

Kann es denn eine auf die Geographiedidaktik begrenzte Ethik geben?

Christian Vielhaber

Vorbemerkungen

Es ist nun einmal so, dass Fragen ethischer Orientierung üblicherweise nicht im Standardprogramm jener Klientel aufscheinen, die sich mit fachdidaktischen Problemen und Entwicklungen auseinandersetzen, obwohl Ausnahmen diese Regel bestätigen und in gewissen Zeitsprüngen die Themen Ethik, Moral und Werte immer wieder in der geographiedidaktischen Literatur auftauchen. Es erstaunt allerdings, dass Autoren und Autorinnen, wenn sie sich auf dem dünnen Eis ethischer Orientierung im fachdidaktischen Bereich der Schulgeographie äußern, sehr normativ vorgehen und der doch grundsätzlichen Frage, welche Voraussetzungen Lehrende eigentlich mitbringen müssen, um im Minenfeld ethischer Orientierung erfolgreich bestehen zu können, mehr oder weniger gekonnt ausweichen. Dabei wäre es doch notwendig, wenn man sich – aus welchem Grund auch immer – auf die Frage einlässt, ob es so etwas wie eine Bereichsethik überhaupt gibt bzw. geben sollte, sich persönlich darüber klar zu werden, welche Antworten auf die fachdidaktische Gretchenfrage zu geben wären, die da lautet: Wie hältst du's mit der verantwortungsvollen Gestaltung von Bildungsprozessen im Fach Geographie und ihrer ethischen Begründung? Während viele diese Frage unbeantwortet lassen, stellt Wilhelmi (2011) die Bedeutung der Lehrperson für die Wertevermittlung heraus:

»Der Lehrer muss als Vorbild fungieren, darf nur das von Schülern (sic!) einfordern, was er selbst bereit ist zu tun. Erst dann wird er authentisch in seinen Forderungen.« (Wilhelmi 2011: 6)

Und diese Einschätzung, dass die Lehrperson in der Wertevermittlung eine große Rolle spielt, teilt auch Riedhammer (2017) in der breit angelegten Studie zum Problem des ethischen Urteilens im Geographieunterricht:

»Waren die 90er Jahren [...] noch geprägt von der Idee Ethik = Erziehung zu Werten, unter teilweise sehr deutlichen normativen Vorgaben, [...] so verändert sich diese Idee von einem Erziehen zu bestimmten Werten hin zu einem Bewusst-

machen von Werturteilen und zu einem Erziehen zum Werten-Können.« (Ulrich-Riedhammer 2017: 35)

Diesen Zeilen ist ganz klar die Botschaft immanent, dass Geographie generell von Personen gelehrt wird, die über genau diese Eigenschaften verfügen. Sie können ihre Handlungen ethisch begründen, sie können reflektiert beurteilen und bewerten. Ein Nachweis für diese doch sehr herausfordernden Fähigkeiten lag meines Wissens immer außerhalb bestehender Erkenntnisinteressen.

Ein paar Jahrzehnte Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Problemstellungen und mit Menschen, die sich ebenfalls dieser Perspektive verschrieben haben, lehrten mich Bescheidenheit. Ich denke, so lautete meine Antwort, es geht vor allem darum, als Lehrende Entscheidungen, die Einfluss auf einen Lernprozess haben, didaktisch und pädagogisch begründen zu können, und dazu bedarf es einer konzeptionellen Absicherung, weil nur dadurch die Entscheidungen auch für die betroffenen Schülerinnen und Schüler objektivierbar und nachvollziehbar sind. Die Sicherung eines ethisch vertretbaren Unterrichts kann aber meiner Ansicht nach über Konzepte allein nicht verordnet werden. Dazu bedarf es einer entsprechenden ethischen Grundhaltung der Lehrperson, die sich themenunabhängig im Rahmen jeglicher initiierten Lernprozesse entfaltet. Eine nur auf bestimmte Fragestellungen reduzierte Ethik verliert ihren gesellschaftlich-humanistischen Anspruch und setzt sich dem Vorwurf aus, spezifische Interessen zu bedienen. Das hieße allerdings, dass es nicht reicht, zur Klärung der Verantwortung für einen ethisch vertretbaren Unterricht nur auf die eingesetzten Konzepte zu verweisen und sich selbst als unterrichtsbestimmende Einflussgröße weitgehend aus dem Spiel zu nehmen. Dazu bedarf es einer reflektierten ethischen Positionierung in Sachen Unterricht, wobei Überwältigungsverbot, Augenhöhe, Akzeptanz des Subjektiven und Partizipation die Mindeststandards für einen ethisch ausgerichteten Unterricht vorgeben. Gill Valentine formuliert diesbezüglich einen klaren Auftrag an Lehrende:

»[...] teaching ethics not just in form of praescriptive codes of practice because most rules are nonuniversal and we cannot anticipate all moral dilemmas. Students therefore need to recognize the importance of being able to develop authentic individual responses to potentially unique circumstances.« (Valentine 2005: 485)

Drehen wir das Rad der Zeit ein halbes Jahrhundert zurück und vergegenwärtigen wir uns den großen Sprung vorwärts, der die Geographiedidaktik damals grundlegend veränderte. Eine konstruktive Verschmelzung von lernzielorientierter Didaktik und curriculumtheoretischer Orientierung schien das probate Mittel zu sein, um die Öde länderkundlicher Vermittlung im Geographieunterricht endgültig in die Vergangenheit zu verabschieden. Das von Schülerinnen und Schül-

lernen erworbene Wissen sollte gezielt einsetzbar sein, um ausgewählte Lebenssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Diese erfolgversprechenden kognitiven Bewältigungsstrategien, die auf Qualifikationen abzielten, sollten allerdings nicht ohne Rücksichtnahmen auf andere gelehrt und gelernt werden. Deshalb gab es im zielorientierten Angebot neben dem Bereich kognitiver, psychomotorischer und instrumenteller Lehr- bzw. Lernperspektiven auch das Segment affektiver und sozialer Lernziele. Dieses sollte sicherstellen, dass sich die im Unterricht erlernenden qualifikationsgesteuerten Handlungen quasi nur innerhalb eines vorgegebenen Wertesystems bewegen. Diese zumeist im Zusammenhang mit fachlichen Aufgaben laufend zu vermittelnden rechtsstaatlich und demokratisch legitimierten Werte sollten – so die Vorstellung vieler Proponentinnen und Proponenten der neuen (fach)didaktischen Strömungen – von den jungen Menschen bewusst verinnerlicht und somit Teil ihrer Persönlichkeit werden, mit dem Ziel die ethische Kernagenda der Geographiedidaktik als handlungsleitende Vorgabe in ihr künftiges Leben mitzunehmen: Ethische Bildung als Werteerziehung unter dem Leitbild der Bewahrung der Erde (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017: 34). Ein expliziter ethischer Bezug wurde von Havelberg bereits 1990 eingefordert, indem er formulierte, dass die »Transparenz raumbezogener – insbesondere auch ethischer – Handlungsmotive Gegenstand der Fachdidaktik sein sollte« (1990: 5).

Gehen wir in der Chronologie fachdidaktischer Entwicklung noch einmal einen Schritt zurück. Gab es das wirklich bereits vor fünfzig Jahren, eine, die fachliche Ausbildung begleitende Werteerziehung? Würde man das bejahen, wäre das wohl ein wenig zu dick aufgetragen. Was es wirklich gegeben hat, war die von einigen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern vertretene hehre Idee über fachliche Ziele auch dauerhafte, rechtsstaatlich abgesicherte Werthealtungen an Schülerinnen und Schüler weitergeben zu können. Die vielfältigen Unterrichtsrealitäten im Fach Geographie waren weit profaner. Die alltägliche Stoffbewältigung dominierte den Unterricht weiterhin und nicht zuletzt deshalb, weil vermittelte und auch gelebte Werte nicht so einfach abprüfbar waren. Dazu kam, dass die Zielkataloge den Lehrenden – ganz im Sinne von Saul Robinsohns curriculumtheoretischen Überlegungen (1967) – vorgegeben wurden. Die einzelne Lehrperson brauchte nichts eigenständig zu entscheiden und ihre Verantwortung reduzierte sich auf die Auswahl der Ziele aus dem breiten vorliegenden Angebot, wobei in den meisten Fällen die Zielauswahl ohnedies durch die verfügbaren Lehrbücher mitgeliefert und damit vorbestimmt wurde. Bewusst angesteuerte affektive Ziele blieben ein im Unterricht oft vernachlässigtes Nebenprodukt didaktischer Konzepte und wohl die meisten Lehrkräfte wähten sich durch die Befolgung der Zielvorgaben auf sicherem bildungspolitischen Terrain. Das, obwohl – damals wie heute – unreflektierte Äußerungen von Lehrpersonen zu bestimmten Sachverhalten vielen Unterrichtsverläufen immanent sind, mit entsprechenden – leider bisher kaum untersuchten – Folgewirkungen im Zusammenhang mit der Aneignung solcher Äußerungen durch

die »belehrten« Jugendlichen. Die Etikette des Ideologieverdachts schwebt sozusagen über so manchen wertenden Charakterisierungen, die im Rahmen von Unterricht von Lehrenden geäußert werden. Was in diesem Zusammenhang schwer wiegt, ist, dass im Unterricht junge Menschen mit ethisch und moralisch durchaus zweifelhaften Inhalten konfrontiert sein können, ohne Möglichkeit angemessen zu reagieren.

Es hat sich in den Jahrzehnten nach dem fachdidaktischen Urknall in der Geographie, in Folge des Kieler Geographentages von 1969, nicht allzu viel geändert, was Werteerziehung, moralische Ansprüche und richtiges Handeln als Unterrichtskomponenten betrifft. Die Zahl der Bezugsdidaktiken ist breiter geworden. Geographieunterricht wird heute zumindest ab und zu auch kritisch-konstruktiv ausgerichtet, emanzipatorisch angelegt, konstruktivistisch organisiert und kritisch-pragmatisch realisiert. Forderungen nach Solidaritätsfähigkeit, nach globalen Lernmöglichkeiten, nach Konstruktionen individueller Wirklichkeiten etc. haben neue Lehr- Lernhorizonte erkennen lassen. Dennoch, eine Lösung im Hinblick auf eine adäquate Umsetzung von relevanten Bildungsinhalten, die den Bereichen Moral und Ethik zuordenbar sind, scheint noch in weiter Ferne zu liegen. Warum? Diese Fragen werden überwiegend in diversen fachspezifischen *Bubbles* diskutiert, mit dem Ergebnis, dass der Vollzug ethischer und moralischer Ansprüche immer wieder auf die Schülerinnen und Schülern übertragen wird, ohne – wie bereits in der Einführung angedeutet – die Rolle der Produzentinnen und Produzenten solcher Ansprüche unter die Lupe zu nehmen und ihre Funktionen und Handlungsweisen entsprechend zu überprüfen. Aber nur mittels einer solchen Überprüfung kann es gelingen, auch zwischenmenschliche Defizite der Lehrenden-Lernenden Beziehung erkennbar und diskutierbar machen.

Was eigentlich legitimiert eine Lehrperson, Schülerinnen und Schülern Toleranz abzuverlangen, ohne einen Nachweis, dass sie diese Verhaltensqualität selbst im Alltag zeigt? Eine schwierige Frage, die sich gerade dann, wenn es um Ethik und Moral geht, immer wieder stellt und viel zu oft unbeantwortet bleibt, weil Kinder und Jugendliche in Bildungsfragen meist nicht als sozial gleichwertiges Gegenüber angesehen werden, mit dem auf Augenhöhe kommuniziert werden kann. Vielleicht hat gerade deshalb Havelberg von Dreistigkeit gesprochen, wenn sich ausgerechnet »Geographiedidaktiker (sic!)« zum Thema »Ethik« äußern (1990: 5). Umso erfreulicher die Begegnung mit einer Fragestellung, die Eingang in das Konzept des vorliegenden Aufsatzbandes gefunden hat, weil sie nach Durchsicht vieler Beiträge zum Problemkreis »Geographieunterricht und Ethik« wie ein *Solitaire* wirkt: »Wie ist das Verhältnis von Moral der Hochschuldidaktiker bzw. -didaktikerinnen, Lehrer bzw. Lehrerinnen und Schüler bzw. Schülerinnen zu bestimmen? Was ist von wem zu verlangen? Hat die Lehrkraft eine Vorbildfunktion oder gerade nicht?« Diesen Fragen soll im Folgenden ebenso nachgegangen werden, wie der Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, Ethik als Bildungsperspektive, die darauf abzielt, jungen Menschen Rechte, Pflicht-

ten, Werte und Normen als handlungsleitende Vorgaben zu vermitteln, für einzelne Fächer zu entwickeln. Denn wenn, wie es Rhode-Jüchtern (2015: 157) formuliert, das Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten als zentrale Bildungsaufgabe gesehen wird, dann ist nur schwer einzusehen, warum diese Ansprüche nicht auch für Lehrende und für alle Fächer gelten sollen.

Reduktionsgedanken in Bezug auf eine ethische Orientierung für die Geographiedidaktik

Gehen wir davon aus, dass im Bereich schulischer Vermittlung jene Vorstellung von Ethik zum Tragen kommt, die zwar auch versucht, bestimmte Werte und Handlungsregeln für Schülerinnen und Schüler fassbar und nachvollziehbar zu machen, diese aber nicht, wie im Falle religiöser Ethik durch den Bezug auf göttliche Autorität für sakrosankt erklärt. Damit wäre bereits der erste Reduktionsschritt vollzogen. Es bleibt der Bereich der nicht-religiösen Ethik und der ist komplex genug, denn das Rechtsstaatsprinzip, dass Bürgerinnen und Bürger eines Landes klar erkennen müssen, wo etwas erlaubt und wo etwas verboten ist, ist oft nicht eindeutig genug und lässt viele Fragen offen. Es ist zwar in liberalen Demokratien ein Verfassungsgrundsatz, der aber von Fall zu Fall, abhängig von sachlichen Gegebenheiten, zu konkretisieren ist. Dazu kommt, dass wohl einiges, was gesetzlich als noch akzeptabel durchgeht, in bestimmten gesellschaftlichen Milieus als »no go« gehandelt wird und soziale Sanktionen zur Folge haben kann. Fazit: Das Rechtsstaatsprinzip kann dann wohl ebenfalls nicht als taugliches Reduktionswerkzeug zur Festlegung von Wertemaßstäben, die bezogen auf die Inhalte eines Schulfaches eine Rolle spielen, eingesetzt werden. Doch was wäre sonst im Sinne einer fachrelevanten Ethik als Reduktionsmaßstab vorstellbar, wenn es, wie es im Geographieunterricht der Fall sein sollte, primär darum geht, Wirklichkeiten erfassbar zu machen und auf das eigene Leben projizieren zu können?

Die Möglichkeit der quantitativen Reduktion im Sinne einer inhaltlichen Mengengrenzung wurde oben bereits angedeutet: Wir verzichten auf alle Bezüge, die in Verbindung mit Fragen religiöser Ethik stehen. Mag sein, dass diese Entscheidung quantitativer Reduktion für das Fach Geographie auf den ersten Blick unproblematisch erscheint, weil ja die Verhaltensregeln, die im Rahmen christlicher Kultur durch die zehn Gebote festgelegt sind, keine vordergründigen räumlichen Bezüge aufweisen, die ja doch für unser Fach von vielen Geographinnen und Geographen als identitätsstiftend erachtet werden. Zudem sind heute Klassengemeinschaften häufig religiös durchmischt, sodass sich ohnedies die Frage stellt, welche religiöse Ethik als Leitlinie von Handlungsvorgaben überhaupt legitim wäre (vgl. Gabriel 2020). Doch halt, so einfach ist das nicht, denn abseits der zehn Gebote finden sich in der Bibel räumliche Konfliktsituationen zuhauf, die als hoch-

interessante und vor allem auch aktuelle Inhalte des Geographieunterrichts vermittelt werden könnten, wobei die handlungsbestimmenden ethischen Richtlinien gleich mitgeliefert werden. Denken wir doch nur an die Vertreibung der Händler aus dem Tempel durch Jesus. War dieses Handeln richtig – sozusagen ethisch einwandfrei – oder doch ein wenig problematisch? Denken wir doch an heilige Orte, die heute als besonders schützenswert eingeschätzt werden, weil umsatzstark und gut zu vermarkten, denken wir an Pilgerwege, die mit Prinzipien christlicher Ethik geflutet werden, aber in Wirklichkeit sowohl in ihrem Erscheinungsbild als auch in Bezug auf ihre begleitende Infrastruktur den Mechanismen marktwirtschaftlicher Strategien und Zwänge mit entsprechenden räumlichen Konsequenzen nicht entzogen werden können.

Doch wie vielversprechend Sinn- und Wertefragen religiöser Ethik für das Fach Geographie auch sein mögen, didaktische Reduktion bedeutet Verzicht und daher wenden wir uns den Problembereichen nichtreligiöser Ethik zu, die, was ihre Komplexität betrifft, ebenfalls nicht umfassend mittelbar erscheinen. Eine neuerliche quantitative Reduktion im Segment nichtreligiöser Ethik erscheint nicht überzeugend, weil es konsequenterweise einer selektiven Ethik bedürfte, sozusagen eines Ethik-pools, aus dem herausgefischt werden kann, was gerade opportun erscheint. Im Rahmen nichtreligiöser Ethik, wird der Mensch aber als Wesen mit Handlungs- und Willensfreiheit betrachtet, das auf der Basis von Übereinkünften zur Festlegung von Werten, Normen, Rechten und Pflichten fähig ist. Diese sollten für die Menschen auch im Rahmen ihrer alltäglichen Handlungen verbindlich sein und ein gedeihliches gesellschaftliches Miteinander sicherstellen. Die genannten Rahmenbedingungen sind zwar nicht in Stein gemeißelt, aber entsprechende Veränderungen, die ja tatsächlich laufend passieren, bedürfen jeweils einer demokratischen Legitimation, die sich als *ultima ratio* in parlamentarischen Mehrheitsentscheidungen äußert.

Eine solche Vorstellung von Ethik ist allerdings unteilbar und auch nicht verhandelbar, weil damit der Anspruch verbunden ist, dass das, was für mich gilt, auch für die anderen Menschen, mit denen ich in Beziehung stehe, zu gelten hat. Vor diesem Hintergrund stellt sich zum ersten Mal die Frage, welche Ethik eigentlich in unseren Klassenzimmern gilt, wenn es um die Beziehung zwischen Lehrenden und Belehrteten geht. Es wird im Rahmen dieses Beitrags wohl notwendig sein, darauf noch einmal zurückzukommen, doch noch haben wir das Problem notwendiger Reduktion im Zusammenhang mit dem Thema: »Welche ethische Orientierung für die Geographiedidaktik« nicht gelöst.

Der formal nächste Schritt, wäre die Abwägung, welche Möglichkeiten die qualitative Reduktion bietet, bei der es ja um die Konzentration eines Inhaltes auf das Wesentliche geht. Bei Fragen ethischer Orientierung stößt man aber sehr rasch auf das Problem der Zulässigkeit einer geplanten Vereinfachung. Ethische Orientierung lässt sich nicht in wesentliche und unwesentliche Bereiche aufteilen, weder

bezogen auf eine soziale noch auf eine inhaltliche Differenzierung. Konkret auf eine Schulsituation bezogen, kann es wohl nicht heißen, dass sich beispielsweise Handlungen von Schülerinnen und Schüler einer Überprüfung stellen müssen, ob sie ethischen Richtlinien entsprechen, nicht aber die Handlungen von Lehrpersonen oder dass handlungsbestimmende Wertemaßstäbe geschlechtsabhängig unterschiedlich definiert werden. Auch was Inhalte betrifft, lässt sich eine »selektive Ethik«, etwa nach dem Motto: Bei Umwelt, Migration und Klimawandel wird die ethische Perspektive bei der Planung von Unterricht mitgedacht, bei wirtschaftlichen und sozial-räumlichen Problemstellungen lässt man sie am besten außen vor, wohl kaum ausreichend begründen.

Fazit: Eine ethische Orientierung entzieht sich aus den oben angeführten Gründen jeder Reduktionsstrategie, weil sie in einem Fach wie Geographie sinnvoller Weise nicht als Lehrstoff in seiner ursprünglichsten Form kognitiven Wissens eingesetzt werden kann. Die verfügbare fachdidaktische »Reduktionsliteratur« ist dementsprechend auch einseitig ausgerichtet. »Reduktion«, so Sorgalla als Sprachrohr vieler Autorinnen und Autoren:

»...findet statt, wenn aus einer großen Stofffülle eine Auswahl der Lerninhalte getroffen wird oder wenn ein komplexes Thema vereinfacht dargestellt wird, indem es auf seine grundlegenden Konzepte, Ideen oder Muster reduziert wird. Die Didaktische Reduktion ist somit eine Technik, die vor dem Hintergrund einer nicht zu bewältigenden Stoffmenge und zunehmend komplexer Themen eingesetzt werden kann, um Lernziele zu erreichen.« (Sorgalla 2015: 2)

Allerdings ist ethische Orientierung weder Lehr- noch Lernstoff und daher wäre jedwede Reduktion als Filter einer ethischen Orientierung, die in einer Bereichsdidaktik angewendet werden kann, völlig fehl am Platz (vgl. Laub 2019, Riedhammer 2018).

Adorno und Kant – geeignete Nothelfer in Sachen Ethik in der Schulgeographie?

Beide in der Kapitelüberschrift genannten Persönlichkeiten sind in vielfältiger Weise brauchbar, wenn es um ethische Fragen geht. In konsequenter Fortsetzung des vorangegangenen Reduktionskapitels erlaube ich mir, im Sinne einer qualitativen Reduzierung, in diesem Kapitel jeweils eine wesentliche Äußerung von Adorno und von Kant als Bezugspunkte für die Beantwortung der Frage heranzuziehen, ob denn eine auf die Geographiedidaktik begrenzte Ethik vorstellbar ist. Beginnen wir mit Adorno. In seinen »*Minima Moralia*« stellt er die vielfach uminterpretierte Behauptung auf, dass es kein richtiges Leben im falschen geben könne (1997: 43). Dieser Satz, aus seinem ursprünglichen Kontext herausge-

sprengt, hat weltweit Menschen veranlasst, den Sinngehalt dieser Feststellung subjektiv zu interpretieren und ihn auf Situationen zu projizieren, die strukturell durch spezifische asymmetrische Machtverhältnisse charakterisiert sind. Eine der bekanntesten Umformulierungen von Adornos Ausgangsbehauptung, die sich inzwischen schon zu einem gängigen Aphorismus im Rahmen alltäglicher Kommunikation entwickelt hat, mündet in der Frage, ob es denn möglich sei, ein gutes Leben im schlechten zu führen bzw. wie das inszeniert werden könnte, das Gute im Schlechten und das Richtige im Falschen.

Umgelegt auf die gewählte Problemstellung dieses Beitrags hieße das, zu hinterfragen, ob eine Verknüpfung von schulgeographischen Inhalten mit eindeutig wertenden Einschätzungen und darauf basierenden Handlungen und Entscheidungen als vorgegebenes Lernziel legitim ist. Vordergründig scheint das Gute und Richtige von Fall zu Fall problemlos vermittelbar zu sein – es kann doch niemand etwas dagegen haben, um nur einige Punkte anzusprechen, dafür einzutreten, Energie zu sparen, CO₂ zu minimieren, Artenvielfalt zu erhalten, Bodenversiegelungen hintanzuhalten, Nachhaltigkeit zu leben, Produktionen jedweder Art zu ökologisieren, soziale Benachteiligungen zu verhindern, die negativen Folgen der Globalisierung abzuwehren und vor allem das eigene Verhalten darauf abzustellen. Viele der genannten Problemstellungen erweisen sich bei genauerem Hinschauen als Produkte, die erst durch asymmetrische Machtverhältnisse ins Negative gekippt sind. Doch genau diese Asymmetrie ist doch bis heute auch ein immanentes Merkmal unseres Schul- und Bildungssystems. Lehrende führen mehrheitlich keine Beziehung auf Augenhöhe mit Schülerinnen und Schülern und so stellt sich die Frage, ob sie als exekutierende Organe eines machtausübenden Systems, das sich über Jahrzehnte weg als unflexibel erwiesen hat und im Verständnis Adornos als »falsch« zu betrachten ist, berechtigterweise Ansprüche an junge Menschen stellen dürfen, die als Voraussetzungen für ein »richtiges« Leben gehandelt werden. Die Eigenschaften »gut« und »schlecht«, sowie »richtig« und »falsch« haben ethische Qualität und sind immer Ergebnisse ausgehandelter Übereinkünfte. Daraus – wie in der schulischen Wirklichkeit so oft der Fall – zwingend Handlungsnotwendigkeiten abzuleiten, die Schülerinnen und Schüler zu vollziehen haben, um gut beurteilt zu werden, ist wohl ein Paradebeispiel von Fremdbestimmung. Das ist eine reine Feststellung und kein negatives Urteil, denn ganz allgemein werden Wertebestimmungen eben nicht von Individuen festgelegt, sie werden kollektiv institutionalisiert und ritualisiert. Allerdings ergibt sich daraus, dass entfremdende Strukturen, wie sie durch Unterrichtssituationen und auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden gespiegelt werden, subjektiv kein vollständig gelingendes Dasein ermöglichen, weil individuelle Ansprüche den normativen zumeist unterliegen. Wenn wir aber das »richtige Leben« mit konsensual bestimmten Werten in Einklang bringen wollen, geraten wir auf dünnes Eis, weil dieser Ausdruck viele konkurrierende Wertordnungen impliziert (vgl. Butler 2012).

Das gilt umso mehr, wenn unter dem Deckmäntelchen ethischer Orientierung versucht wird, Wertezuweisungen für eine spezifische Didaktik vorzunehmen, egal ob auf einer inhaltlichen, sozialen oder methodischen Ebene. So kann an vielen Beispielen des schulgeographischen Unterrichts, bei denen es inhaltlich um die Inwertsetzung von Räumen geht, nachgewiesen werden, dass diese zumeist positiv konnotiert sind und der Aspekt, dass damit auch eine Außerwertsetzung einer bestehenden Raumqualität einhergeht, vernachlässigt wird. Eine Ausnahme, die die Regel bestätigt, wäre beispielsweise die Abholzung von Regenwäldern. Diese »Inwertsetzung« wird üblicherweise den Schülern und Schülerinnen aller Schulstufen ohne tiefergehende und differenzierte Betrachtung als schlecht und falsch vermittelt. Generell wäre festzuhalten, dass die Zuweisung »richtig« oder »falsch« in zu vielen Fällen bereits vor dem Beginn unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen feststeht. Wir begegnen auch im sozialen, wie im methodischen Bereich vorweggenommenen Bewertungen, die zumeist dazu dienen, einen *status quo* zu erhalten: »Das Spurensuchkonzept lässt sich erst in der Sekundarstufe II produktiv im Unterricht einsetzen« oder »Für Fragen räumlicher Abstraktion entwickeln Schüler ein besseres Verständnis als Schülerinnen«. Was heißt das für unsere oben angeführte Überlegung? Der Versuch über eine ethische Orientierung der Geographiedidaktik als Ganzes das »richtige Leben« einzuhauchen, um allfällige Fehlentwicklungen zu vermeiden, scheint wenig erfolgversprechend, weil die umgebenden strukturellen Rahmenbedingungen, die das bildungspolitische Milieu wirkmächtig beeinflussen und damit im Sinne von Adorno das »Falsche« absichern, auch die didaktischen Teilbereiche nachhaltig kolonisiert haben. Für eine auf die Geographiedidaktik begrenzte Ethik kann daher Adorno weder als Nothelfer noch als Anwalt herangezogen werden, dafür bedürfte es einer viel umfassenderen strukturellen Veränderung des Bildungsbereiches, sodass der Geist progressiver Erlässe, die es erstaunlicher Weise ja gibt, ohne allerdings in nennenswertem Ausmaß an der Basis der Lernenden-Lehrenden Beziehung Wirkung zu entfalten, auch die Klassenzimmer erreicht. Als Beleg dafür, dass eigentlich die Voraussetzungen für ein gedeihliches Miteinander zwischen diesen beiden Gruppen formal bereits geschaffen wurden, seien nachfolgend zentrale Feststellungen des österreichischen Grundsaterlasses für politische Bildung angeführt:

»Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird. So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann. Das setzt nachhaltiges schulpartner-schaftliches Zusammenwirken [...] sowie die Mitgestaltung der Schule und des Unterrichts durch Kinder und Jugendliche voraus. Für eine erfolgreiche Umsetzung Politischer Bildung ist die demokratische Gestaltung des Schulalltags eine

wesentliche Voraussetzung.« (Unterrichtsprinzip politische Bildung, Grundsatz-erlass 2015)

Das heißt, Schule soll nicht nur zu Demokratie erziehen, sondern selbst ein Hort der Demokratie sein, getragen von einer entsprechenden von allen Beteiligten akzeptierten Ethik. Wenn also ethische Orientierung generell als richtig betrachtet wird, dann ist zu bezweifeln, ob dieselben positiven Effekte zu erzielen sind, wenn sie nur im Rahmen einer Didaktik zum Tragen kommt, die leitend für ein einzelnes Schulfach ist und primär die Lernenden zu einem »richtigen« Handeln verpflichtet. Da wäre es wohl weit zielführender, die ethische Orientierung den Lehrpersonen selbst nahe zu bringen, die ihr persönliches Handeln fachunabhängig danach ausrichten sollten. Der Gedanke, dass im Rahmen raumrelevanter Problemstellungen, die Entscheidungen erforderlich machen, nach anderen Kriterien gehandelt wird, als in alltäglichen Lebenssituationen, ist eine Wunschvorstellung, die letztlich nur für unverbindliche Absichtserklärungen reicht. Ethisches Handeln ist nun einmal ein Produkt von Übereinkünften, die, wenn sie kollektiv institutionalisiert werden, auch kollektiv gelebt werden müssen. Das würde allerdings bedeuten, dass in entfremdenden Strukturen, die vielfach auf Grund einseitiger Vorgaben durch Lehrende auch heute noch Unterrichtssituationen bestimmen, kein vollständig gelingendes Leben realisierbar erscheint.

Doch nicht nur Lernende sind von Fremdbestimmungen betroffen, auch Lehrende können sich diesen nicht entziehen, weil, wie Adorno (1951: 34f.) schreibt, ethisches Verhalten immer auch ein gesellschaftliches Phänomen ist und daher bestehenden Macht- und Herrschaftsmechanismen unterliegt. Es wäre daher völlig sinnlos, bei der Frage ethischer Orientierung die Beziehungen der Menschen zueinander auszuklammern, weil ja das rein für sich selbst seiende Individuum eine ganz leere Abstraktion ist. Die Gültigkeit dieser Feststellung wäre aber das Ende der Überlegung, ob es sinnvollerweise eine auf die Fachdidaktik Geographie begrenzte ethische Orientierung geben kann bzw. soll.

Die Wirklichkeit spricht dagegen, denn auch Ethik, in welcher Interpretation auch immer, kann sich einem bestehenden politischen *Setting* nicht entziehen. Dieses geht nämlich immer mit handlungsbestimmenden Einflüssen einher. Daher könnte auch Schule als politischer und daran gekoppelt auch als ethischer Erfahrungsraum fungieren, in dem Abhängigkeiten transparent (gemacht) werden können, die auch in einzelnen Fächern deutlich werden. Allerdings wäre damit die Vorstellung einer unabhängigen oder provokanter formuliert »unschuldigen« Ethik, die im Bildungsbereich wirksam werden könnte, obsolet. Mit Blick auf Deutschland schreibt der Politikdidaktiker Joachim Detjen (2015), dass es zwar in der Schule Chancen gebe, politisch und damit in einer bestimmten Weise auch ethisch zu handeln, geht aber davon aus, dass die diesbezüglichen Möglichkeiten gering seien und bezieht diese primär auf schulorganisatorische Belange:

»So räume die Schule den Schülerinnen und Schülern jedenfalls bestimmte Möglichkeiten ein, am Schulleben mitzuwirken. So gebe es die Klassensprecherwahl und existiere ein Schülerrat. Manche Klassen besprächen ihre gemeinsamen Angelegenheiten in einem Klassenrat. Die Beteiligten lernten auf diese Weise etwas über Regeln, Macht, Konflikte und Konfliktlösungen, also etwas über Politik im weitesten Sinne.« (Detjen 2015: o.S.)

Ob das reicht, um ein System im Sinne Adornos »richtig« erscheinen zu lassen, darf bezweifelt werden, aber er geht in seiner Interpretation der Ist-Situation an deutschen Schulen doch noch einen Schritt weiter und merkt an, dass der eine Schule prägende Interaktionsstil politische Bildungswirkungen habe.

»Der Umgang der Lehrkräfte mit ihren Klassen wie auch die praktizierten Unterrichtsformen strahlten implizite politische Botschaften aus. Dies werde klar, wenn man einen autoritär-hierarchischen mit einem demokratisch-symmetrischen Unterrichtsstil vergleiche.« (Detjen 2015: o.S.)

Damit käme auch wieder die Ethik ins Spiel, allerdings ohne explizit benannt zu werden. Nicht einmal die Charakterisierung »richtig« oder »falsch« für die beiden angeführten gegensätzlichen Unterrichtsstile, lässt sich aus dem Text zweifelsfrei herauslesen. Interessant für die diesem Beitrag zugrunde liegende Fragestellung ist aber, dass die Aussagen fächerunabhängig getroffen wurden. Implizit schwingen mit den politischen Botschaften auch ethische mit und könnten über empathische Zugänge, voraussetzungslose Unterstützung, Verständnis füreinander, aufeinander Zugehen, Prinzip der Schonung und vieles andere mehr konkretisiert werden. Ablesbar aus der Passage Detjens ist jedenfalls ein allgemein gültiger Anspruch, aber sicher kein fachbezogener.

Werfen wir nun einen Blick auf jene vielfach zitierte Aussage von Kant, dass die Maxime – also die subjektive Verhaltensregel des menschlichen Willens – sich auch immer daran orientieren sollte, als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten zu können. Vordergründig klingt das durchaus nach einer praktikablen Alltagsethik, die auch im Geographieunterricht problemlos einsetzbar wäre und – frei nach Kant – als vernünftig angesehen werden könnte. Doch ganz so einfach ist das nicht. Selbst wenn man das, was als kategorischer Imperativ Eingang in die philosophische Literatur gefunden hat, versucht, auf eine jugendliche Verständnisebene herunterzubrechen und das allgemein bekannte »Was du nicht willst, dass dir man tu«, das fügen auch keinem anderen zu« zu einer ethischen Handlungsmaxime uminterpretiert, die als Konsequenz schulgeographischer Vermittlung wirksam werden soll, werden sehr rasch die Schwächen einer solchen Aufforderung deutlich. Barnett (2012) zeigt in seinem Beitrag über Geographie und Ethik zwar durchaus Verständnis dafür, dass praktische Vernunft und Ethik als eins gedacht werden können, wenn es um handlungsleitende Überlegungen geht:

»If by practical reason we mean the type of reasoning used to guide action, then this notion might usefully substitute for »Ethics«. Practical reason has the advantage of drawing attention to the extent to which reasoning about what to do, is, indeed, a feature of practices, of embodied situated actions.« (Barnett 2012: 4)

Der Autor macht aber auch deutlich, dass daraus keineswegs hervorgeht, dass alle Beteiligten aus einer Problemsituation dieselben Schlüsse ziehen und die gleichen Entscheidungen treffen: »For a situated actor faced with an ethical situation, no amount of causal understanding can stand as a practical reason for acting one way or another.« (Barnett 2012: 5)

Wenn wir diese Überlegungen auf schulgeographische Fragestellungen übertragen, dann wird das »Ethik-Dilemma« allerdings rasch sichtbar und die vordergründig doch so einsichtigen Maxime von Kant verlieren in der schulischen Praxis ihren kategorialen Anspruch. Das Dilemma beginnt bereits auf der Vermittlungsebene, denn wenn Lehrende richtiges Handeln als normative Wegweisungen interpretieren, an die sich die Schülerinnen und Schüler zu halten haben oder sich zumindest an diesen orientieren sollen, dann dominiert die dem Bildungssystem durchaus zugewandte Fremdbestimmung. Der Auftrag, junge Menschen selbstbestimmt agieren zu lassen, wird damit unterlaufen und ethischem Handeln der Eingang in das Klassenzimmer verwehrt. An systemimmanenten Normen, Werten und Rechtfertigungen wird nicht gerüttelt. Wenn das allerdings die Basis ist, von der Lernprozesse ihren Ausgang nehmen, dann hat das nichts mehr mit Ethik – in welchem Verständnis auch immer – zu tun, sondern dieser Zugang manifestiert sich als eine Art »Pseudoethik, als eine »Ethik *light*«, die Ermessensspielräume von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen einschränkt. Eine ethische Orientierung für die Geographiedidaktik käme wohl nicht umhin, Wertemaßstäbe für raumrelevante Problemstellungen festzulegen, wodurch allerdings realpolitische Entscheidungsverläufe wohl nur unzureichend erfasst werden könnten. Dieses Problem beschreibt John Huckle (1983: 59) bereits in den 1980er Jahren, wobei er so weit geht, zu konstatieren, dass bei Entscheidungen, bei denen es vornehmlich um Profit und politische Macht geht, Fragen der Moral nur eine unerhebliche Rolle spielen. Daher sein Schluss:

»Classroom exercises which reduce such issues to »rights and wrongs« therefore foster a naïve view of politics. Value education is the wrong analogy for much politics decision making.« (Huckle 1983: 59)

In der Kritik von Huckle löst sich jedenfalls der kategorische Imperativ von Kant als verwendbare Maxime im Unterricht recht überzeugend auf und es stellt sich die Frage, ob sich die Geographiedidaktik wirklich dem Vorwurf aussetzen möchte, einen realitätsfernen, ja naiven Vermittlungsansatz zu unterstützen. Der empfohlene Verzicht auf Anleihen in Bezug auf die Kant'sche Ethik, was Bildungsfragen

im Schulfach Geographie betrifft, wird im nachfolgenden Abschnitt noch etwas genauer ausgeführt.

Nicht ethische Orientierung, sondern ethisches Handeln steht zur Disposition

Orientierung klingt, in welchem Zusammenhang auch immer, zu unverbindlich, um handlungsbestimmend zu wirken. Als bildungsstrategischer Ansatz bleibt eine perspektivische Orientierung, vor allem, was die ethische Ausrichtung eines Faches betrifft, wirkungsschwach (die Geographiedidaktik kann diesbezüglich auf einige wohl nicht immer positive Erfahrungen zurückblicken – z.B.: Lernzielorientierung, Kompetenzorientierung), weil es kaum je gelungen ist, über empfohlene oder verordnete Orientierungen eine ausreichende Akzeptanz unter den Lehrenden zu erreichen. Effizienter, so könnte man meinen, wäre eine klare bildungspolitische Ansage auf der Basis staatlich verordneter Handlungsaufforderungen, die über die Funktion einer wohlgemeinten Absichtserklärung hinausgeht, wie etwa die Dokumentation lebensweltlicher Betroffenheiten durch die einzelnen Schüler und Schülerinnen, wenn es um die Erschließung eines neuen schulgeographischen Inhalts geht. Doch, wie am Beispiel des österreichischen Grundsatzerlasses für politische Bildung bereits gezeigt wurde, bleiben auch diese in der schulischen Praxis ohne nachhaltige Wirksamkeit, wenn es weder Kontrolle noch Sanktionen gibt.

Die in diesem Erlass formulierten Ansprüche, die zweifelsohne eine positive ethische Qualität ausstrahlen, sollten eigentlich in der Praxis des Unterrichts für Lehrende handlungsleitend sein. Wenn allerdings selbst in einem öffentlich rechtlichem Bildungssystem, wie es in Österreich etabliert ist, demokratisch legitimierte Ansprüche von den Lehrenden als unverbindlich interpretiert werden – der schulische Alltag bestätigt diesen Eindruck nur allzu oft – darf es nicht verwundern, wenn sich in weiterer Folge fatale Konsequenzen selbst für als gefestigt geltende rechtsstaatlich-demokratischen Systeme entwickeln. Die Menschen fühlen sich zunehmend dem Kernstück des kategorischen Imperativs nicht mehr verpflichtet und handeln, wie viele aktuelle Beispiele zeigen, im Sinne ihrer subjektiven Interessenlagen ohne Bedacht auf das Gemeinwohl – der Sturm auf das Kapitol in Washington kann dafür ebenso als Beispiel gelten, wie die teilweise gewalttätig ablaufenden Demonstrationen gegen staatlich verordnete Maßnahmen zur Bekämpfung der – im Jahr 2021 – noch immer herrschenden Pandemie. Natürlich wäre eine Rückbesinnung, auf die zentrale Frage, wie sich eine Verständigung über ein verbindliches Sollen erreichen lässt, von Nöten und natürlich wäre die schulische Vermittlungsebene eine geeignete Plattform, um einen diesbezüglichen Diskurs auch jungen Menschen nahe zu bringen. Das aber kann wohl nur durch Lehrende wirkungsvoll initiiert werden, die sich nicht absichtsvoll über legitime Handlungs-

vorgaben hinwegsetzen und diese zentrale Frage kann auch nicht auf Einzelfächer hin ausgerichtet werden, will man die grundsätzliche Bedeutung von Ethik als Maßstab auch individuellen Handelns aufrecht halten. Erst kürzlich äußerte sich die Sozialethikerin Ingeborg Gabriel (2020) auf vielfältige Weise zu einer Ethik des Politischen und wirft in ihrem Buch die – für unsere Problemstellung – brisante Frage auf, ob nicht einer ethischen Orientierung, wenn sie zu Erwartungen einer hochmoralischen Praxis mit spezifischen Ansprüchen führt, einseitige Schuldzuweisungen und politische Polarisierungen immanent sind. Das Bestreben, etwas richtig zu machen, geht zwar Hand in Hand mit – wie der Essayist Franz Schuh (2021: 10) es ausdrückt – »gutem Willen«, doch dieser hat nichts Verbindliches, sondern fällt unter das Belieben des Subjekts. Mit dieser Feststellung sind wir wieder am Ausgangspunkt unserer Fragestellung angelangt: Eine ethische Orientierung für eine Geographiedidaktik lässt sich nicht einfach verordnen, weil, wie angedeutet, Ethik immer auch eine Sache des Individuums ist und daher nicht auf einen Sachbereich verwiesen werden kann, in dessen Rahmen Vorgaben getroffen werden, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen und für Lehrende wie Lernende verbindlich sind. Diese Problematik, die mit allen ethischen Fragen einhergeht, trifft, wie auch Fiechter-Alber (2004: 51f.) argumentiert, auf alle Fächer, auf alle Lehrerinnen und Lehrer und auf die Realität aller Schüler und Schülerinnen in allen Lernkontexten zu. Die Schwäche des kategorischen Imperativs von Kant als ethischen Wegweiser für Bildungsfragen, sieht er darin, dass Kant die Überprüfung, ob Normen bloß subjektiv gültig oder verallgemeinerungsfähig sind, jedem einzelnen handelnden Subjekt überlässt, das letztlich nur auf sich allein gestellt, der Entscheidung ausgeliefert ist, ob er will, dass eine *Maxime*, also eine Norm, allgemeines Gesetz werde. In einem System wie Schule, in dem zumeist das Wort der Lehrenden gilt, werden die Lernenden nur selten aufgefordert, eine persönliche *Maxime* in einen Diskurs einzubringen und reagieren entsprechend ablehnend, wenn es tatsächlich einmal dazu kommt, weil sie eben im Unterricht das Ritual der Einwegkommunikation gewohnt sind. Eine ethische Orientierung für ein Fach anzudenken, das in diese Machtkonstellation eingebettet ist, ist ein schwieriges, ja ein geradezu aussichtsloses Unterfangen. Aufklärung über bestehende Machtverhältnisse genügt nicht, es bedürfte grundsätzlicher struktureller Veränderungen, die weit und breit nicht in Sicht sind. Ein Blick in die Vergangenheit macht diesbezüglich nicht viel Hoffnung. Huckle übte bereits 1982 heftige Kritik in Bezug auf den Versuch Werteerziehung durch Geographie in der Schule zu implementieren:

»Value education exercises show [...] a neglect of the political settings in which public policy choices have to be made and implemented and although certain texts do seek to integrate the personal and social contexts on decision making, their impact on geography teaching [...] has been slight.« (Huckle 1982: 59)

Seiner Ansicht nach können werteorientierte Lerninhalte und »vernünftige« Problemlösungen als Unterrichtsziele einen völlig falschen Blick auf die herrschende Politik unterstützen, weil sie die tatsächlichen Machtverhältnisse verschleiern oder vernachlässigen und er setzt fort:

»Classroom exercises which reduce such issues to »rights and wrongs« therefore foster a naïve view of politics. Values education is the wrong analogy for much political decision making.« (Huckle 1982: 59)

Fast zwei Jahrzehnte später zeigen die Ausführungen von Lambert, dass weiterhin ziemliche Bedenken bestehen, wenn es darum geht, der Geographie eine wertevermittelnde Funktion in der Schule zuzuerkennen:

»[...] moral education, albeit attractive in many ways, is found not to be an all-embracing solution to the role of geography education in a supercomplex world. An over-dependence on values education strategies may run the risk of being interpreted by some as propagating nothing more than liberal platitudes, such as tolerance and open-mindedness, in a feeble way that lacks the toughness to engage meaningfully with the formidable problems of these troubled times.« (Lambert 1999: 7)

Er steht vor allem dem Gedanken sehr distanziert gegenüber, dass via Geographieunterricht moralische Standards vermittelt werden sollen und er formuliert diese Bedenken wie folgt:

»Morally careful geography lessons cannot tell students what to think and value in this regard; but in using values education strategies they can help students understand how to think through problems and to value argument.« (Lambert 1999: 8)

Interessanterweise wurden in diesen Jahren der Auseinandersetzung mit Geographie als wertevermittelndem Fach von den zitierten Autoren kein expliziter handlungsleitender Anspruch erhoben, die eingesetzten methodischen Mittel zur Werterziehung wurden allerdings, wie Lambert deutlich macht, kritisch gesehen:

»[...] the employment of specific teaching techniques does not, on its own, necessarily produce worthwhile educational experience in terms of taking students further in their moral growth.« (Lambert 1999: 13)

Offenbar herrschte – wie viele Diskussionen auch heute noch zeigen – die von Lambert kritisierte Meinung vor, dass Begriffe, die als Werte Eingang in einen Lernprozess finden, automatisch zu einem entsprechenden Handeln führen. Eine solche Vorstellung ist wohl ein wenig realitätsfremd. Dazu bedarf es einer Weiterentwicklung der Kant'schen Vorstellungen und zwar in Form einer intersubjektiven Verständigung als Kriterium für die Prüfung, ob eine Handlung

allgemein gültig sein sollte, wie sie Habermas vertritt (1981). Dieser Ansatz wäre auch im Rahmen von Lernprozessen, die sich mit sozialräumlichen Problemstellungen befassen, durchaus vorstellbar, allerdings ist dieses Kriterium nicht für die Schulgeographie und ihre Fragestellungen reserviert, sondern wirkt überall dort, »wo moralische Dilemmata im Normalfall auch entstehen, nämlich in allen möglichen Zusammenhängen kommunikativen Handelns« (Fiechter-Alber 2004: 52). Diese Überlegungen beanspruchen allerdings Allgemeingültigkeit, und es erscheint auch in diesem Fall nicht besonders sinnvoll, sie für eine ethische Orientierungsperspektive der Geographiedidaktik zu vereinnahmen oder sie als spezifisch wahrzunehmen.

Bilanzierende Überlegungen am Schluss

Die Bilanz der Auseinandersetzung mit der Frage, ob eine ethische Orientierung, die auf ein Fach ausgerichtet ist, Sinn macht, bringt Valentine (2005: 486) eindrucksvoll auf den Punkt, wenn sie schreibt: »*As teachers we have the responsibility to give students the skills to navigate their own ethical maps.*« Dazu bedarf es aber keiner fachethischen Orientierung, weil eben die Schlüsselstelle einer gelingenden ethischen Ausrichtung des Unterrichts dem Fach vorgelagert ist und vom jeweils subjektiven ethischen Profil der Lehrenden abhängt und damit auch von ihrem Umgang mit den systemimmanenten Rahmenbedingungen, die das jeweils aktuelle Bildungssystem vorgibt und ihrer persönlichen Positionierung im politischen Setting. Auch diesbezüglich macht Valentine eine klare Ansage:

»[...]ethics should not be about procedures, problems and outputs but should [...] be concerned with the whole process of negotiating social relations both in the field and beyond the confines of school work.« (Valentine 2005: 485)

Das bedeutet eine ethische Orientierung, die sie als ein »*product of reciprocity*« beschreibt, in unserem Fall zwischen Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern, das jeweils in der Praxis ausgehandelt wird (Valentine 2004: 261). Zum Ende noch ein kurzer Denkanstoß. Schließen wir unsere Überlegungen, welche Ethik im Unterricht im Allgemeinen und in der Geographie im Besonderen wirksam werden sollte, mit der Frage ab, ob eigentlich die Schüler und Schülerinnen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen wissen sollten, wo sie sich über eine von ihnen als unzureichend empfundene Dienstleistung der Lehrenden beschweren können, ohne negative Sanktionen befürchten zu müssen und warum solche Anfragen Seltenheitswert haben. Vielleicht hilft das bei der Festlegung der eigenen Position, ob es eine spezielle ethische Orientierung der Geographiedidaktik tatsächlich braucht und wo ein diesbezüglicher unterrichtsbezogener Mehrwert zu finden wäre.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): *Minima Moralia – Gesammelte Schriften* 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Barnett, Clive (2011): »Placing life in the space of reasons«, in: *Progress in Human Geography* 36, Heft 3, S. 379–388.
- Barnett, Clive (2014): »Geography and ethics. From moral geography to geography of worth«, in: *Progress in Human Geography* 38, Heft 1, S. 151–160.
- Butler, Judith (2012): Kann man ein gutes Leben im schlechten führen? Dankesrede anlässlich der Verleihung des Adorno Preises. <https://www.fr.de/kultur/kann-gutes-leben-schlechten-fuehren-11319646.html> (letzter Zugriff 15.09.2012).
- BMBWF (2015): *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass*, Wien.
- Detjen, Joachim (2015): *Bildungsaufgabe und Schulfach*. <https://www.bpb.de/ge-sellschaft/bildung/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach> (letzter Zugriff 19.03.2015).
- Fiechter-Alber, Elmar (2001): »Welche Ethik in der Schule. Hermeneutische Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens«, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, Heft 1, S. 51–52.
- Gabriel, Ingeborg (2020): *Ethik des Politischen: Grundlagen – Prinzipien – Konkretionen*, Würzburg: Echter.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Havelberg, Gerhard (1990): »Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts«, in: *Geographie und Schule* 12 (65), S. 5–15.
- Huckle, John (1983): »Values Education through Geography: A radical critique«, in: *Journal of Geography* 82:2, S. 59–63.
- Lambert, David (1999): »Geography and Moral Education in a Super Complex World: the Significance of Values Education and Some Remaining Dilemmas«, in: *Ethics, Place & Environment*, 2:1, S. 5–18.
- Lambert, David (2006): »What's the point of teaching Geography?«, in: David Balderstone (Hg.), *Secondary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association, S. 30–37.
- Pulido, Laura (2003): »The interior life of politics«, in: *Ethics, Place and Environment* 6, S. 66–72.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2015): *Kreative Geographie: Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik, Schwalbach: Wochenschau.
- Robinson, Saul (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, München: Luchterhand.
- Schuh, Franz (2021): »Nobody ist perfect«, in: *Armbrustergasse 15–30 Jahre Bruno Kreisky Forum für Internationalen Dialog*, Wien, S. 6–13.

- Schrand, Hermann (1995): »Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten«, in: *Geographie und Schule* 17 (96), S. 7–12.
- Sorgalla, Mario (2015): *Didaktische Reduktion*. DIE – Wissensbaustein, Bonn.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2017): *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema »Globalisierung«* (= *Geographiedidaktische Forschungen* 68), Münster: Münsterischer Verlag für Wissenschaft.
- Valentine, Gill (2004): »Geography and ethics: questions of considerability and activism in environmental ethics«, in: *Progress in Human Geography* 28, Heft 2, S. 483–487.
- Valentine, Gill (2005): »Geography and ethics: moral geographies? Ethical commitment in research and teaching«, in: *Progress in Human Geography* 29, Heft 4, S. 258–263.
- Wilhelmi, Volker (2004): »Vom Umweltbewusstsein zum Umweltverhalten – Unterrichtsstrategien auf dem Prüfstand«, in: *Geographie und Schule*, 26 (152), S. 31–37.
- Wilhelmi, Volker (2007): »Die Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht«, in: *Praxis Geographie* 37 (7–8), S. 30–33.
- Wilhelmi, Volker (2011): »Geographische Umweltbildung weiter denken«, in: *Praxis Geographie* 41, Heft 2, S. 4–8.