die Ubiquität digitaler Technologien wird mit der Annahme einer allgemeinen „Kontingenz- und Komplexitätssteigerung“ verbunden (vgl. Allert et al. 2017: 10; Jörissen & Marotzki 2009), insbesondere in sozialen Medien. Durch die Einblicke in eine Vielzahl an virtuellen Netzwerken, sich unterscheidenden Lebenswelten, Wissensbeständen und neuen kreativen Artikulations- und Inszenierungsweisen, „hat die Wissenspraxis eine erstaunliche Ausdehnung und Aktivierung erfahren“ (Hörning 2017: 79): „Wissen [wird] mit Widersprüchen konfrontiert, [was] den Akteuren immer wieder veränderte Antworten und Problembearbeitungen abverlangen“ (Hörning 2017: 80).

Die in Kap. 3.1 beschriebene Kuratierung von Differenzverhältnissen durch Algorithmen findet zudem in einer Art ‚Black Box‘ statt. „Algorithmen wirken in unsere Aktivitäten und mischen sich in unsere Beziehungen, aber wir können uns in vielen alltäglichen Fällen weder vollständig über sie informieren noch ihren Einfluss auf unsere Tätigkeiten abschätzen“ (Allert & Asmussen 2017: 34). Zum Beispiel stellen APIs (Application Programming Interfaces), also ‚Programmierschnittstellen‘ zwischen zwei Softwaresystemen, die programmierten Codes für Algorithmen nicht vollständig bereit. Wenn dann in sozialen Medien APIs zur Filterung von Hassreden eingesetzt werden und dabei selbst rassistisch entscheiden (vgl. Kayser-Bril 2020), kann nicht in Gänze rekonstruiert werden, auf Basis welcher Codes dies geschieht (vgl. Schinzel 2017). Auch selbstlernende Algorithmen, die unabhängig von ihren Entwickler\*innen weiterlernen und sich dabei selbst neu schreiben (vgl. Stalder 2019), passen sich teilweise in Echtzeit an Verhältnisse der Umwelt an, anhand derer sie lernen, bspw. Kommentarspalten. So reproduzierte der von Microsoft über Twitter eingesetzte selbstlernende Chat-Bot ‚Tay‘ nach wenigen Stunden faschistische Hassrede: „Hitler hatte recht. Ich hasse Juden“, „Ich hasse alle Feministen, sie sollen in der Hölle schmoren“ (Graff 2016).

Diese kurzfristigen Anpassungsleistungen zeigen auf, dass Kontingenz somit keine verhandelbare Option, sondern ontologischer Bestandteil sozialer Medien ist. Hieraus folgt die Notwendigkeit eines Bewusstseins für die Grenzen des eigenen Wissens, welches nicht nur durch anderes Wissen relativiert wird (vgl. Jörissen & Marotzki 2009), sondern seine Begrenzung auch aufgrund seiner Emergenz, seines Entstehens aus einer hoch kontingenten algorithmisierten Umwelt erhält. Für Geographielehrkräfte wird es dadurch umso wichtiger ihr Wissen in der Digitalität als „modular“ zu verstehen und sich dieses „explorativ“ anzueignen (vgl. Hörning 2017: 79).

### 3.3 Reflexivität in der Digitalität

In der Digitalität etablieren sich in einem komplexen Gefüge aus menschlichen Akteur\*innen und digitalen Technologien neue kulturelle Handlungspraxen die ein vollständiges ‚Heraustreten‘ oder ‚Offline-Sein‘ unterbinden (vgl. Allert et al. 2017; Stalder 2019). Daraus ergeben sich zwischen der Strukturseite, den Technologien einerseits und der damit verbundenen Artikulationsweisen von Subjekten in und mit diesen Strukturen andererseits neue Relationierungsebenen, die reflexive Bildungsprozesse ausweiten (vgl. Jörissen & Verständig 2017).

Für Jörissen (2015) sind digitale Strukturen, wie etwa Plattformdesigns, zentrale Instanzen mit denen Subjekte interagieren. Designelemente können hier bspw. Aufforderungen zum Dis-/Liken, Teilen oder Kommentieren sowie Content erstellen sein: „Was gibt's Neues?“ auf Twitter, „Deine Story“ auf Instagram oder „Was machst du gerade?“ auf Facebook. Design wird somit als subtiler machtgeladener epistemischer Akteur verstanden. Hiermit eröffnet sich ein Spielraum möglicher Artikulationen, im Sinne von Antworten auf die Aufforderungen, der entlang eines immanenten „ökonomisch-technologisch situierte[m] „Designwissen“ (ebd.: 223) strukturiert ist. Unter rassistuskritischer Perspektive ist dies ein Wissen, das an die rassistusrelevante Positionierung geknüpft ist (siehe Kap. 3.1) und sich in Technologien wie Algorithmen einschreibt (vgl. Noble 2018). So greift die Annahme zu kurz sich als Nutzer\*in im objektiven Außerhalb kritisch-reflexiv zu digitalen Angeboten verhalten zu können. Stattdessen wird Reflexivität an die Transformation innerhalb eines sozio-technischen Relationierungsgefüges, die „Transformation subjektivierender Relationierungen“ (Jörissen 2015: 228), gebunden. Auch Hörning (2017) betont, dass sich Lehrkräfte wie auch ihre Schüler\*innen, als „reflexive Mitspieler“ in der Digitalität verstehen müssen, eine Figur, die einerseits die Affirmation digitaler Anrufungen und andererseits eine „kritische [...] Aufmerk-

samkeit und Reflexivität“ in seiner Widersprüchlichkeit in sich vereinen kann (ebd.: 82).

Weitere Relationierungsebenen innerhalb des sozio-technischen Gefüges formieren sich darüber hinaus z. B. über unterschiedliche Online-Communities, als parallel verlaufende ‚Teilöffentlichkeiten‘. Auch unterschiedliche Bedeutungszuweisungen von digitalen Medien durch biographische Besonderheiten und die migrationsgesellschaftliche Positionierung (z. B. auf der Flucht) oder Unterschiede im medialen Habitus (vgl. Kommer & Biermann 2012) kommen hinzu. So kann sich etwa eine von der Lehrperson häufig genutzte Social Media Plattform wie Twitter und der dort generierten Trending Hashtags zu bspw. Fluchtmigration auf die thematische Schwerpunktsetzung und Darstellungsweise im Geographieunterricht auswirken. Die Form der Auseinandersetzung mit dem Thema kann auf den von Schüler\*innen frequentierten Plattformen, wie z. B. TikTok und dessen diskursiver Rahmung in Kurzvideos, stark abweichen. Dies macht es für Geographielehrkräfte notwendig qualitativ unterschiedliche Verstrickungen in der Digitalität, eigene aber auch die ihrer Schüler\*innen, sowie daran anschließende Wissensbestände und Normalitätsverständnisse reflexiv einholen zu können. Denn diese können letztendlich auch handlungsleitend für den Unterricht werden.

### 3.4 Kritikbasierte Handlung in der Digitalität

In der Digitalität findet die kritikbasierte Handlung von Geographielehrkräften im Schnittfeld von informellen Bildungsumgebungen sozialer Medien und dem formellen Bildungskontext des Fachunterrichts (Lehrpläne, Fachprinzipien, Abhängigkeitsverhältnisse etc.) statt. So können in sozialen Medien Normen verschoben oder neu festgeschrieben werden, wenn bspw. Kritik an Influencer\*innen oder intransparent hergestellte Mehr-/Minderheitsverhältnisse in (Dis-)Like-Zahlen ausgelagert wird. Kritikbasierte Handlung in der Digitalität bedeutet demnach die gesellschaftlich-transformativen Potenziale sozialer Medien im Hinblick auf (eigene) politische Bildungsprozesse aber auch Unterrichtsgegenstände im Geographieunterricht kritisieren zu können. Dies gilt nicht nur, wenn soziale Medien explizit im Unterricht thematisiert werden, sondern auch dann, wenn rassistusrelevante Unterrichtsinhalte wie bspw. Migration oder Raumkonstruktionen angesprochen werden, die digitale informelle Bildungskontexte auch immer implizit mitverhandeln.

Zentral ist dabei, dass die Kritik nicht an ‚den sozialen Medien‘, ‚den Algorithmen‘ oder an ‚den Mediennutzer\*innen‘ ansetzt, sondern stattdessen die dahinterliegenden Programmatiken und die daraus erwachsenden Normalitätsvorstellungen und kulturellen

Handlungspraxen fokussiert, die Bildungssubjekte in der Digitalität anrufen und dadurch erst hervorbringen (vgl. Dander & Münte-Goussar 2018). Es geht also nicht nur darum „neuartigen technischen Angeboten und Zumutungen mit Bedenken, Zweifeln und Kritik zu begegnen und sich ihnen auch zu widersetzen“ (Hörning 2017: 80), sondern jene Programmatiken und Ideologien, die diese „technischen Angebote“ strukturieren, sowie deren möglicherweise diskriminierenden Konsequenzen, mit in die Kritik einbeziehen zu können. Erstens unterbindet dies einseitige Technologiekritik und zweitens können Geographielehrkräfte so unterrichtliche Handlungen ableiten, die auch ethische, normative und politische, d. h. gesellschaftliche Implikationen in der Digitalität einbeziehen.

#### 4 Rassismuskritik und Digitalität in geographischen Bildungskonzepten

Auch wenn systematisierte Konzepte für eine rassismuskritische Professionalisierung in der Digitalität in der geographiedidaktischen Forschung noch ausstehen, existieren bereits Ansätze, die zur Spezifizierung einzelner Dimensionen in der geographischen Bildungspraxis herangezogen werden können.

Budke et al. (2018) zeigen in einem fächerübergreifenden Projekt auf, anhand welcher inhaltlichen Aspekte Rassismus im Seminkontext reflektiert werden kann: „Kolonialismus als Basis des heutigen Rassismus“, „Negative Stereotype als Teil rassistischen Denkens“, „Ungleiche Machtverteilung als Grundlage von Rassismus“ und „Räumliche Dimensionen von Rassismus“. Dies bietet eine geeignete Grundlage das für die Differenz- und Dominanzsensibilität notwendige „materiale [...] Wissen“ (Geier 2016: 190), um migrationsgesellschaftliche Ordnungsprinzipien zu sondieren und mit Raumperspektiven zu verknüpfen (vgl. Pott 2016).

Eine daran anschlussfähige didaktische Konzeptualisierung, die Differenz- und Dominanzsensibilität und Kontingenzsensibilität in den Blick nimmt, ist die in Anlehnung an geschlechtersensible Pädagogik (vgl. Debus 2012 in Schröder 2019) ausformulierte Kombination von dramatisierenden und entdramatisierenden Thematisierungen von Differenz (vgl. Schröder 2019). Erstere thematisieren Rassismus als wirkmächtiges, gesamtgesellschaftliches Problem, verfestigen dabei aber gleichzeitig die dort essentialisierten natio-ethno-kulturellen Kategorisierungen. Um kritikbasierte Handlungsfähigkeit anzubahnen, erscheint dies jedoch nötig, damit Kritik an bestehenden Verhältnissen geübt werden kann und diese nicht mittels reiner Dekonstruktionsarbeit ausgehebelt wird. Erst in einem zweiten Schritt soll Rassismus in entdramatisierendem Modus als Konstruktion offengelegt,

sprich dekonstruiert werden – ein Analysezugang, der auch in Ansätzen der transkulturellen und antirassistischen Bildung Anwendung findet (vgl. Budke 2013; Lippert & Mönter 2021). Hierbei können bspw. die Hybridität und Individualität der Schüler\*innen bzw. angehenden Lehrkräfte betont werden, deren Identität nicht nur von kulturellen, sondern vielfältigen Faktoren wie bspw. sozialer Zugehörigkeit, Interessen etc. abhängt. Drittens werden diese beiden Schritte durch eine Nicht-Dramatisierungspraxis flankiert, einer themenunabhängigen Perspektive, die Vielfalt als gesellschaftliche Normalität vermittelt, was sich z. B. in der Repräsentation von Personen of Color in allen verwendeten Unterrichtsmaterialien widerspiegelt. Diese sequenzielle Verzahnung ist ein unterrichtspraktischer Vorschlag dafür, wie angehende Geographielehrkräfte in den in Kap. 2.1 diskutierten dilemmatischen bzw. trilemmatischen Spannungsfeldern handlungsfähig werden können. Auch die von Lehner und Gryl (2022) im Kontext von BNE erarbeitete Gestaltung des Unterrichts im Modus einer „exemplarischen Ambivalenz“ kann dafür genutzt werden, migrationsgesellschaftliche Widersprüche entlang von konkreten Beispielen zu diskutieren. Für alle hier vorgestellten Ansätze ist zudem entscheidend, dass Lehrkräfte eine selbstreflexive und -positionierende Haltung zu den gewählten Beispielen und Thematisierungsstrategien gewinnen. Sich selbst ins Verhältnis zum rassismusrelevanten Unterrichtsgegenstand, dessen Methoden und den Schüler\*innen zu setzen, ermöglicht einen machtsensibleren Geographieunterricht (vgl. Schröder 2019: 486, 517).

Die notwendige Brücke zur Digitalität schlagen Hintermann et al. (2020) hinsichtlich der Thematisierung von räumlich-kultureller Identitätskonstruktionen in sozialen Medien, die mittels einer Critical Geographic Media Literacy reflexiv zugänglich gemacht werden sollen. Auch Golser und Jekel (2018) stellen im Rahmen einer politischen Bildung anschaulich dar, wie rechtsextreme Diskursstrategien in sozialen Medien analysiert werden können.

Neben diesen Überlegungen, die die Bildungsprozesse von Schüler\*innen in den Vordergrund stellen, soll die Einbettung der Digitalität in gesellschaftliche Ungleichheiten vermehrt auch angehenden Lehrkräften reflexiv zugänglich gemacht werden (vgl. Gryl et al. 2020). Hierbei wird häufig auf den Spatial Citizenship Ansatz verwiesen, der sich im Rahmen eines Kompetenzmodells auf die Ausbildung von Fähigkeiten für eine mündige Aneignung von und Partizipation in räumlichen Gestaltungs- und Aushandlungsprozessen fokussiert (vgl. Gryl et al. 2017). Da diese in einer Migrationsgesellschaft auch die Aushandlung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit umfassen (vgl. Hintermann et al. 2020), muss der Ansatz in Bezug auf dessen Potenziale zur Förderung von Fä-



higkeiten in einer digitalen Migrationsgesellschaft erweitert werden.

Reflexivität bildet auch im Spatial Citizenship Ansatz eine wichtige Kompetenzdimension. Damit Machtverhältnisse in den Strukturen sozialer Medien kontinuierlich mitgedacht werden können, müsste hier noch zentraler gerückt werden, welche strukturelle Rahmenbedingungen, wie bspw. intransparent bleibende Algorithmen, eine vollständige Aneignung digitaler Technologien im Kontext der eigenen Bildungsprozesse einschränken oder gar behindern. So können auch Counter-Mapping Projekte wie die Hoax-Map, die versucht rassistischen Diskursen entgegenzuwirken (vgl. Gryl et al. 2017), bspw. durch bestimmte Programmcodes, der Verfügbarkeit von Datenbanken, Oberflächendesigns der genutzten Software, Dark Patterns, etablierten Handlungspraktiken der Digitalität oder durch Algorithmen, die die Sichtbarkeit des Produktes beeinflussen, präfiguriert sein. Umfassende Aneignung würde hier bereits im Codierungsprozess ansetzen müssen (Stichwort: coding publics). Um Kontingenzsensibilität auszubilden, sollte die mündige Aneignung von digitalen Medien somit nicht nur in einem Spannungsfeld aus Aneignungsmöglichkeiten und Machtverlust diskutiert (vgl. Dorsch et al. 2021), sondern auch in dieser Ambivalenz gehalten werden, statt diese vorschnell einseitig aufzulösen. Dies bedeutet z. B. diesbezüglich einseitige Unterrichtsdiskussionen immer wieder zu relativieren und somit auch Raum für uneindeutige Ergebnisse und Unbestimmbarkeit zu schaffen.

Aus Sicht einer rassismuskritischen Professionalisierung sind nicht zuletzt auch die normativen Grundlagen des Spatial Citizenship Konzepts zu erweitern. Diese reichen von Demokratie und Menschenrechten (vgl. Gryl et al. 2017) bis zur Fähigkeit „sozial angemessen, d. h. unter Beachtung gesellschaftlicher Konventionen, Normen und Regeln, zwischen Vertretern verschiedener (kultureller) Gemeinschaften oder institutioneller Gruppen kommunizieren zu können“ (Schulze et al. 2015). Hierbei wird tendenziell das Demokratisierungspotenzial digitaler Medien herausgestellt. Die Befähigung zu kritikbasierter Handlung erfordert auch die Grundlagen anhand derer und in denen kritisiert wird zu befragen (vgl. Gryl et al. 2017). So ginge es in unserer Auslegung weniger um die Einpassung eines Spatial Citizens in bestehende „Konventionen, Normen und Regeln“ im Sinne einer bereits abgeschlossenen demokratischen Zielperspektive, die auch in der Digitalität weiterhin durch natio-ethno-kulturelle Differenz- und Dominanzverhältnisse geprägt ist, als vielmehr um die Betonung der notwendigen noch ausstehenden Demokratisierungsprozesse, die es braucht, um rassistische Diskriminierung abzubauen (vgl. Saar 2019). So muss auch

auf Widersprüche der Menschenrechte hingewiesen werden, wenn etwa deren politische Umsetzung bisher primär als Bürger\*innenrechte erfolgt. Dies schränkt staatenlose oder geflüchtete Menschen z. B. in ihrer Partizipationsmöglichkeit über Wahlen oder Versammlungen ein, was die verallgemeinernde Anwendung mündiger Subjektconstitutionen in liberalen Demokratiemodellen limitiert. Normative Bezüge des Ansatzes sollten deshalb entlang konkreter inhaltlicher Perspektiven und Zielsetzungen ausdifferenziert werden (z. B. in Bezug auf unterschiedliche Demokratiemodelle), sodass bspw. fortwährende Aushandlungsprozesse natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit konzeptionell integriert werden können.

## 5 Fazit und Ausblick

Wir konnten aufzeigen, dass bestehende Konzepte aus der geographiedidaktischen Forschung als wertvolle Anknüpfungs- und Referenzpunkte dienen können, um eine rassismuskritische geographische Lehrkräfteprofessionalität in der Digitalität zu fördern. Gleichwohl bestehen noch Weiterentwicklungs- und Verknüpfungspotenziale, die vor allem das hier zentral gestellte Schnittfeld aus Professionalisierung, Rassismuskritik und Digitalität bearbeitbar machen.

Mit den dargelegten Dimensionen wird diesbezüglich eine erste Heuristik vorgestellt, die es ermöglichen soll, sowohl Geographieunterricht als auch geographische Lehrkräftebildung unter rassismuskritischer und medienpädagogischer Perspektive systematisch zu analysieren und dadurch erweiterte „Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten“ im eigenen Fach aufzuzeigen (Müller 2021: 7). Die Dimensionen sind dabei nicht als isolierte, individuell ‚abschließbare‘ Teilbereiche, sondern als sich reziprok informierende, konstitutive Bestandteile einer kritisch-reflexiven Professionalisierung von Geographielehrkräften zu verstehen. So hilft beispielsweise Kontingenzsensibilität dabei essentialisierend verhandelte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit überhaupt als veränderbar wahrzunehmen und an deren digital gestützten Amplifizierung durch plattformökonomische Interessen Kritik zu üben. Kontingenzsensibilität setzt eine reflexive Haltung zum Ungewissen voraus, benötigt aber auch eine durch Wissen um Differenz- und Dominanzverhältnisse angereicherte kritische Positionierung, um kritikbasierte Handlung abzuleiten. Für das Bewusstwerden der eigenen Normativität der Kritik im Kontext differenzbezogener Fragestellungen ist wiederum Reflexivität in Bezug auf die eigene Involviertheit in digitale migrationsgesellschaftliche Verhältnisse notwendig.

Die Dimensionen können somit in ihrem Zusammenspiel Orientierung bei der Analyse von

Lehr- und Unterrichtsmaterial und Unterrichtskonzepten in Bezug darauf geben, welche Fähigkeiten der Schüler\*innen oder angehenden Lehrkräfte am untersuchten Beispiel gefördert werden und welche ausgeblendet bleiben. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird damit der Versuch unternommen Kernanliegen aktueller erziehungswissenschaftlicher und medienpädagogischer Debatten systematisch für den geographischen Bildungskontext auszuleuchten. Das bedeutet nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Geographielehrkräfte als Bildungssubjekte einer digitalen Migrationsgesellschaft mit spezifischen Ressourcen und individuellen, wie auch geteilten Erfahrungen ihrer alltäglichen von Rassismus und Digitalität geprägten Lebenswelt anzuerkennen. Alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten werden so als Ko-Konstrukteur\*innen eines multiperspektivischen Geographieunterrichts angesprochen. Dabei gilt es nicht unbedingt im Sinne einer Lehrplanerweiterung ein ‚Mehr‘ an curricularen Anschlüssen zu schaffen, sondern bereits Gegebenes mittels neuer, weiterer Perspektiven zu hinterfragen. Die vorgestellte Heuristik kann hierbei jedoch lediglich der Beginn einer Diskussion um weitere Dimensionen und Präzisierungen der einzelnen Dimensionen sein (Stichwort: Intersektionalität), die ermöglichen sollen, Geographielehrkräfte dabei zu unterstützen, im digitalen ‚Rauschen‘ aus multiperspektivischen Rassismusdebatten, neurechten Raumkonstruktionen, BlackLivesMatter-Hashtags und rassistischen Sortier- und Empfehlungsalgorithmen etc. Orientierung zu gewinnen. Dies erachten wir als zentrale Grundlage, um Geographieunterricht auch im Kontext der Digitalität rassismuskritischer auszugestalten. Inwiefern dieser Anspruch durch die bisherigen Organisationsstrukturen der Lehramtsausbildung, aber auch die gesamtgesellschaftlichen und disziplinären Bedingungen ermöglicht bzw. behindert wird, sollte dabei Bestandteil zukünftiger Diskussionen sein. Nur so kann der Ruf nach Professionalisierungsnotwendigkeit und der damit einhergehenden Verantwortung nicht nur individuell Lehramtsstudierende und Lehrkräftebildner\*innen adressieren, sondern dadurch gleichermaßen verstetigende institutionelle und strukturelle Entwicklungen anstoßen.

### Förderhinweis

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben „The NextLEVEL – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1819 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

### Literatur

- Akbaba, Y. (2017): Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Beltz Juventa, Weinheim.
- Allert, H. & M. Asmussen (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld. S. 27–68.
- Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (2017): Digitalität & Selbst: Einleitung. In: Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld. S. 9–25.
- Beer, D. (2016): Metric Power. Palgrave Macmillan, London.
- Bourdieu, P. & L. J. Wacquant (1996): Reflexive Anthropologie. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Budke, A. (2013): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Gebrüder Bontraeger, Stuttgart. S. 152–163.
- Budke, A., V. Maier & F. von Reumont (2018): Rassismus und Rassismuskritik in von Studierenden erstellten didaktischen Comics. Ergebnisse eines interdisziplinären Projekts. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 123–140.
- Combe, A., A. Paseka & M. Keller-Schneider (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A., M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Springer VS, Wiesbaden. S. 53–80.
- Dander, V. & S. Münte-Goussar (2018): Die Medienkritik die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx. In: Niesyto, H. & H. Moser (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. kopaed, München. S. 247–259.
- Daniels, J. (2018): The Algorithmic Rise of the “Alt-Right”. In: Contexts 17(1). S. 60–65. DOI 10.1177/1536504218766547
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn. [https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards\\_Geographie\\_2020\\_Web.pdf](https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf) (01.12.2022)
- Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (2016): Einführung. In: Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Springer VS, Wiesbaden. S. 1–9.
- Dorsch, C. & D. Kanwischer (2020): Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität. Geographische Bildung und “Spatial Citizenship”. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11(1). S. 23–40.

- Dorsch, C., L. Fuchs & D. Kanwischer (2021): Unberechenbar? Algorithmenkulturen und ihre räumlichen Implikationen nebst einigen Bemerkungen zur geographischen Bildung. In: *GW-Unterricht* 163. S. 19–31. DOI: 10.1553/gw-unterricht163s19
- Eberth, A. (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. transcript, Bielefeld.
- Edelmann, D. (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Lit, Wien.
- Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Springer VS, Wiesbaden.
- Fereidooni, K. & N. Simon (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer VS, Wiesbaden.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Merve, Berlin.
- Freire, P. (1991): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt, Hamburg.
- Geier, T. (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Springer VS, Wiesbaden. S. 179–200.
- Geschke, D., A. Klaffen, M. Quent & C. Richter (2019): #Hass im Netz. Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie. Eine Bundesweite Repräsentative Untersuchung. [https://www.idz-jena.de/fileadmin/user\\_upload/Bericht\\_Hass\\_im\\_Netz.pdf](https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/Bericht_Hass_im_Netz.pdf) (01.12.2022)
- Gillespie, T. (2017): #trendingistrending. Wenn Algorithmen zu Kultur werden. In: Seyfert, R. & J. Roberge (Hrsg.): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. transcript, Bielefeld. S. 75–106.
- Golser, K. & T. Jekel (2018): Rechtsextreme Diskurse im Unterricht analysieren. Eine theoriegeleitete Medienanalyse mit Schüler/innen. In: *GW-Unterricht* 151. S. 43–58. DOI: 10.1553/gw-unterricht151s43
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Graff, B. (2016): Rassistischer Chat-Roboter: Mit falschen Werten bombardiert. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/digital/microsoft-programm-tay-rassistischer-chat-roboter-mit-falschen-werten-bombardiert-1.2928421> (01.12.2022)
- Gryl, I., C. Dorsch, J. Zimmer, J. Pokraka & M. Lehner (2020): Mündigkeitsorientierte Lehrer\*innenbildung in einer Kultur der Digitalität. In: Beißweger, M., B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.): Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg. S. 121–145.
- Gryl, I., D. Könen & J. Pokraka (2017): Limits of Freedom. Defining a Normative Background for Spatial Citizenship. In: *GI\_Forum. Journal of Geographic Information Science* 2. S. 3–12. DOI: 10.1553/gis-science2017\_02\_s3
- Guhl, J., J. Ebner & J. Rau (2020): Das Online-Ökosystem rechtsextremer Akteure, London.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Argument Verlag, Hamburg.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 162–168.
- HGD – Hochschulverband für Geographiedidaktik (2020): Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt. Positionspapier des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD) e.V. <https://geographiedidaktik.org/download/der-beitrag-des-fachs-geographie-zur-bildung-in-einer-durch-digitalisierung-und-mediatisierung-gepraegten-welt/> (01.12.2022)
- Hintermann, C., F. M. Bergmeister & V. A. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education. Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126. DOI: 10.1080/00221341.2020.1761430
- Hörning, K. H. (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Al-Alert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. transcript, Bielefeld. S. 69–85.
- Ivanova-Chessex, O., M. Fankhauser & M. Wenger (2017): Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft. Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(1). S. 182–194. DOI: 10.25656/01:16800
- Ivanova-Chessex, O., S. Shure & Y. Akbaba (2022): Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Beltz Juventa, Weinheim, Basel.
- Jörissen, B. (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, B. & T. Meyer (Hrsg.): *Subjekt, Medium, Bildung*. Springer VS, Wiesbaden. S. 215–234.
- Jörissen, B. & D. Verständig (2017): Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In: Biermann, R. & D. Verständig (Hrsg.): *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*. Springer VS, Wiesbaden. S. 37–50.
- Jörissen, B. & W. Marotzki (2009): *Medienbildung. Eine Einführung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kalpaka, A. (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R. & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach. S. 289–312.

- Kanwischer, D. & A. Schlottmann (2017): Virale Raumkonstruktionen. Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8(2). S. 60–78.
- Kayser-Bril, N. (2020): Automated moderation tool from Google rates People of Color and gays as “toxic”. <https://algorithmwatch.org/en/automated-moderation-perspective-bias/> (01.12.2022)
- KMK – Kultusministerkonferenz & HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (01.12.2022)
- Kommer, S. & R. Biermann (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, R., B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Springer VS, Wiesbaden. S. 81–108.
- Lehner, M. & I. Gryl (2022): Didaktische Analyse revidiert. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. In: GW-Unterricht 166. S. 24–41. DOI: 10.1553/gw-unterricht166s24
- Lippert, S. & L. Mönter (2021): Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 12(1). S. 55–78.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Matamoros-Fernández, A. (2017): Platformed racism: the mediation and circulation of an Australian race-based controversy on Twitter, Facebook and YouTube. In: Information, Communication & Society 20(6). S. 930–946.
- Mecheril, P. & C. Melter (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P., M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim. S. 150–178.
- Mecheril, P., S. Bücken, N. Streicher & A. Velho (2020): Einleitung. In: Bücken, S., N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Springer VS, Wiesbaden. S. 1–17.
- Messerschmidt, A. (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A., Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Springer VS, Wiesbaden. S. 59–70.
- Müller, S. (2021): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Noble, S. U. (2018): Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism. New York University Press, New York.
- Pott, A. (2016): Geographien des Rassismus. In: Castro Varela, M. d. M. & P. Mecheril (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript. S. 185–192.
- Reckwitz, A. (2003): Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften. In: Bonacker, T., A. Brodoez & T. Noetzel (Hrsg.): Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeit. Campus, Frankfurt. S. 85–103.
- Rommelspacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Wochenschau Verlag, Schwalbach. S. 25–38.
- Saar, M. (2019): Muss die Demokratie erst demokratisiert werden? In: Center for Applied European Studies (Hg.): Was bedeutet Demokratie in der EU im 21. Jahrhundert? Frankfurt University of Applied Sciences, Frankfurt am Main. S. 60–67.
- Schinzel, B. (2017): Algorithmen sind nicht schuld, aber wer oder was ist es dann? In: FIFF-Kommunikation 2. S. 5–9.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books, New York.
- Schröder, B. (2019): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. transcript, Bielefeld.
- Schröder, B. & I. Carstensen-Egwuom (2020): ‚More than a single story‘. Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, K. & N. Simon (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer VS, Wiesbaden. S. 349–375.
- Schulze, U., I. Gryl & D. Kanwischer (2015): Spatial Citizenship. Zur Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für eine fächerübergreifende Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 2. S. 139–164.
- Schwarze, S. (2019): Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Münster.
- Senft, T. & S. U. Noble (2013): Race and Social Media. In: Hunsinger, J. & T. Senft (Eds.): The Social Media Handbook. Routledge, New York. S. 107–125.
- Stalder, F. (2019): Kultur der Digitalität. Suhrkamp, Berlin.