

Ethische Orientierung geographiedidaktischer Praxis

Ebenen, Herausforderungen, Bedingungen und Möglichkeiten

Jochen Laub

»Wer beantwortet,
da es die Wissenschaft nicht tut,
die Frage: Was sollen wir tun? und:
Wie sollen wir unser Leben einrichten?«
Weber 1994, 20

Max Weber spricht in seinem Vortrag zum Beruf der Wissenschaft (1919) vor etwa 100 Jahren eine Problematik an, die als Ausgangspunkt der Betrachtung ethischer Orientierung von Wissenschaft gelten kann. Wissenschaft, verstanden als das deskriptive Geschäft der Suche nach geltenden, bzw. wahrheitsfähigen Aussagen, kann ihrem Modus nach nicht einfach präskriptive Aussagen begründen. Normative Begründungen an sich, zu denen auch ethische Orientierungen zählen, zu begründen ist dem eigenen Zugang also zunächst verstellt.

Wer aber beantwortet denn eigentlich dann die Frage, was wir tun sollen? Und tatsächlich ist das die zentrale Frage: Wie sollen wir uns hinsichtlich dieser Frage orientieren?

Auch wenn die Position Webers in der Folge gerade im Hinblick auf die Wissenschaftstheorie umstritten war – denn ob rein deskriptive Aussagen ohne normativen Gehalt überhaupt bestehen, ist zumindest fraglich – so verweist er doch auf einen bis heute anerkannten Unterschied zwischen beschreibend-deskriptiven und vorschreibend-präskriptiven Aussagen und Aussagesystemen, der als Ausgangspunkt der Herausforderung ethisch-normativer Orientierung wissenschaftlicher Praxis gelten kann. Als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler machen wir methodisch strukturierte Aussagen, so die grundlegende Annahme Webers, über die Frage, was als *wahr* gelten kann.

Die Frage danach, was wir tun *sollen*, aber impliziert eine Klärung dessen, was uns als *gut* gelten kann, oder, wie wir an mancher Stelle lesen, eine Vorstellung des *guten Lebens* (Nida-Rümelin 2005, Applis 2012, Riedhammer 2017).

Letztlich verweist diese Betrachtung auf George Edward Moore, der diese Überbrückung des Seins-Sollens-Bezugs als naturalistischen Fehlschluss bezeichnete. Problematisch ist der Kausalbezug, der von deskriptiven Aussagen zu präskriptiven Aussagen führt. David Hume kritisiert solche Fehlschlüsse von Seins-Aussagen auf Sollens-Aussagen, die keine normative Klärung beinhalten (Hume 1978). Dies bedeutet konkret: Aus der Beschreibung von *Sein* folgt kein *Sollen*. Die Trennung beider Bereiche zeigt sich auch in Wissenschaftsstrukturen. So wird beispielsweise zwischen Erkenntnistheorie und Ethik (bzw. praktischer Philosophie) unterschieden (Kant AA, IX: 25).

Theoretisch werden normative Klärungen des Sollens immer dann benötigt, wenn eine Praxis orientiert werden soll, wenn also nicht mehr nur die Frage *Was ist* gestellt wird, sondern die Frage *Was soll sein?*, die nach Handlungsorientierungen bzw. der Bewertung von Praktiken fragt. Viele dieser Orientierungen enthalten einen Bezug zu ethischen Fragen, allerdings nicht alle. Eine Entscheidung für blaue oder gelbe Kreide für einen Tafelanschrieb beispielsweise ist zwar eine Frage mit Sollens-Bezug, sie ist allerdings ethisch irrelevant. Ethisch relevant werden die Orientierungen allerdings, wenn sie sich auf Rechte oder Pflichten von Menschen beziehen, gesellschaftliche Werte betreffen oder im Bezug zu Aspekten der Moral stehen. Der vorliegende Beitrag versucht einerseits normative Strukturen zu verdeutlichen, andererseits von Urteilenden selbst auf ethische Orientierungen zu blicken. Das Nachdenken über ethische Fragen und das Urteilen bezieht sich immer auch auf gesellschaftliche Werte und ethische Regulativen. Daher ist es bedeutsam zu verstehen, in welche normative Strukturen die Geographiedidaktik strukturell eingebunden ist. Der Versuch, ethische Orientierungen für geographiedidaktische Praxis zu betrachten, bedeutet zum einen auf die wissenschaftsstrukturelle Ebene zu blicken, um zu erkennen, welche Strukturen bestehen. Zum anderen bedeutet es zu fragen, wie innerhalb dieser Strukturen ethische Orientierung gefunden werden kann. Diese Perspektive rückt die Urteilspraxis des Einzelnen ins Zentrum.

Die Bedeutung ethischer Fragen und Orientierungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird bereits in der Antike erkennbar. Der Hippokratische Eid verdeutlicht beispielsweise das Bedürfnis von Medizinern und Medizinerinnen nach ethisch-moralischen Regelungen ihrer Entscheidungspraxis (Schöne-Seifert 2005: 693).

Insofern auch epistemische Rationalität und Neutralität als normative Orientierungen gelten können, ist auch Wissenschaft als gesellschaftliche Praxis an normativen Orientierungen ausgerichtet. Ernst Bloch bezeichnet die Annahme von Neutralität der Wissenschaft als »nichts anderes als eben nur das fehlende Bewusstsein und Reflektiertsein eigener Parteilichkeit« (Bloch 1971: 81). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden in verschiedenen Wissenschaften verstärkt Forderungen nach ethischen Rahmen und Orientierungen für die Wissenschaften gestellt (Nida-Rümelin 2005: 842). Auch wenn dies zunächst vorrangig die ange-

wandten Wissenschaften (z.B. Physik, Medizin etc.) betrifft, haben sich bis heute verschiedenste ethische Orientierungsrahmen für unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen entwickelt.

Aktuell haben ethische Orientierungen in Form von Ethikcodices oder ethischen Vereinbarungen in vielen Disziplinen und auf ganz verschiedenen Ebenen (Fachbereichen, Hochschulen, Verbänden) Konjunktur. Sie betreffen vorrangig den Umgang mit Probanden und Probandinnen, Versuchstieren und Forschungsdaten.

Die Suche nach ethischen Orientierungen ist bereits schon Ausdruck des Verlusts an Bildungskraft von unhinterfragten normativen Bindungen. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass sich die einzelnen gesellschaftlichen Bereiche zunehmend differenzieren und in der Folge auch normativ regulieren (Durkheim 1992). Max Webers Annahme der Differenzierung der Wertsphären weist in eine ähnliche Richtung: Die sich zunehmend differenzierenden gesellschaftlichen Bereiche entwickeln in ihrer jeweiligen sozialen Praxis spezifische normative Regulationen. Verstehen wir die Postmoderne als eine Zeit, in der verschiedene Erzählungen gleich – gültig nebeneinander stehen (Lyotard 2009), ist sie gekennzeichnet durch den Verlust der Bindungskraft unhinterfragter sozialer und kultureller Normen. Die normative Bindung der impliziten normativen Regelungen, die (Berufs-)Gruppen früher aufwiesen, zeigen heutige spezialisierte Berufszweige wie die Geographiedidaktik aus sehr verschiedenen Gründen nicht auf. Dies stellt einen Ausgangspunkt des zunehmenden Bedarfs der rationalen Klärung und der diskursiven Verständigung über Orientierungen in ethischen Fragen dar.

Wenn Weber dahingehend von einer Rationalisierung spricht (Schluchter 1980), die verschiedene Bereiche der Gesellschaft ergreift, so kann auch die vorliegende Auseinandersetzung als Teil eben dieser gedeutet werden. Unproblematisch ist eine solche nicht, müssen wir uns doch im Klaren darüber sein, dass sie den Versuch darstellt, den Bereich des Wünschenswerten qua Vernunft zu fassen und zu regulieren. Dies ist keinesfalls unproblematisch und bedarf auch der expliziten Reflexion und Auseinandersetzung mit den hier vorliegenden Grenzen der Vernunft. Ethische Reflexionen selbst, in welchen wir über das Wünschenswerte nachdenken, dürfen ihrerseits aber nicht zu einem moralischen Zwang werden. Eine Paradoxie allerdings bedeutet dies schon, denn was bleibt uns als die Vernunft, also das Nachdenken darüber?

Roland Reichenbach (2018) spricht von einer für moderne Gesellschaften typischen Pädagogisierung. Diese entspricht nebst anderen »-isierungen« – etwa der Ökonomisierung, Psychologisierung und so weiter – einer Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie oder Politik (Höhne 2004). Die »Umwandlung eines vormals anders verstandenen sozialen Zusammenhangs zuerst in einen pädagogischen Diskurs« und dann in eine eher instrumentelle ›Technik‹ oder Qualifikation« um (Sertl nach Reichenbach 2018: 118). Als Schlagwort hierfür nennt Reichenbach den Begriff der »Trainability« (Reichenbach 2018:

119). Zu einer solchen *Trainability* darf eine ethische Orientierung gerade nicht werden.

Denkt man einen Schritt weiter und versucht normative Orientierungen und moralische Fragen systematisch zu ordnen, betritt man das Feld der Ethik. Wenn im vorliegenden Beitrag über eine ethische Orientierung gesprochen wird, ist damit eine rationale Auseinandersetzung mit moralischen Fragen gemeint (Riedhammer 2017: 94). Ethik wird dabei quasi als Wissenschaft des Moralischen verstanden und bedeutet eine distanzierte Betrachtung dessen, was wir unter Moral verstehen (Höffe 2002: 59). Zu unterscheiden sind hier allerdings verschiedene Ebenen des ethischen Vorgehens: deskriptive, normative und präskriptive ethische Be trachtungen. Deskriptive Ethik wird als »beschreibend« verstanden. Sie beschreibt, d.h. rekonstruiert bestehende und zumeist beobachtbare Sachverhalte, Zusammenhänge oder Phänomene, ohne diese zu bewerten (Ott 2001: 10). Die normative Ethik ist auf die Begründung von Sollens-Aussagen gerichtet und begründet, die Geltung von Handlungen und Normen argumentativ (theoretisch, philosophisch). Darüber hinaus zielt die präskriptive Ethik auf die Setzung, beziehungsweise Begründung von Normen oder Maximen, die für Handlungen gelten sollen (Höffe 2002: 59; Ott 2001: 10, 25). Natürlich ersetzt eine solche Auseinandersetzung nicht die von Aristoteles als Klugheit (= sittliche Urteilskraft) bezeichnete Eigenschaft von Menschen das »Richtige« zu erkennen und dies dann zu wollen und zu tun. Es geht dabei nicht um die Tugend der Sittlichkeit, sondern um die Fähigkeit differenziert über ethische Fragen nachzudenken, die sich z.B. in der Geographiedidaktik als Praxis stellen.

»Wie kann man denken, und wie kann man, was in unserem Zusammenhang noch viel wichtiger ist, urteilen, wenn einem keine vorgegebenen Normen und allgemeine Maßstäbe zur Verfügung stehen, denen man die Einzelfälle und Erlebnisse unterordnen kann?« (Arendt 2019: 21) Diese Frage ist der Ausgangspunkt meiner Betrachtung. Antworten darauf können auf sehr unterschiedliche Art gesucht werden. Dies verdeutlichen die Beiträge im vorliegenden Band.

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die Möglichkeiten des Denkens über ethische Fragen, also die Möglichkeiten sich im Denken ethisch zu orientieren. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass Haltungen weitaus mehr sind als rationale Entscheidungen (Regenbrecht 1990, Applis 2016). Sie betreffen affektive und emotionale Dimensionen, sind teilweise auch Persönlichkeitseigenschaften. Urteilen vollzieht sich im Zusammenspiel von Verstand, Vernunft und Urteils kraft (Kant AA, V: 176f). Das Nachdenken über Haltungen muss nicht zu einer Übernahme von Argumenten und dem Anerkennen von Werten führen. Doch sie bedeuten ein Nachdenken über die eigenen Werte, Haltungen und Anerkenntnisse. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche normativen oder ethischen Orientierungen für unsere Praxis bestehen, an deren wir uns im Denken über unsere Haltungen und Emotionen orientieren können. Von Orientierungen bezüglich

ethischer Fragen zu sprechen, die sich in Verbindung mit geographiedidaktischer Praxis stellen, bedeutet einen ethischen Bezugsrahmen für geographiedidaktische Reflexion zu suchen (siehe unten), um ethische Urteile zu vollziehen. Bedeutet Urteilen doch Einzelfälle oder Erfahrungen (also Besonderes), unter Allgemeines zu ordnen (Kant AA, III: 99f.).

Besonders im Hinblick auf ethische Orientierungsmöglichkeiten einer professionellen Praxis gilt es die Möglichkeiten des Fällens ethischer Urteile zu betrachten. Dabei ist von zentraler Bedeutung, wie die Geographiedidaktik selbst strukturiert ist und was wir über ihre gesellschaftliche Einbindung sagen können, denn in bestimmten Feldern der Praxis können sich verschiedene ethische Orientierungen als relevant zeigen. Die Annahme des vorliegenden Beitrages ist, dass neben grundlegend geltenden Rechten und Pflichten gegenüber Mitmenschen (z.B. Achtung und Schutz der Menschenrechte) auch zukünftiger Generationen, sowie anderen Lebewesen, innerhalb der Geographiedidaktik weitere zu benennende Regulative bestehen.

Um den Blick auf mögliche ethische Orientierungen für solche Fragen der Geographiedidaktik zu richten, geht der vorliegende Beitrag in drei Schritten vor: 1. Betrachtung des gesellschaftlichen Kontextes, in welchen die Geographiedidaktik als pädagogische Disziplin eingebunden ist. Dieser stellt einen normativen Hintergrund dar (Ist-Analyse normativer Strukturen); 2. Differenzierung der Möglichkeiten ethischer Normbegründung pädagogischer Praxis (vgl. Ruhloff 1979) und 3. Betrachtung ethischer Orientierungen, die für die Geographiedidaktik als pädagogische Praxis bestehen.

Geographiedidaktik und ihr normativer Hintergrund

Die Geographiedidaktik bezieht sich auf verschiedene Praxisfelder und weist eine zumindest zweifache Praxis auf. Einerseits ist sie eine *Erkenntnispraxis* der Wissenschaft, andererseits richtet sie sich auf eine Praxis des schulischen Unterrichtens im Sinne einer *Vermittlungspraxis*.

Diese beiden Bereiche zeichnen sich nun zunächst durch verschiedene soziale und praktische Bezüge aus, mit denen unterschiedliche normative Leilinien und ethische Bezüge verbunden sind. Der fundamentale Unterschied zeigt sich zwischen dem Telos der wissenschaftlichen Praxis (Erkenntnis) des Forschenden und dem Telos der pädagogischen Umsetzung (Bildung). So findet sich im Wissenschaftsbetrieb etwa ein wissenschaftliches Ethos, das als Konkretisierung des Wahrheitsanspruches gedeutet werden kann (Merton 1991, Lenk 1991). Für die vorliegende Betrachtung ist vor allem eine weitere Unterscheidung bedeutsam: Auf der inhaltlichen Ebene umfasst die Geographiedidaktik einerseits vorwiegend deskriptive Aussagensysteme, andererseits auch Planungen und Maßgaben,

die präskriptiven Charakter aufweisen. Diese Präskriptionen als Vorstellungen des Wünschenswerten zeigen sich beispielsweise in schulpolitischen Leitbildern (Inklusion, Digitalisierung), inhaltlichen Leitbildern (Globales Lernen, BNE), Kompetenzformulierungen oder Forschungsansätzen. Sie stellen Wertorientierungen in verschiedenen Bereichen der Geographiedidaktik dar und sind ethisch relevant. Gerade das Zusammenwirken der verschiedenen Bereiche stellt enorme Anforderungen an die Orientierung von Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktikern, denn Übergänge von Ansätzen zwischen den Bereichen bedürfen selbst der Reflexion.

Die vorliegende Betrachtung geht nicht davon aus, dass theoretische und praktische Betrachtungen völlig voneinander zu trennen sind (vgl. Ruhloff 2019). Die Unterscheidung der grundsätzlich zu trennenden Modi der Reflexion zwischen beiden Bereichen kann allerdings als bedeutende Erkenntnis nicht zurückgenommen werden. Sie gilt grundsätzlich als unbestritten (Meseth et al. 2019). Von besonderem Interesse bei der Reflexion der eigenen Praxis sind die Übergangsbereiche zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis oder etwa zwischen politischer Setzung und wissenschaftlicher Forschung und die mit den Übergängen verbundenen Transformationen. Die Tabelle verdeutlicht die gesellschaftlichen Praxisfelder, in welche die Geographiedidaktik eingebunden ist und deren normativ-ethischen Regulativen im derzeitigen gesellschaftlichen Kontext.

Tabelle 1: Beteiligte Bereiche und normativ-ethische Regulative

Bereich	Modus	Telos	Ethos
Fachwissenschaft Geographie	Deskriptive Aussagen	Wissenschaftliche Erkenntnis, deskriptive Aussagen	Wahrheit, Objektivität (Wissenschaftliches Ethos)
Fachdidaktik Geographie	Deskriptive Aussagen & Präskriptive Aussagen und Handlungs- orientierungen (Leitbilder des GU)	Wissenschaftliche Erkenntnis Pädagogische Handlung im Fachunterricht	Wahrheit, Objektivität (Wissenschaftliches Ethos) Geographische Bildung des Subjekts

Pädagogik	Deskriptive Aussagen & Präskriptive Aussagen und Handlungsorientierungen	Wissenschaftliche Erkenntnis Pädagogische Handlung	Wahrheit, Objektivität (Wissenschaftliches Ethos) Bildung des Subjekts
Bildungspolitik (Kultuspolitik)	Präskriptive Aussagen (Bildungspläne)	kultuspolitische Satzung (Bildungsziele und -inhalte)	Demokratie, politische Legitimität, Verfahrens-legitimität

Darstellung: J. Laub

Betrachtet man die strukturelle Situation der Geographiedidaktik aus einer wissenssoziologischen Perspektive, zeigen sich grundlegende Spannungen, die aus der Beteiligung verschiedener Systembereiche resultieren. Wie Talcott Parsons bereits in seiner grundlegenden Analyse der Gesellschaft herausstellt, sind Normen und Werte Regulative gesellschaftlicher Praxisbereiche (ebd. 1972). Verschiedene Bereiche gesellschaftlicher Praxis unterscheiden sich hinsichtlich ihrer normativen Regulation. Politik, Ökonomie und Wissenschaft unterliegen verschiedenen, inkommensurablen Regulativen (Parsons 1992; Habermas 1982). Der sozial-institutionelle Hintergrund der Geographiedidaktik kann dabei in die unterschiedlichen Regulative des Wissenschaftssystems und des Bildungssystems der Gesellschaft unterteilt werden. Wie jede Fachdidaktik steht auch die Geographiedidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft, Pädagogik und Bildungspolitik. Dies bedeutet in der Folge, das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ziele, Modi und Rahmenbedingungen zum Beispiel in der Auffassung der Bedeutung von Geographieunterricht. Diese schlagen sich in Formulierungen von Leitlinien (z.B. zu globalem Lernen oder BNE) nieder und zeigen sich letztlich auch in ethischen Orientierungen.

Als Erkenntnispraxis kann sich die Geographiedidaktik grundsätzlich an den ethischen Orientierungsrahmen orientieren, die für alle Wissenschaften gelten. Diese Orientierungsrahmen betreffen zwei Bereiche. Zum einen sind inhaltliche ethische Regelungen der Wissenschaftspraxis relevant, zum anderen ethische Regelungen des Umgangs mit Menschen als »Forschungs-Objekten«. Beide gilt es im Zuge geographiedidaktischer Forschungspraxis zu achten.

Innerhalb der wissenschaftlichen Praxis hat sich ein wissenschaftliches Ethos etabliert, das sich auf inhaltliche Aspekte bezieht. Robert Merton skizziert vier Dimensionen dieses Ethos von Forschenden: Universalismus, Kommunismus, Uneigennützigkeit und organisierter Skeptizismus (Merton 1991: 86ff). Neben diesen

ethischen Orientierungen werden auch Fragen nach der gesellschaftlichen Verantwortung von Geographie als Wissenschaft laut (Dickel/Böhmer 2021).¹

Darüber hinaus stellen sich Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktiker wissenschaftsethische Fragen bezüglich des Umgangs mit Beforschten im Forschungsprozess und hinsichtlich der Bereitstellung bzw. Verwertung ihrer Ergebnisse. Die ethische Dimension dieser Beziehung zu Beforschten stellt sich auf der Ebene sozialer Beziehung und wissenschaftlicher Sprache als relevant dar, insbesondere im Umgang mit Kindern, aber auch mit anderen Probanden und Probandinnen (Lehrer und Lehrerinnen, Erziehungsberechtigten, Geographiedidaktikern und Geographiedidaktikerinnen).

Die Differenzierung der Ebenen zeigt, dass neben der Vermittlungsebene die bildungspolitische Ebene einen enormen Einfluss auf das Praxisfeld der Geographiedidaktik ausübt. Normative Leitbilder des Geographieunterrichts können als ethische Normierungen bezeichnet werden und haben teilweise gar juristischen Status. Beispiele sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bewahrung der Menschheit, *Spatial Citizenship*, »Inwertsetzung« oder »erdgerechtes Verhalten« (Schultz 1999). All diese Leitbilder enthalten Vorstellungen des Wünschenswerten. Solche Werte des Wünschenswerten werden zu unterschiedlichen Gelegenheiten in der Geschichte der geographiedidaktischen Auseinandersetzung auch explizit genannt: So soll Geographieunterricht beispielsweise Werte wie Solidarität, Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Naturverbundenheit vermitteln. Sie werden auf die Lernenden bezogen. Dies ist keinesfalls unproblematisch. Die Bedeutung der Werte für Geographieunterricht sollte ausführlicher diskutiert werden. Sie stehen in einer professionalisierten Praxis, die sich nur zu Teilen mit der Praxis der alltäglichen Lebenswelt deckt. Die Gefahr der Funktionalisierung von Bildungszusammenhängen ist auch im Blick auf die Geographiedidaktik ausführlich besprochen (z.B. Schultz 1999; bzgl. Kompetenzorientierung Dickel 2011; bzgl. BNE Gryl/Budke 2016). Einen Schritt auf die Ebene konkreten Unterrichts unternimmt Köck und formuliert einen »raumethischen Imperativ«, um ethisches Verhalten zu orientieren: »Verhalte dich so, dass du zur Erhaltung oder Wiederherstellung sozial- oder naturräumlicher Systemgleichgewichte beiträgst!« (Köck 1993: 20) Auf diese inhaltliche Ebene wird sich die Betrachtung im Kapitel »Ethische Orientierung der Geographiedidaktik als pädagogische Praxis« beziehen.

Auf die Ebene von Rechten und Pflichten im Vermittlungsprozess zielt eine pädagogische Ethik, die Prange (2010) und Reichenbach (2018) ausformulieren. Gerade die Beziehung zu Lernenden als Fürsorgeverhältnis ist dabei wichtig. Als solche stehen Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktiker in der Verantwortung, Lernenden als Personen angemessen zu begegnen. Das betrifft An-

¹ Diese scheinen als Regulative (s.u.) wieder auf, da sie ja auf ethische Fragen die mit Forschungsinhalten der Geographie verbunden sind Bezug nehmen.

forderungen und Überforderungen auch im Angesicht der Verantwortung der Lernenden gegenüber der Welt.

Die Frage nach möglichen Begründungen im Feld pädagogischer Ethik weist über eine Beschreibung bestehender Strukturen hinaus. Der bisherige wissenschaftsstrukturelle bzw. wissenschaftssoziologische Zugang ermöglicht es, bestehende ethische Orientierungen wie den Beutelsbacher Konsens oder forschungsethische Rahmenvereinbarungen zum Umgang mit Menschen als Beforschten und Schülern sowie Schülerinnen als Schutzbefohlenen systematisch zu ordnen. Im Zentrum der Frage steht nun, wie ein pädagogisches Ethos als Ausgangspunkt der ethischen Orientierung der Geographiedidaktik orientiert werden kann.

Reflexion und Kritik als Modi normativ-ethischer Orientierung

Das philosophische Problem der Letztbegründung stellt eines der zentralen Probleme der philosophischen Auseinandersetzung dar, zu dem verschiedene Ausführungen bestehen (Albert 1984). In der Auseinandersetzung mit der Normativität der Pädagogik nennt Wolfgang Meseth Begründungsformen des Umgangs mit normativen Grundlagen der eigenen Praxis (Meseth et al. 2019: 2): a. die Rückführung auf rationale Normen oder Supernormen (Letztbegründung); b. Bezug zu nichtwissenschaftlichen (ökonomischen, technischen, moralischen etc.) Begründungen; c. die Formulierung von Rahmenbedingungen oder Folgen (Verantwortung, Risikobewertung); d. die Formulierung formaler Kriterien (z.B. Effektivität) oder e. die metatheoretische Erklärung durch eine anthropologische (Glück) oder transzendentale Perspektive (göttliche Gebote) (Meseth et al. 2019: 2).

Dies sind selbst schon rationale Auseinandersetzungen, was weder bedeutet, dass unser moralisches Handeln, unser Gewissen oder unsere Haltungen vollständig rational wären, noch, dass dies so sein müsste. Aber in Form der argumentativen Darlegung und Auseinandersetzung mit Begründungen und deren Reflexion ist die Betrachtung ethischer Gründe immer schon ›rationalisiert‹ und folgt wie jede Form der (Selbst-)Reflexion im Hegelschen Sinn den Regeln der Vernunft (Schott 2017: 179).

Jörg Ruhloff setzt sich mit der Möglichkeit von Begründungen normativer Aussagen für pädagogische Praxis auseinander. Er differenziert dabei Typen des Umgangs pädagogischer Theorien und Paradigmen mit der eigenen Normativität. Seine Argumentation soll in der Folge knapp skizziert werden.²

² Auf die Darstellung des ersten Typus wird aufgrund mangelnder Relevanz für die geographiedidaktische Theorielandschaft verzichtet.

Empirisch-erziehungswissenschaftliche Ansätze

In der Entwicklung der pädagogischen Theorie wie auch in der Geographiedidaktik stellt die empirisch-erfahrungswissenschaftliche Wende innerhalb der Pädagogik in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts einen einschneidenden Schritt in der Disziplinentwicklung dar. In der Folge etablierte sich in der Pädagogik eine erziehungswissenschaftliche Strömung, die sich im Anschluss an Heinrich Roth mit Rekurs auf den kritischen Rationalismus stark empirisch ausrichtet. Ihrer theoretischen Grundausrichtung nach intendiert die empirisch erfahrungswissenschaftliche Erziehungswissenschaft die Beschränkung auf deskriptive Aussagen sowie die Ausklammerung von Wertfragen (vgl. Brezinka 1971). Dabei kehrt man verstehenden Zugängen zugunsten erklärender Modelle und Theorien den Rücken. Ähnliche Ansätze zeigen sich bis heute in den empirischen ausgerichteten Bereichen der Naturwissenschaftsdidaktiken und der Geographiedidaktik.

Ruhloff kritisiert diese Ansätze auf mehreren Ebenen. Einerseits stellt er heraus, dass wissenschaftliche Aussagesysteme nicht wertfrei sind, andererseits zeigt er, dass bereits die theoretischen Prämissen der empirischen Ansätze normativen Charakter aufweisen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Technologisierung der Erziehungswissenschaft, deren zentrales Anliegen eine Steigerung der Funktionalität und Effizienz von Erziehung darstellt (Ruhloff 1979: 99). Gerade im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen der empirischen Didaktiken ist der Verweis auf die Normativität dieser Ansätze bedeutsam, die sich in grundlegenden Menschenbildern, Lernbegriffen, in Output-Orientierung und ihren sprachlichen Regelungen zeigen. Der theoretische Versuch die normative Dimension aus der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung zu verabschieden, macht diese zu einer reinen Technologie (Brezinka 1971). Dass diese Idee technologischer Instrumentalisierung bereits normativ ist, zeigt Max Horkheimer in seiner Kritik der instrumentellen Vernunft (1971). Stellt Ruhloff die verborgene Normativität in der Erziehungstechnologie heraus, so lässt sich dies zugleich auf die empirischen Strömungen der Fachdidaktiken beziehen. Eine Normkritik, bei der sprachliche, theoretische und methodische Vorgehensweisen (*Conceptual Change, Scaffolding, Selbstwirksamkeit etc.*) reflexiv betrachtet werden, müsste Teil wissenschaftlichen Selbstverständnisses sein.

Was die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aber auch ihre wechselseitige Verwiesenheit anbelangt, so zeigt sich auf Ebene der Theorie und Modellbildung, dass sich die pädagogisch-praktischen Dimensionen und die sozialwissenschaftlich-empirischen Dimensionen kaum überzeugend verbinden lassen. Mit diesen elementar zu unterscheidenden Zugängen sind paradigmatische Axiome, implizite oder explizite Anthropologien sowie Vorstellungen von Subjekt und Subjektivation verbunden, die sich gegenseitig ausschließen. So stehen geisteswissenschaftliche, praxeologische, empirisch-analytische, kritisch-emanzipato-

rische und/oder transzental-kritische Positionen im Widerspruch zu den Annahmen des deterministischen Subjektmodells der erfahrungswissenschaftlichen Forschung (Vogel 1994: 162).

Ansätze der Kritischen Theorie

Die Ansätze der Frankfurter Schule wurden in der Pädagogik zu einer kritischen Bildungstheorie entwickelt. Normreflexion bedeutet hier eine sowohl kritische, als auch konstruktive Auseinandersetzung mit Normen in der und für die pädagogische Praxis. Die Kritische Theorie ist politisch grundiert und sieht Wissenschaft an die Gesellschaft und deren Normativität gebunden. Eine wertfreie Wissenschaft kann es daher nicht geben. Normkritik im Sinne dieser Ansätze bedeutet daher Kritik an den Normen der bürgerlichen Gesellschaft, an deren Liberalismus bzw. Kapitalismus. In konstruktiver Hinsicht geht die kritische Erziehungswissenschaft allerdings darüber hinaus und formuliert pädagogische Ziele, die der reinen Leistungsorientierung entgegenstehen. Wenn Klaus Mollenhauer »Emanzipation« und »Mündigkeit« als grundlegende Ziele pädagogischer Prozesse ausgibt, so bezieht er diese auf die tatsächlich bestehenden Strukturen der bestehenden Gesellschaft (ebd. 1968).

Gerade die Schriften Theodor W. Adornos zur Erziehung zeigen seinen Ansatz des negativen Umgangs mit Normativität. So zeigt bereits seine Formulierung »*dass Auschwitz nicht noch einmal sei*« (Adorno 2003: 674), diese negative Normativität. Die entstehenden Spannungen und Antinomien zwischen Negation und Normativität können zu einer Offenheit führen, die normative Setzungen zu reflektieren ermöglicht (vgl. Thompson 2009). Für Adorno stellt Kritik einen Teil des Erkenntnisweges dar. Daher, so Adorno, »muss Erziehung auch auf diesen Bruch hinarbeiten und diesen Bruch selber bewusstmachen, anstatt ihn zuzuschmieren und irgendwelche Ganzheitsideale oder ähnlichen Zinnober zu vertreten.« (Adorno 1971: 119; Thompson 2009) In der Entwicklung zeigt sich die negierende Lösung des geschichtlich Vorgefundenen als ungenügend (Ruhloff 1979: 131). Auch wenn der Ansatz Adornos einen dauerhaften kritisch-reflexiven Modus gegenüber den gesellschaftlichen Normen ermöglicht, ist doch eine positive Bestimmung des Wünschenswerten nicht möglich. Allein die begriffliche Fixierung des Gewünschten wäre schon wieder einer negativen Kritik auszusetzen. Praktische Handlungsvollzüge aber bedürfen einer sinnstiftenden, explizit positiven Orientierung. Diese Problematik ist auch in aktuellen Ansätzen transformativer Bildung erkennbar (Laub 2021).

Heute zeigen sich sprachkritische bzw. poststrukturalistische Ansätze in der pädagogischen und didaktischen Literaturlandschaft weit verbreitet. Gerade die Schriften Foucaults, Derridas, Butlers oder Lacans beeinflussen theoretische und empirische Arbeiten grundlegend. Als Gemeinsamkeit der doch sehr unterschiedli-

chen theoretischen Positionen lässt sich betrachten, dass es stets um sprachanalytische oder dekonstruktivistische Analysen von Machtzusammenhängen geht. Normativität wird stets auch dahingehend befragt, wer die Macht hat diese zu beeinflussen, bzw. zu wessen Vorteil sie eingesetzt wird. Diese Fragen sind bedeutend und legitim. Wichtig ist, dass normative Elemente in Diskursen auch auf sprachlicher Ebene offengelegt und diese für weitere Reflexion zugänglich gemacht werden. Sprachkritische Ansätze der Geographiedidaktik ermöglichen es etwa, die Konstruktion normativer Begriffe wie den der Nationalität (Schröder 2019) zu dekonstruieren.

Transzendentalkritische Ansätze

Transzendentalkritische Positionen entwickelten sich in der Pädagogik im Anschluss an Kant, bzw. den Kantianer Alfred Petzelt. Im Zentrum stehen Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Prozesse. Auch die kritische Reflexion von Normen ist Teil der Reflexion der pädagogischen Bedingungen. Die von Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff begründete transzental-kritische Normreflexion umfasst drei Schritte. Zunächst erfolgt eine hermeneutische Rekonstruktion der pädagogischen Norm. Diese wird dann hinsichtlich ihrer enthaltenen, unausgesprochenen und zumeist unreflektierten Voraussetzungen analysiert. In einem dritten Schritt werden Normaussage und deren Voraussetzungen dann auf logische oder begriffliche Inkonsistenzen, Insuffizienzen oder Inkonsistenzen hin betrachtet. Normative dürfen den Bedingungen der Möglichkeit einer pädagogisch gedachten Didaktik der Geographie nicht widersprechen. Diese gedankliche Figur der Analyse findet sich eine ähnliche Argumentation in der Transzentalpragmatik Apels (ebd. 2015, 2016). Dabei werden die propositionalen Gehalte von Normen und deren Äußerung beachtet, die in einem widerspruchsfreien Zusammenhang stehen müssen. Dies bedeutet, dass normkritische Aussagen ebenso wie normsetzende Aussagen hinsichtlich ihrer Passung zum betreffenden disziplinären Zusammenhang kritisiert werden können. Wie eine Kritik pädagogischer Normen oder gar eine Normsetzung eine Klärung des Eigenen/des Begriffs des »Pädagogischen« voraussetzt, so erfordert die Kritik geographiedidaktischer Normen eine Klärung des Eigenen/des Begriffs der Geographiedidaktik.

Petzelt betrachtet in seiner systematischen Pädagogik das erkennende Ich, dessen Bildungsgang im Zentrum des Pädagogischen liegt. Was also den Bedingungen der Möglichkeit dieses sich Bildens widerspricht, kann nicht mit dem Begriff des Pädagogischen in Einklang gebracht werden. Er setzt voraus, dass wir, wenn wir über Lernen und Lehren nachdenken, dem Menschen bereits eine »Bildsamkeit« unterstellen (Mikhail 2016: 144). Verstehen wir Geographiedidaktik als pädagogische Disziplin, entstehen die Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit dieser

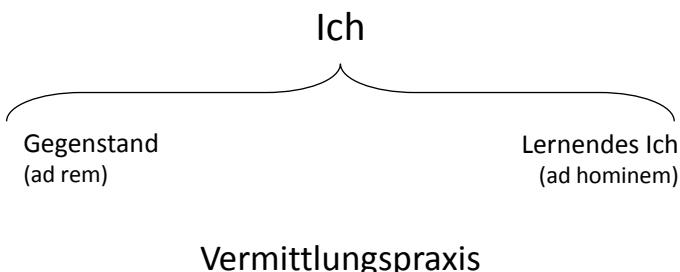
Geographiedidaktik, sowie die Frage danach, wie ein Umgang mit Theorieanteilen möglich ist, die einem Begriff des Pädagogischen in ihrer argumentativen Grundstruktur widersprechen. Die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung werden damit zu transzendentalkritischen Regulativen für geographiedidaktische Normative. Normative, welche Praxis orientieren sollen, können dann anhand der Regulative, die denknotwendige Bedingungen pädagogischer Praxis darstellen, kritisiert werden. Als beispielhaft für diese gedankliche Wendung kann das Verständnis des Diskurses bei Apel gelten. Eine Bedingung der Möglichkeit des Diskurses stellt der Wahrhaftigkeitsanspruch der Teilnehmenden dar. Verweigert ein Gesprächsteilnehmer oder -teilnehmerin sich dieser Bedingung, ist kein Diskurs denkmöglich (Apel 2015). Die Geographiedidaktik bedarf, folgt man diesem Ansatz, einer Diskussion um die denknotwendigen Bedingungen ihrer Möglichkeit. Deutlich wird daran vor allem, dass es weniger ein Regelkatalog ist, den Forschende und Lehrende einfach befolgen, der hier gesucht wird, sondern Regulative im Denken der Einzelnen über ethische Fragen, die sich mit geographiedidaktischer Praxis stellen.

Ethische Orientierung der Geographiedidaktik als pädagogische Praxis

Pädagogik und Geographie sind in geographiedidaktischer Praxis verbunden. Vermittlungspraxis bedeutet »Unterricht«, also den Bereich des lehrenden und lernenden Welterschließens. Geographiedidaktik fragt danach, wie Menschen bei ihrem Welterschließen begleitet werden können. Damit steht die Weltbegegnung des sich entwickelnden und sich bildenden Menschen im Zentrum. Telos dieses Bereiches ist nicht Erkenntnis allein, sondern *Bildung*. Gilt der wissenschaftliche Bereich vor allem als Sphäre rationalisierter Erkenntnispraxis (Luhmann 2002), betrifft der Bereich der Schule die Bildung des Menschen (Regenbrecht 1999; Mikhail 2016). In beiden Bereichen finden Bildungsprozesse statt, wobei es über den Wissenserwerb hinaus um die Ausprägung von Haltung geht (Petzelt 2018; Laub 2019). Das Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht ist für die vorliegende Betrachtung von zentraler Bedeutung. Für Geographieunterricht ist der Bezug zur Geographie notwendig aber nicht hinreichend. Umgekehrt formuliert: Geographische Bildung ist mehr als die Geographie als rationalisierte Wissenschaft. Zum Aspekt der Sachlichkeit tritt im Lernen ein Aspekt der Sittlichkeit (Pöppel 1999), indem die Sache auf das Ich bezogen wird. Die Vermittlungspraxis zeigt sich dabei als Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie bezieht sich sowohl auf den Gegenstand als auch auf die Person.

Ein Umgang mit dem Gegenstand gehört zu den ersten Eigenschaften, die man Didaktikerinnen und Didaktikern gemeinhin zuschreibt. Dies verdeutlicht eine Verantwortung für die Inhalte.

Abbildung 1: Grundbeziehung der Geographiedidaktik als Vermittlungspraxis



Auch wenn Vermittlungs- und Erkenntnispraxis in einer Person identisch sein können, ist es bedeutsam sie analytisch zu trennen. Nicht allein in ihrer Einbindung in die gesellschaftliche Praxis unterscheiden sich beide (siehe Kapitel zum normativen Hintergrund der Geographiedidaktik). Letztlich spiegeln Lehrende und Lernende einen Bezug zur Welt wider. Die Eigenschaften, Bedingtheiten und Rechte, die ihnen als Person zukommen, resultieren aus ihrem Menschsein. Ethisch relevant wird die analytische Trennung zwischen x und y aus pädagogischer Sicht, weil unsere Verantwortungen als Didaktikerinnen und Didaktiker dem Lernenden gegenüber andere sind, als uns selbst gegenüber. Auf welche Weise der pädagogischen Dimension der Geographiedidaktik eine ethische Relevanz zukommt, verdeutlicht die transzendentalkritische Perspektive (siehe Absatz zu transzendentalkritischen Ansätzen). Wir können beispielsweise entscheiden, über eine Frage der Nachhaltigkeit nicht mehr nachzudenken und es dann unterlassen. Ob wir diese Entscheidungen für Lernende vorwegnehmen dürfen, ist fraglich, denn dies widerspräche den Bedingungen der Möglichkeit diesbezüglicher Bildungsgänge.

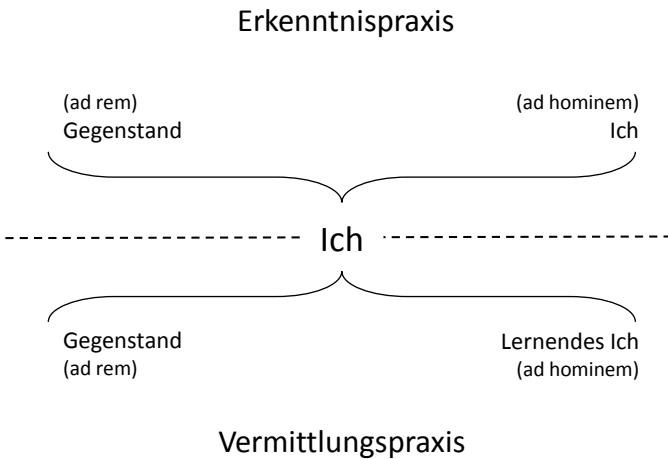
Denkt man Geographiedidaktik als pädagogische Disziplin, werden aus den Ausführungen die Herausforderungen deutlich, mit denen eine ethische Orientierung der Geographiedidaktik umgehen muss.

Betrachten wir beide Praxisfelder der Erkenntnis und der Vermittlung genauer, so werden trotz mancher Unterschiede Ähnlichkeiten deutlich, sofern Lernen lediglich einen Sonderfall von Erkenntnis darstellt.

Beide Ebenen geographiedidaktischer Praxis zeigen sich so als gespiegeltes Verhältnis. Jede Erkenntnis bezieht sich auf einen sachlichen (*ad rem*) und einen personalen (*ad hominem*) Aspekt (Mikhail 2016: 104). Dabei nehmen wir im Erkenntnisprozess immer auch zu uns selbst Stellung. Petzelt (2018) versteht Erkenntnis nicht nur als Prozess der Wissensgenerierung, sondern als einen Prozess, der

gleichsam eine Haltung zu diesem Wissen erfordert. Dies zeigt sich auf der Erkenntnisebene wie auf der Vermittlungsebene.

Abbildung 2: Das innere Spiegelungsverhältnis der Geographiedidaktik



Darstellung: J. Laub

Im Erkenntnisprozess zeige ich mich selbst in meinem Verhältnis zum Erkannnten (Petzelt 2018: 152). Erkenntnis ist immer mit einer Haltung zu diesem Erkannnten verbunden. Dies zeigt, dass die ethische Frage nach der Haltung und nach der Klärung des Verhältnisses zu uns selbst als lernender oder erkennender Person im Erkenntnisprozess immer schon angelegt ist. In ihr spiegeln sich unser Menschsein wider. So spiegeln wir uns mit unseren Rechten und Pflichten auch in jedem lernenden und erkennenden Ich als Menschen wieder, wie die Rechte und Pflichten aller Menschen sich in jedem lernenden und erkennenden Ich zeigen. Der Klärung der Perspektive auf die Frage nach ethischen Orientierungen für Geographiedidaktik, die diese als vorrangig pädagogische Disziplin begreift, zeigt folglich eine doppelte Spiegelung. Diese in Bezug auf (geographische) Erkenntnisse zu ermöglichen, wird uns zur Aufgabe. Die Bedingungen der Möglichkeit von Bildungsprozessen sind als Voraussetzungen zu betrachten, die regulativen Charakter besitzen. So können etwa die Kompetenzorientierung und andere Output-orientierte Paradigmen dahingehend kritisch betrachtet werden, ob sie den Bedingungen der Möglichkeit dieser Bildungsprozesse widersprechen (Dickel 2011).

Bedingungen der Möglichkeit einer Geographiedidaktik

Beziehen wir die transzendentalkritische Argumentation auf die Geographiedidaktik, wird die Verbindung von Fachlichkeit und pädagogischer Bedeutung dieser Fachlichkeit zum Ausgangspunkt der Betrachtung der Bedingungen der Möglichkeit geographiedidaktischer Praxis. Es stellt sich also die Frage nach dem Wesen der Disziplin, um die Bedingungen ihrer Möglichkeit zu erkennen.

Aus den Überlegungen ergibt sich ein komplexer Blick auf ethische Aspekte und Fragen, die mit geographiedidaktischer Praxis des Lehrens und Forschens verbunden sind. Die Eigenheiten der Disziplin, der Pluralismus der Perspektiven, die Vielzahl an beteiligten Ebenen und die Komplexität der Beziehungen führt zu einer nahezu unüberschaubaren Situation. Wie an den Ausführungen deutlich wird, ist es neben der analytischen Komplexität vor allem die Begründung ethischer Orientierungen, die die besondere Herausforderung darstellt. Wir befinden uns damit bereits im Bereich normativer Ethik. Dabei ist Ethik als wesentlich sprachliches Medium der Orientierung hinsichtlich moralischer Fragen zu verstehen (Ott 2001: 25), die auf Moralität abzielen. Dies gilt sowohl für theoretische Reflexionen (Begründung) als auch für den praktischen Geltungsanspruch (Anwendung).

Die Reflexion muss sich auf die Ebene über der beschriebenen Ebene befinden. Denken ist, so Marian Heitger, immer an Geltungsansprüche gebunden. Er versteht dies als apriori (Heitger 2004: 49). Transzental ist diese Aussage, da sie nicht über die Inhalte des Denkens, sondern über dessen implizierte Bedingungen etwas aussagt, über die Gesetzmäßigkeiten.

Geltungsbildung betrifft nicht nur das Wissen unter dem Anspruch des Wahren, sondern auch Haltung und Handeln unter dem Anspruch des Guten. Dahingehend bietet die pädagogische Perspektive die zentrale Orientierung an der Bedingung der Möglichkeit Bildungsprozesse des Subjekts zu ermöglichen.

Dies gilt vor allem, da Praxis-orientierende Prinzipien von anderer Valenz sein müssen als diese Praxis selbst. Heitger führt dazu aus: »Das Begründende ist dem Begründeten logisch vorgeordnet.« (Heitger 1966: 39) Sollen und Sein, Theorie und Praxis stehen im Verhältnis von Prinzip und Vollzug.

Eine transzendentalkritische pädagogische Perspektive bringt es mit sich, nach den Bedingungen der Möglichkeit bildender Prozesse zu fragen. »Die Notwendigkeit von Prinzipien in der wissenschaftlichen Pädagogik ist mit dem Sachverhalt der Pädagogik unmittelbar gegeben. Denn die Gestaltung ihrer Wirklichkeit begründet sich weder in der Durchsetzung vorgegebener Legalität oder auch Weltanschauung, noch in der Anpassung an einen scheinbaren Werdeprozess des Lebens. Pädagogische Führung zielt auf die Gewinnung eines definierten Standortes in der Welt, auf die Ordnung des Ich selbst, welche die der Welt gleich mit einbezieht.« (Heitger 1956: 99). Pädagogische Theorie ist es nach Heitger, die jene Sollensgehalte zu entfalten hat, die dem Lebensvollzug einen Sinn geben, die als vorausgesetzte

Bedingungen des Menschentums seine Verwirklichung und damit pädagogische Praxis ermöglichen und definieren.

Bezieht man diesen Gedanken auf Geographiedidaktik, zeigt sich die im Folgenden dargestellte Systematik. Aus der Bestimmung als pädagogische Disziplin folgt die Stellung des sich bildenden Ich im Zentrum. Damit sei nicht gesagt, dass diese Bildung immer gelingt. Ebenso wenig sollen die Brüchigkeiten und Probleme verkannt werden, die dabei be- und entstehen. Doch auch wenn Bildung faktisch nie erreicht werden sollte, so liegt sie als regulative Idee pädagogischen Prozessen prinzipiell zu Grunde (Rekus 1993).

Zu unterscheiden sind Struktur und Umgang (Modus) dieser Bildungsprozesse. Der Umgang muss in einer dauerhaften Skepsis gegenüber der Normativität bestehen. Diese dauerhafte Auseinandersetzung bedeutet einen Diskurs, der die Folgen geographiedidaktischen Handelns in den Horizont der Skepsis integriert.

Damit kann eine Verbindung von Gesinnungsethik und Verantwortungsethik vermittelt werden. Da jeder Reflexion von Handlungsfolgen eine ethische Bewertungsrichtlinie zugrunde liegt, sind beide schwer zu trennen (Schluchter 1991).

Struktur

Die Darstellung zeigt die Strukturen, in denen wir die pädagogische Bedeutung geographischer Fragen reflektieren. Der strukturelle Rahmen spannt sich aus dieser Perspektive auf zwei Ebenen auf. Inhaltlich stellt sie sich zunächst zwischen den Regulativen unseres Denkens über die Welt dar. Diese sind als Geltung (Wahrheit), Achtsamkeit und Gerechtigkeit zu verstehen.

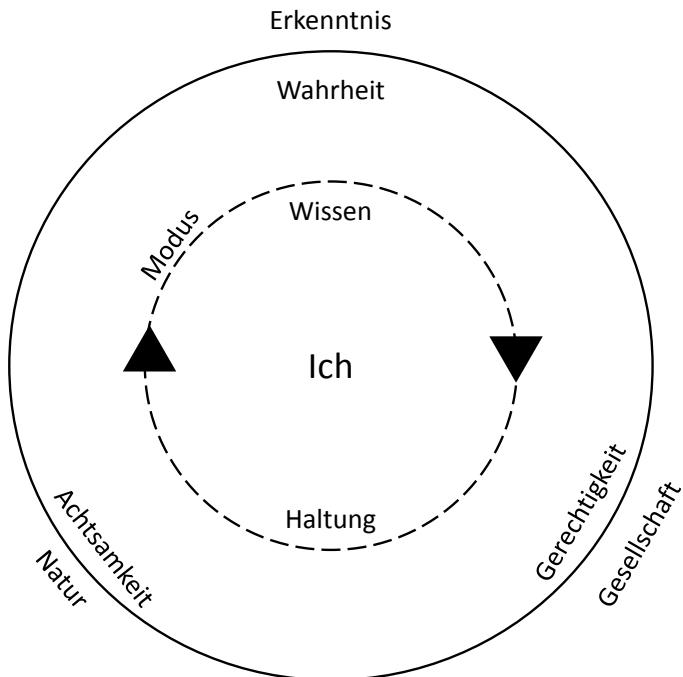
Zum Kern wird das sich bildende Selbst (Ich), das sich die Welt erschließt und dabei Wissen entwickelt, das gleichsam Haltung erfordert (Petzelt 2018). Den Bezugsrahmen stellen die Regulative geographischer Weltbegegnung dar. Geographische Bildung umfasst eine sachliche und wertende Klärung der Begegnung mit anderen Menschen und mit »Natur« und erzeugt ethische Fragen zu Gerechtigkeit und Achtsamkeit (Laub 2021a).

Grundsätzlich muss die Geographiedidaktik sich an Bedingungen der Möglichkeit des Welterschließens orientieren und daher zumindest das sich bildende Ich berücksichtigen.

Es ist also Bedingung der Möglichkeit einer Geographiedidaktik, dem Menschen (als einem aus pädagogischer Sicht theoretisch zur Freiheit befähigten Ich) die Entfaltung von Wissen und Haltung bezüglich seines in der Welt-seins zu befähigen. Dabei stellen sich auch sachliche Anforderungen. »Topologisches Denken« so führt Adorno in seiner Kulturkritik aus, »das von jedem Phänomen weiß, wo es hingehört, und von keinem, was es ist, ist insgeheim verwandt mit dem paranoidischen Wahnsystem, dem die Erfahrung des Objekts abgeschnitten wird. Die Welt wird mit leerlaufenden Kategorien in Schwarz und Weiß aufgeteilt und zu eben

der Herrschaft zugerichtet, gegen welche einmal die Begriffe konzipiert waren.« (Adorno 2003: 28) Die Sachlichkeit ist folglich in fragender Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (z.B. der Welt) zu organisieren, die sich eine fragende Offenheit behält.

Abbildung 3: Geographiedidaktische Regulative in ethischen Fragestellungen



Darstellung: J. Laub

Bei Petzelt ist die untrennbare Relation von Lernhaltung und Lerngegenstand in dreifacher Hinsicht bestimmt. Erstens »begleitet« die moralische Haltung den rationalen Lernprozess, sie ist nicht von ihm abzuspalten. Zweitens bildet sich Haltung im Lernprozess. Beim Lernenden erfolgt also nicht nur eine Neuordnung des Wissens. Drittens ordnet sich auch das Subjekt selbst neu (Petzelt 2018: 264). Aller Wissenserwerb, so Petzelt, ist grundsätzlich ich bestimmt wie ich-bestimmend. Wissen und Haltung sind im Lernen untrennbar verbunden. Jeder Lernprozess zielt auf Erkenntnisse, deren Relation zur Wahrheit im Fürwahrthalten des Lernenden sachlich beurteilt wird, ebenso wie deren Relation zum Guten im Fürguthalten

beurteilt wird. Neben der sachlichen Deutung wird also gleichsam die moralische Bedeutung für das eigene Handeln befragt. Diese Bedeutung kommt dem Gegenstand aber nicht von selbst zu, sondern wird vom Subjekt aktiv beigemessen (Rekus 1993: 99). Denkt man den pädagogischen Prozess im Zentrum der Geographiedidaktik, so ist dieser mit der Setzung des sich bildenden Ich verbunden. Die dargestellten Bezüge zu Wahrheit, Gerechtigkeit und Achtsamkeit können als zu klärende ethische Relationen des Menschen gelten, die der Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Welt entsprechen. Aus transzendentalkritisch-pädagogischer Perspektive werden die grundlegenden Relationen des Menschen zu seinen Mitmenschen und der ihn umgebenden Welt als Regulative verstanden, die Prüfungen von Inhalten und Ansätzen zulassen.

Modus

Wie Heitger betonen auch Ruhloff (1979) und Nida-Rümelin (2016), dass es um die jeweiligen Begründungen im Umgang mit Normativität geht. Dabei ist es bedeutsam diese Begründungen im Prozess der Selbstvergewisserung nicht abgeschlossen zu denken. In der kritischen Auseinandersetzung Adornos mit dem Erziehungssystem der Gesellschaft ist gerade dieses Erhalten der Offenheit in der Negativität eine bedeutende Errungenschaft, die auf den Umgang der Geographiedidaktik mit den eigenen Normen übertragen werden kann. Dabei darf der Einzelne nicht durch Festsetzungen des Allgemeinen in seiner Individualität verleugnet werden (Adorno 1971: 23). Dies betont auch Petzelt, der gerade darin die Bewahrung des Individuellen gegenüber dem Allgemeinen versteht, dass eine Offenheit der Begriffe gedacht wird (1997: 24).

Besonders bedeutend ist ein Modus dauerhaft Skepsis gegenüber der Geltung von ethischen Begründungen in deren Verwirklichung. Diese muss im Austausch mit Anforderungen der je geschichtlichen Situation erfolgen und kann nicht überzeitlich dargelegt werden. Die Lernenden müssen dazu aufgefordert und befähigt werden, selbst Geltungsansprüche in Bezug auf ihre Beziehung zu Gesellschaft und Natur unter den angesprochenen Regulativen zu prüfen und zu diskutieren. Was Schülern und Schülerinnen jeweils als gerecht, welche Achtsamkeit sie der Natur gegenüber für angebracht erachten, müssen sie selbst entscheiden. Diese theoretische Freiheit kann als Basis einer Ethik der Geographiedidaktik gelten. Mit Adorno ist festzuhalten, dass diese Kategorien nicht fixiert werden dürfen, sondern in einer Offenheit für den geschichtlichen Prozess zu denken sind, obgleich sie nicht beliebig sind. Dies betrifft auch die Offenheit für die Individualität der Lernenden (Petzelt 1997: 24). Wissen und Haltung können erst im Moment der Freiheit zur Geltung gebracht werden, der in der Idee von Bildsamkeit aufgehoben ist (Petzelt 2018).

Um dies zu veranschaulichen, kann der angesprochene Imperativ Köcks vor dem Hintergrund dieser Gedanken nochmals geprüft werden. Köck formuliert den raumethischen Imperativ wie folgt: »Verhalte dich so, dass du zur Erhaltung oder Wiederherstellung sozial- oder naturräumlicher Systemgleichgewichte beiträgst.« (Köck 1993: 20)

Wenn Bildung an Moralität verwiesen bleibt, dann muss die Verbindung ihren Grund im Inneren des Menschen haben und als Stimme des eigenen Selbst vernommen werden. Wo normative Ansprüche lediglich verordnet und vorgeschrieben werden, wo ihr verpflichtender Charakter nicht in eigener Einsicht genommen wird, da wird Bildung zur Fremdbestimmung und an eine vorgegebene Moral gebunden. Moralität reduziert sich auf Legalität. Verbindlichkeit als Selbstverpflichtung im Sinne der Moralität ist nur in Freiheit möglich. Dieser Imperativ wird von Schultze als Bändigungsethik bezeichnet, die dem Schüler bzw. der Schülerin die Zwangsjacke der vermeintlichen Erdvernunft anzieht. Er muss vor dem Hintergrund der Systematik vor allem über den Bildungsbegriff und seine Voraussetzung im Freiheitsbegriff kritisiert werden.

Die Bedingungen der Möglichkeit einer pädagogisch gedachten Geographiedidaktik gelten dort wo Übergänge aus dem theoretischen Bereich in den praktischen vollzogen werden. Psychologische oder sozialwissenschaftliche Aussagen über Lernen können als deskriptive Aussagen noch keine geographiedidaktische Relevanz aufweisen. Wenn sie aber Praxis orientieren sollen, stellt sich die Frage nach ihren normativen Grundlagen. Dann gilt es, deren Passungen zu den Bedingungen der Möglichkeit geographiedidaktischer Praxis zu prüfen.

Konklusion

Im Rückblick kann die Eingangsfrage Webers nur so beantwortet werden, dass jede bzw. jeder Einzelne, die sich ihm bzw. ihr stellenden ethischen Fragen selbst beantworten muss. Dabei, so Nida-Rümelin, sei die Kernthese des Humanismus »dass Gründe unsere Praxis und unsere Überzeugungen leiten und dass diese Gründe nur durch andere Gründe zu ersetzen sind und nicht durch naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten« (2016: 360).

Die tatsächlich in Handlungen zur Geltung kommende ethische Orientierung und die getroffenen Entscheidungen können von Fall zu Fall immer nur dem Einzelnen obliegen, der sich gemäß seiner Haltung an diese oder jene Leitlinie bindet und sich ethisch orientiert, ethisch entscheidet oder neue Fragen stellt. Zugleich besteht ein regulativer Rahmen.

Wie gezeigt weist die Geographiedidaktik strukturell drei verschiedene Ebenen auf, in denen ethische Regulative Geltung beanspruchen. Eine Ebene der *Forschungs- und Erkenntnispraxis*, eine Ebene der *Vermittlungspraxis* und eine Ebene *inhaltlicher ethischer Fragen*. Am Beispiel des Themas der Klimabildung lässt sich dies

wie folgt veranschaulichen. Es stellen sich a. forschungsethische Fragen zum methodischen Vorgehen (Transparenz, intersubjektive Nachvollziehbarkeit etc.), zum Umgang mit Probanden (Lehr-Lern-Labore) oder der Umwelt (Versuchspflanzen und -tiere). b. Auf vermittelungsethischer Perspektive werden Fragen pädagogische Ethik zur Orientierung der Geographiedidaktik (Was bedeutet es Kinder zu einem mündigen Umgang mit den Herausforderungen zu erziehen?). c. Inhaltliche ethische Fragen, beziehen sich auf ethische Folgen unseres Konsums von Waren für das Klima, ethische Fragen der Verantwortung gegenüber Menschen nachfolgender Generationen oder anderer Staaten etc.

Der hier vorliegende Versuch eines differenzierenden Denkens fokussiert die ethische Orientierung der geographiedidaktischen Praxis um ein pädagogisches Zentrum. In ihr scheint die Relation des Menschen zur Welt auf, die der geographischen Betrachtung eigen ist. Die diskutierten ethischen Regulativen bieten der Reflexion Orientierungen an, als orientierender Ausgangspunkt einer pädagogischen Perspektive auf die ethischen Fragen der Geographiedidaktik.

Der Kern einer möglichen geographiedidaktischen Orientierung in ethischen Fragen besteht darin, dass wir verpflichtet sind, Menschen aufzufordern, ihre eigene Haltung an den Regulativen der Achtsamkeit der Natur gegenüber und der Gerechtigkeit anderen Menschen gegenüber skeptisch zu prüfen. Die Ermöglichung dieser skeptischen Prüfung von Geltungsansprüchen eigener Vorstellungen, Werte und Haltungen bezüglich der Regulativen Wahrheit, Gerechtigkeit und Achtsamkeit gilt es als Sollen zu verstehen.

Das Soll der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen (Mikhail 2016) in den Bereichen Wissen und Haltung, das die Bedingungen der Möglichkeit (geographischer) Bildung spiegelt, konkretisiert sich in den Regulativen geographischer Bildung, ist aber dem Modus nach in skeptischer Auseinandersetzung offen zu halten. Dabei ist es zudem bedeutend die Grenzen eigenen Zugriffs auf Lernen und Unterricht zu reflektieren. Nicht alles was gelernt werden kann, kann auch gelehrt werden (Reichenbach 2022). Gerade hinsichtlich der Ebene ethischer Urteile und der Haltungen von Lernenden zeigt sich dies (Laub 2019). Die Geographiedidaktik sieht sich zwischen pädagogischem Ethos, fachlichen/fachpolitischen Normativen und ethischen Fragen situiert. Aktuelle Leitbilder, wie BNE verdeutlichen die Herausforderungen, pädagogische Positionen zum Umgang mit Werten und ethischen Fragen zu vertreten. Hierin liegt eine zentrale Verantwortung von Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktikern: Vor dem Hintergrund pädagogischer Vernunft auf stets sich wandelnde Herausforderungen zu reagieren, so dass geographische Bildung in einem nicht verkürzt gedachten Sinn ermöglicht werden kann. Dabei werden uns die Bedingungen der Möglichkeit geographischer Bildung zum Regulativ. Was den Bedingungen des sich geographisch Bildens widerspricht, kann nicht im Sinn einer Geographiedidaktik sein.

Eine »Verstümmelung« des Weltzugangs durch die Verfestigung von Kategorien gilt es durch die Offenhaltung und den Prozess skeptischer Fragen zu verhindern. In diesem Prozess des Fragens spiegelt sich unser eigenes Fragen im Erkenntnisprozess wider (Petzelt 2018: 190).

Letztlich weist Max Weber auf ein grundsätzliches Problem hin, das in der Geographiedidaktik gerade im Hinblick auf stark normativ geladene Ansätze (z.B. BNE) und Technologisierungen (von Forschungszugängen aber auch von Sprache über die Welt) besteht. Auch wenn wir es nicht selbst sind, die die Antworten geben und Normen setzen, müssen wir doch in der Lage sein, die enthaltenen Normative in uns begegnenden Leitbildern, Verordnungen und wissenschaftlichen Ansätzen zu reflektieren und diese für unsere identifikatorische Selbstklärung als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu öffnen. Dies stellt einen Kern unserer pädagogischen Verpflichtung dar. Klar wird aus der vorliegenden Differenzierung verschiedener Ebenen, dass ein pädagogisches Ethos der Geographiedidaktik einen Umgang mit juristisch oder bildungspolitisch legitimierten Leitbildern fordert und prinzipiell notwendig macht, der ethische Fragen enthält. Die Leitbilder sind weniger selbst als ethische Orientierung zu verstehen, denn als eine Aufforderung sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. u.a. (1978): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1971b): Probleme der Moralphilosophie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): Kulturkritik und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Albert, Hans (1984): Kritische Vernunft und rationale Praxis. Stuttgart: Reclam.
- Apel, Karl-Otto (2015): »Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik«, in: ders.: Transformation der Philosophie. Band 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, Frankfurt: Suhrkamp, S. 358–435.
- Apel, Karl-Otto (2016): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Applis, Stefan (2012): Wertorientierender Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Weingarten.
- Applis, Stefan (2016): »Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomotorischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht«, in: Dietrich, Julia/Brand, Cordula/Rohbeck, Johannes (Hg.): Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik. Dresden: Thelem, S. 119–143.
- Birnbacher, Dieter (2016): Klimaethik. Nach uns die Sintflut? Stuttgart: Reclam.

- Bloch, Ernst (1971): *Pädagogica*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2005): »Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität«, in: Klee, Rainer/Sandmann, Angela/Vogt, Helmut (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik Innsbruck: Studienverlag (Forschungen zur Fachdidaktik, Band 7), S. 211–224.
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, Michael (1978): »Das Verhältnis von Ethik und Pädagogik«, in: Blankertz, Herwig (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. – 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 103–115. DOI: 10.25656/01:23145.
- Budke, Alexandra/Kanwischer, Detlef (2015): Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfelder der Geographiedidaktik. – *Geographische Rundschau* 67 (4), S. 52–57.
- Dickel, Mirka (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch- phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht* 123/2011, S. 3–23.
- Dickel, Mirka (2020): »Ethisches Können. Geographieunterricht als hermeneutische Ethik«, in: Dickel, Mirka/Anke John/Michael May/Katharina Muth/Laurenz Volkmann/Mario Ziegler (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Frankfurt a.M., S. 71–99.
- Dickel, Mirka (2021): »Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns«, in: Dickel, Mirka/Böhmer, Jürgen (Hg.): Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. Bielefeld: transcript.
- Dickel, Mirka/Böhmer, Jürgen (Hg.) (2021): Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. Bielefeld: transcript.
- Durkheim, Emil (1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: *Praxis Geographie* 10/2019, S. 2–10.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt: Suhrkamp.
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (Hg.) (2011): Die Herausbildung normativer Ordnung, Interdisziplinäre Perspektiven. Frankfurt: Campus Verlag.
- Gryl, Inga/Budke, Alexandra (2016): »Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die politische Bildung im Geographieunterricht«, in: Kuckuck, Miriam/Budke, Alexandra (Hg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner, S. 57–75.

- Habermas, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie Kommunikativen Handelns. 2 Bände, Frankfurt: Suhrkamp.
- Heitger, Marian (1966): Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4, S. 36–47.
- Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Winfried Böhm/Volker Landenthin (Hg.). Paderborn: Schöningh, S. 49.
- Hemmer, Ingrid (2016): »Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Beitrag der Fachdidaktiken«, in: Menthe, Jörg et al. (Hg.). Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe (= Beiträge der fachdid. Forschung Band 10). Münster, S. 25–40.
- Hensel, Marina/Wlazny, Nina (2013): »Normativität und Normative (in) der Pädagogik«, in: Vierteljahresschrift der Pädagogik 89, S. 155–159.
- Hölle, Otfried (Hg.) (2002): Lexikon der Ethik. München: Beck.
- Horkheimer, Max (1967): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt: Fischer.
- Hume, David (1978): Ein Traktat über die menschliche Natur. Hamburg: Meiner.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1900ff): »Kritik der reinen Vernunft (KrV)«, in: Kant, I. Gesammelte Schriften. Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Akademieausgabe Band III. Berlin.
- Kant, Immanuel (1900ff): »Vorlesungen über Logik (Log)«, in: Kant, I. Gesammelte Schriften. Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Akademieausgabe Band IX. Berlin.
- Kant, Immanuel (1900ff): »Kritik der Urteilskraft (KdU)«, in: Kant, I. Gesammelte Schriften. Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Akademieausgabe Band V. Berlin.
- Krebs, Antje (2005): »Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe«, in: Niida-Rümelin, J. (Hg.). Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch, Stuttgart: Kröner, S. 386 – 425.
- Keil, Anja (2019): Agenda 2030 und BNE – Hintergründe, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven für das Fach Geographie. Praxis Geographie 6/2019, S. 4–9.
- Köck, Helmut (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. Geographie und Schule, H. 84, S. 14–22.
- Krönig, Franz (2022): »Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? Ein systemtheoretischer Nachvollzug verschiedener Affirmationsformen auf den Ebenen von Praxis, Semantik und Erziehungswissenschaft«, in: Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.): Kritik und Postkritik. Zur deutschsprachi-

- gen Rezeption des »Manifests für eine Post-kritische Pädagogik«. transcript, S. 109–123. DOI: 10.14361/9783839459799.
- Laub, Jochen (2019): Haltung im Geographieunterricht. Zur Bedeutung eines Pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis in Geographie. *openspaces*, Zeitschrift für Didaktiken der Geographie 1/2019.
- Laub, Jochen (2021a): »Verantwortung der Geographie – Moralische Implikationen geographischer Wissenschaft?«, in: Dickel, Mirka/Böhmer, Jürgen (Hg.): Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. Bielefeld: transcript. S. 189–210.
- Laub, Jochen (2021b): »Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Zum Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogischer Antinomie bzw. Paradoxie«, in: Binder, Ulrich/Krönig, Franz (Hg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Belz, Juventa, S. 180–193.
- Lenk, Hans (2015): Human-soziale Verantwortung. Zur Sozialphilosophie der Verantwortlichkeiten. Bochum, Freiburg: Projektverlag.
- Lyotard, Jean-François (2009): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Christian (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule*, 37(216), 4–11.
- Merton, Robert (1991): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): »Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft«, in: dies. (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Mikhail, Thomas (2016): Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis. Paderborn: Schöningh.
- Mollenhauer, Klaus (1971): Erziehung und Emanzipation. Eine Polemik.
- Nida-Rümelin, Julian (2005): »Wissenschaftsethik«, in: ders. (Hg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch, Stuttgart: Kröner, S. 843–261.
- Ohl, Ulrike (2013): Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), S. 4–8.
- Ohlmeier, Bernhard/Brunhold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden.
- Ott, Konrad (2001): Moralbegründungen zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim, München: Juventa.
- Petzelt, Alfred (1997): Subjekt und Subjektivität. Weinheim: Juventa.
- Petzelt, Alfred (2018): Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg: Lambertus.

- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2013): »Pädagogisches Ethos«, in: Brumlik, Micha/Stephan Ellinger/Oliver Hechler/Klaus Prange (Hg.): Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117–170.
- Regenbrecht, Aloysius (1990): »Ist Tugend Lehrbar?«, in: Regenbrecht, Aloysius/Pöppel, Gerhard (Hg.): Moraleische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster: Aschen-dorff, S. 4–11.
- Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur pädagogischen Ethik. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2022): Bildung und Imagination. Zukunft als pädagogische Kategorie? Keynote zur Reflexionswerkstatt zum Thema »Futures Literacy« an der PHNÖ.
- Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sander, Wolfgang (2005): Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, S. 8–13.
- Schleiermacher, Friedrich (1959): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ebd.: Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. von E. Lichtenstein. Paderborn.
- Schluchter, Wolfgang (1980): Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schluchter, Wolfgang (1991): Religion und Lebensführung. Studien zu Max Webers Kultur und Werttheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schott, Oliver (2018): Praktisches Denken und Normativität. Wiesbaden: Springer.
- Schröder, Birte (2019): Zugehörigkeit und Rassismus – Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript.
- Schultz, Hans-Dietrich (1999): »Inwertsetzung«, »Bewahrung« oder »erdgerechtes Verhalten«. Zur Leitbilddiskussion der deutschen Geographiedidaktik, in: Schmidt-Wulffen, Wulf/Schramke, Wolfgang (Hg.): Zukunftsähiger Erdkundunterricht. Tritesteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart: Perthes, S. 181–193.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema »Globalisierung«. Münster: readbox.

- UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives.
- Vare, Paul/Scott, William (2007): »Learning for a Change«, in: Journal of Education for Sustainable Development. 1. 191–198.
- Vielhaber, Carl (2006): »Wieviel Nachhaltigkeit verträgt das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde?«, in: GW-Unterricht 103, S. 17–24.
- Weber, Max (1994): »Wissenschaft als Beruf (1917/1919). Tübingen, Mohr«, in: Mommsen, Wolfgang/Schluchter, Wolfgang (Hg.), Studienausgabe der Max Weber Gesamtausgabe. Band I/17, Tübingen: Mohr.
- Zirfas, Jörg (2021): Pädagogische Anthropologie. Paderborn: Schöningh.

