

Mirka Dickel,
Georg Gudat,
Jochen Laub (Hg.)

ETHIK FÜR DIE GEOGRAPHIE- DIDAKTIK

Orientierungen
in Forschung
und Praxis

[transcript] Sozial- und Kulturgeographie



Mirka Dickel, Georg Gudat, Jochen Laub (Hg.)
Ethik für die Geographiedidaktik

Sozial- und Kulturgeographie | Band 58

Mirka Dickel (Dr. rer. nat.) ist Universitätsprofessorin für Didaktik der Geographie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind phänomenologische Hermeneutik, kulturelle und visuelle Räumlichkeiten, Wissenschaftskritik und reflexive Grounded Theory.

Georg Gudat, geb. 1993, forscht und lehrt am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Sozialkunde und Geographie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Jena. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der theoretischen Grundlagenreflexion eines kritisch-emanzipatorischen Geographieunterrichts.

Jochen Laub (Dr. rer. nat., StR), geb. 1980, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der AG Geographiedidaktik an der Universität Koblenz-Landau und arbeitet vorrangig zu bildungstheoretischen Grundfragen der Geographiedidaktik, insbesondere der Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht und dem Verantwortungsbegriff der Geographiedidaktik.

Mirka Dickel, Georg Gudat, Jochen Laub (Hg.)

Ethik für die Geographiedidaktik

Orientierungen in Forschung und Praxis

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>)

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Mirka Dickel, Georg Gudat, Jochen Laub (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Max Klinger, Relief an der marmornen Herme Ernst Abbes, Jena; die Darstellung zeigt den mikrokologische Weltzugang.

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6229-0

PDF-ISBN 978-3-8394-6229-4

<https://doi.org/10.14361/9783839462294>

Buchreihen-ISSN: 2703-1640

Buchreihen-eISSN: 2703-1659

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Ethik und Geographiedidaktik – Perspektiven, Zugänge, Variationen

Jochen Laub, Mirka Dickel und Georg Gudat 7

Ethische Orientierung geographiedidaktischer Praxis Ebenen, Herausforderungen, Bedingungen und Möglichkeiten

Jochen Laub 17

Der moralische Impuls im Geographieunterricht

Georg Gudat 45

Bereichsethisches Wissen im Geographieunterricht vermitteln?

Skizzierung eines fachorientierten ethischen Wissens
für Schülerinnen und Schüler

Dirk Felzmann 65

Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht

Erste Ideen zu einem Kompetenzmodell

Marcel Barth 83

Nachhaltigkeit und Ethisches Lernen im Kontext einer lösungsorientierten Didaktik

Stefan Applis, Rainer Mehren & Eva Marie Ulrich-Riedhammer 107

Mit Aufgaben Reflexionsanlässe schaffen, damit Lernende Werthaltungen entwickeln können

Ergebnisse eines Unterrichtsforschungsprojekts
zum interkulturellen Lernen

Michael Müller 129

Geographiedidaktische Forschung als ethische Praxis	
Anregungen aus den Childhood and Education Studies	
<i>Verena Schreiber und Dana Ghafoor-Zadeh</i>	149
Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht	
<i>Anne-Kathrin Lindau & Miriam Kuckuck</i>	169
Ethisches Handeln im Raum aus der Perspektive praxistheoretischer Ansätze	
Mikroräume als Settings für makroräumlich wirksame Entscheidungen	
<i>Günther Weiss</i>	193
Kann es denn eine auf die Geographiedidaktik begrenzte Ethik geben?	
<i>Christian Vielhaber</i>	209
Naturbeziehungen im Spiegel der Anderen	
Eine psychologisch-anthropologische Begründung	
<i>Antje Schneider</i>	227
Vorbildlich unterrichten. Mimesis und geographiedidaktisches Ethos	
<i>Mirka Dickel</i>	249
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	271

Ethik und Geographiedidaktik – Perspektiven, Zugänge, Variationen

Jochen Laub, Mirka Dickel und Georg Gudat

Der Einband des Buches zeigt ein Relief von Max Klinger. Es ist Teil des Ernst Abbe-Denkmal in Jena. Ernst Abbe (1840–1905) hat Mathematik, Physik, Astronomie und Philosophie in Jena und Göttingen studiert und wurde nach Promotion und Habilitation 1870 zum außerordentlichen Professor ernannt. Zusammen mit Otto Schott arbeitete er mit Carl Zeiss, dem Gründer der optischen Werkstätten in Jena, zusammen. Gemeinsam legten sie das Fundament für die weltweite Bedeutsamkeit, die die Zeiss Werke und die Stadt Jena im Feld der modernen Optik erlangte. Nachdem Abbe zunächst als außerordentlicher Professor gearbeitet hatte, wurde er zum Kompagnon von Carl Zeiss, dessen Interesse es war, dass Abbe die wissenschaftliche Grundlage für seine Mikroskopfertigung liefern sollte. Ernst Abbe ist vor allem für sein sozialpolitisches Engagement in Jena hoch angesehen. Mit seiner Haltung, dass sich kein wirtschaftlicher Erfolg ohne soziale und kulturelle Strukturen rechtfertigen lässt, prägt er das geistige Klima der thüringischen Kleinstadt Jena nach wie vor. Schon kurz nach seinem Tod wurde von 1909–1911 ein Denkmal zur Ehrung Abbes entworfen und ausgeführt. Die Abbegedenkstätte ist eine architektonische Leistung von Henry van der Velde. Neben dem Architekten waren der Bildhauer Constantin Meunier und der Graphiker und Maler Max Klinger beteiligt. Die Kooperation dieser drei Künstler sorgte dafür, dass die Gedenkstätte Abbes zu einer Zeit, als der persönliche Denkmalkult als Heldenverehrung zu Recht zum Erliegen kam, zu einer qualitativ hochwertigen Arbeit wurde, die Botho Graef folgendermaßen würdigte:

»Nur die Kunst ist imstande, die Erinnerung an einen großen Mann auch in fernen Zeiten zu erhalten und zu verkünden. Hier finden wir alles, was wir der Nachwelt vom Wesen und Wirken Abbe's übermitteln wollen, restlos in Kunst umgesetzt und in dem ganzen Werke nichts als Kunst, es darf daher im höchsten Sinne ein Denkmal genannt werden.« (Botho Graef nach Fröhl, 1996, 60)

Im Grunde handelt es sich um ein kunsthistorisch bedeutsames Denkmal im Denkmal. Ohne auf Form und Idee der Gedenkhalle eingehen zu können, sind für un-

seren Zusammenhang die von Max Klinger gestalteten Seitenwände der Hermenbüste Ernst Abbes im Innenraum des Denkmals von Interesse. (Grohé, 1996, 72ff.)

Das büstenförmige Abbe Bildnis sitzt auf einem geschlossenen weißen 2,20m hohen aufgesockelten Marmorblock, dessen Seiten mit Reliefs, allegorischen Darstellungen, verziert sind. Beide Reliefs zeigen eine in ein fein gefaltetes Gewand gehüllte weibliche Figur mit einer Linse. In beiden Fällen ist diese Linse zwischen den Augen der Figur und dem Objekt ihres Blickes situiert. Die weibliche Gestalt auf dem Relief an der rechten Seite der Stele ist mit auffälligem Lächeln und entblößter linker Brust dargestellt. Sie beugt sich an ihrer rechten Schulter nach hinten, um durch eine Linse zu schauen, die sich unterhalb ihrer ausgestreckten Hand freischwebend befindet und durch die sie auf sich tummelnde, auf die Linse zustrebende spermienförmige Gebilde schaut. Das Relief ist im unteren Bereich nicht fertiggestellt. Dieses »*non-finito*« legt nahe, dass die weibliche Gestalt des rechten Seitenreliefs aus dem gleichen ungestalteten »Urgrund« hervorgeht, wie die Gegenstände ihrer Betrachtung. Sowohl die weibliche Gestalt als auch die Erkenntnisobjekte scheinen aus der ungestalteten Marmorasse herauszuwachsen. Im Unterschied hierzu schaut die weibliche Gestalt auf der linken Seite der Stele mit erhobenem Kopf und strengem Profil durch eine Linse, die sich vor ihrer Stirn befindet, in eine Wolkenmasse, zu der ihre Hände erhoben sind, auf zu den Sternen. Während Eduard Rosenthal die Reliefs als Darstellung entscheidender Taten Abbes deutete, nämlich »die Vervollkommnung des Mikroskops« und »Abbes Verdienste um die Astronomie«, bezeichnet Botho Graf sie in seiner Würdigung als Symbolisierungen von Mikroskopie und Teleskopie. Die Erkenntnis von Makrokosmos und die mikroskopische Erkenntnis, die Erkenntnis von einem gesicherten Standpunkt und die die eigenen Wesensgrundlagen berührende Erkenntnis werden hier gegenübergestellt. (Grohé, 1996, 72ff.) Diese unterschiedlichen Weltzugänge sind auch hinsichtlich der Frage, auf welche Weise man ethische Orientierung gewinnt, relevant: Konkretisiert sich das ethische Urteilen ausgehend von ewigen Gesetzen und Prinzipien, wie es der Blick in die Sterne versinnbildlicht, oder liegt der Ausgangspunkt des Urteilens in der ganz konkreten affektiv-leiblichen Lebenswelt, wie es die Fruchtbarkeit der Erkenntnis versinnbildlichende Darstellung der sich aus der konkreten Materie herauslösenden Situation nahelegt? Mehr noch wäre zu fragen, ob diese getrennt voneinander verstandenen Zugänge zur ethischen Orientierung zwangsläufig voneinander geschieden sind oder nicht sogar miteinander verschränkt verstanden werden können oder müssen. Die Reliefs auf der Herme versinnbildlichen Haltungen der Welterkenntnis entziehen sich normalerweise der Sichtbarkeit. Daher geleiteten diese Reliefs uns durch unsere Tagung als Sinnbild, um uns immer wieder an die die Auseinandersetzung mit Ethik grundlegende erkenntnistheoretische und ontologische Dimension der Reflexion der Frage nach der guten Handlung und dem guten Leben zu erinnern.

Derzeit führen uns die tagesaktuellen Nachrichten vor Augen, dass die Welt permanenter Veränderung unterliegt, die tief in soziale und individuelle Lebenswelten hineinreicht. Für die Gesellschaft und jeden Einzelnen besteht die andauernde Herausforderung, drängende »Fragen und Probleme zu erkennen, zu verstehen und durch konkretes Handeln zu bewältigen« (Thüringer Lehrplan Geographie 2012), die in Bildungs- und Lehrplänen vielfach mit ethischen Fähigkeiten in Verbindung gebracht wird. Das besondere Potential des Unterrichtsfaches Geographie liegt in seiner Raumbezogenheit. Raum ist immer Produkt menschlichen Handelns. Die Fragen moralischen Handelns und seiner Wertmaßstäbe sind für einen der zeitgemäßen Fachlichkeit sowie dem Bildungsauftrag verpflichteten Geographieunterricht von zentraler Bedeutung. Den konkreten inhaltlichen Bezügen (Diskurs um Klimawandel, Globalisierung(en), Transformation der Arbeit, Ausbreitung von Hunger und Armut etc.) übergeordnet stellt sich für Geographieunterricht die Frage, in welcher Welt, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. Daran schließt sich die Frage nach einer verantwortungsvollen Praxis an. Diese Fragen sind im Rahmen der Fachdidaktik Geographie diskutabel; sie lassen sich nicht einfach über einen vorgeordneten Rahmen, z.B. Kompetenzorientierung klären. Die Auseinandersetzung mit dem, was es heißt, ein Mensch zu sein und in dieser bzw. für diese Welt verantwortlich zu sein, stellen für eine ethische Orientierung im Fach Geographie notwendige Bedingungen dar. Zur Bedeutung der Ethik für die Fachdidaktik Geographie bestehen schon relevante fachdidaktische Ideen und Entwürfe. Die Relevanz ethischer Aspekte für den Geographieunterricht ist zumindest seit den 1990er Jahren deutlich. Grundlegende Analysen der Wertorientierungen zeigt Havelberg (1990). Er formuliert zudem Orientierungen, um Ansätze der Ethik im Geographieunterricht mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zu etablieren. Auch Köcks raumethischer Imperativ stellt einen Beitrag zur ethischen Orientierung der Geographiedidaktik dar. Weitere Grundlagen schufen etwa Birkenhauer (2000), Wilhelmi (2007), Applis (2012) und Ulrich-Riedhammer (2017) mit ihren Arbeiten, die den Fokus von einer Wertvermittlung zu einem Reflektieren und ethischen Urteilen verschoben.¹ Auch wenn sich diese vorrangig auf den Unterricht beziehen und nicht auf die Metaebene, ist das Anliegen der Herausgebenden an diese Grundlagen anzuknüpfen und sie im vorliegenden Band mit weiteren Reflexionsfolien zur Ethik in den Dialog zu bringen, um geographiedidaktische Positionen zu diskutieren und um Denkmöglichkeiten zu erweitern.

1 Es bestehen mehrere Übersichten zum Themenbereich, etwa die von Dickel (2020). Auf die methodische Ebene gehen Felzmann und Laub (2019) ein.

Was heißt ethische Orientierung für die Fachdidaktik?

Die Geographie ist eine Orientierungswissenschaft. Es geht dabei um Orientierungen in Räumen unterschiedlichster Art. Im Folgenden ist eine Orientierung im Denken gemeint, im Denken über die Bedeutung von Ethik und Moral für Geographiedidaktik des Vermittelns und des Forschens bezüglich dieser Vermittlung. Nach ethischer Orientierung im Zusammenhang mit einer Wissenschaft zu fragen, mag zunächst irritieren, doch bei genauerer Betrachtung zeigen sich viele verschiedene Ebenen, auf denen sich Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ethische Fragen offenbaren. Deutlich werden im vorliegenden Band an verschiedenen Stellen bekannte gedankliche Grenzlinien (z.B. Rationalität – Emotionalität, Ethik – Moral, Gesellschaft – Individuum), die geisteswissenschaftliche Diskurse schon längere Zeit bestimmen und die Problemgeschichte prägen. Gleichzeitig öffnen sich neue Perspektiven mit diesen umzugehen, Widersprüche zu vermitteln und ganz neu zu denken.

Werthaltige Fachdidaktik setzt sich nicht nur in unterrichtspraktischen Zusammenhängen in Szene, sondern auch auf der Ebene fachdidaktischer Forschung. Der Band soll daher einen Raum schaffen, in dem Entwürfe miteinander und gegeneinander weitergedacht werden können. Inhaltlich umfasst dieser Bezug drei Schwerpunkte:

Zum einen gilt es zu diskutieren, welche *Relevanz* dem Ethischen innerhalb der Geographiedidaktik zukommt. Der zweite Schwerpunkt umfasst die verschiedenen *theoretischen Bezugsrahmen*. Und letztlich dient der Band der Darstellung, um *Orientierung für didaktisches, d.h. theoretisches und praktisches Handeln* zu gewinnen. Im vorliegenden Sammelband geht es also zunächst grundlegend um den Austausch und die Diskussion theoretischer Bezüge. Diese Grundlagen können perspektivisch anhand konkreter Beispiele z.B. mit Hilfe von Unterrichtsplanungen, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtserfahrungen ausgeführt werden. Der Sammelband nimmt in seinen verschiedenen Beiträgen u.a. folgende Fragen in den Blick:

- Inwiefern kann Ethik allgemeine Prinzipien guten Handelns für konkrete Problemsituationen begründen?
- Welchen Wert haben allgemeine Prinzipien in einer sich permanent transformierenden Welt?
- Inwiefern lassen sich Werte im Hinblick auf Fachgegenstände (aus)bilden oder verändern?
- In welchem Verhältnis stehen Unterrichtsgang bzw. -methodik und Wertehorizonte?
- Bestehen Möglichkeiten einer Ethik im Geographieunterricht, die nicht allein auf dem Prinzip der Vernunft aufbaut?

- 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? Und (wie) lässt sich ethisches Handeln lehren? Hat die Lehrkraft eine Vorbildfunktion oder gerade nicht?
- In welchem Verhältnis stehen Haltung und Moral bzw. Ethik?
- Was bedeutet die Auseinandersetzung mit Ethik grundsätzlich für unser Verständnis des Faches Geographie und geographiedidaktischer Forschung?

Gerade in aktuellen pädagogischen und fachdidaktischen Debatten zeigt sich das Feld ethischer Fragen und Herausforderungen, das auch Fragen zur Bedeutung der Moralphädagogik im Fachunterricht betrifft, als dynamisch. Ausschreibungen zu ethisch-relevanten Themen (DBU), die Angebote und Nachfragen auf *Open-Educational-Resources* (z.B. doinggeoðics.com Stefan Applis), Veröffentlichungen in verschiedenen Fachdidaktiken (u.a. Höhle 2023) oder Forschungsprojekte zum pädagogischen Ethos im Lehrerberuf (Brinkmann 2021) sowie das 2021 von Laub und Riedhammer gegründete »Ethikcafe« zur Reflexion ethischer Fragen in der Fachcommunity Geographie, verdeutlichen diese Entwicklung. Die Frage nach Möglichkeiten ethischer Orientierung für und im Unterricht scheinen dabei auf. Diese stellt auch die zentrale Perspektive des Bandes dar.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge zu einer von der Geographiedidaktik Jena und Koblenz Landau gemeinsam an der Universität Jena durchgeführten Tagung im September 2021, die Raum zur Diskussion der angesprochenen Fragestellungen eröffnete. Die Gliederung des Bandes entspricht der Abfolge der Beiträge auf der Tagung in Jena, erweitert um einen Beitrag des Autorenkollektivs Eva Marie Ulrich-Riedhammer, Rainer Mehren, Stefan Applis sowie Beiträge von Antje Schneider und Christian Vielhaber. Es werden Bezüge zu verschiedenen Ebenen des Geographieunterrichts, ethischem Urteilen bzw. moralischem Lernen und auch der geographiedidaktischen Forschung aufgeworfen.

Im einleitenden Beitrag betrachtet *Jochen Laub* verschiedene Ebenen, die für die geographiedidaktische Praxis Bezüge zur Ethik eröffnen, um das Feld zu ordnen. Er differenziert dabei Erkenntnispraxis und Vermittlungspraxis. Aus der Bestimmung der Geographiedidaktik als pädagogische Disziplin differenziert er in Anlehnung an Jörg Ruhloff (1979) mögliche Umgangsformen mit der Normativität geographiedidaktischer Praxis, verstanden als pädagogische Praxis. In einem letzten Schritt benennt der Beitrag Regulative ethischen Denkens für die Geographiedidaktik.

Der moralische Impuls, der in Anschluss an Adorno als Möglichkeit erachtet werden kann zwischen Rationalität und Emotionalität, bzw. Ratio und Soma, eine vermittelnde Position einzunehmen, wird von *Georg Gudat* zum Ausgangspunkt ethischer Bildung im Geographieunterricht. Er verortet den moralischen Impuls zwischen den Ansätzen Kants und Schopenhauers und betont die Anbindung an

die Erfahrung als Ausgangspunkt moralischen Lernens. In der Übertragung auf Geographieunterricht zeigt sich hier die Möglichkeit der Öffnung der Perspektive auch für die Gefühle von Schülern sowie Schülerinnen, die auch Unsicherheiten, Ängste und Entsetzen nicht per se ausklammern.

Auf die Bedeutung des ethischen Wissens für Geographielehrkräfte und Geographieunterricht zielt *Dirk Felzmann* in seinem Beitrag ab. Dabei stellt er die Frage nach dem Wissen, das für einen analytisch differenzierenden Umgang mit ethischen Aspekten im Geographieunterricht notwendig ist. Bereichsethisches Wissen wird konturiert und in seiner Bedeutung für geographische Fragen (des Unterrichts) dargestellt. Der Beitrag bestimmt ethische Fachinhalte damit als relevante Wissensbestandteile ethischer Urteilsbildung im Geographieunterricht.

Auf die Ebene eines Kompetenzmodells bricht *Marcel Barth* die theoretische Reflexion ethischen Urteilens herunter. Er versucht in seinem *Design-Based-Research*-Ansatz zunächst Dimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht zu bestimmen und setzt bei der Fähigkeit an, ethische Probleme in konkreten Situationen zu analysieren. Diese Analysen von Schülern und Schülerinnen hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen, stellt eine besondere Herausforderung ethischen Urteilens im Schulkontext dar. Mit ihr verbunden zeigt sich in Barths Analyse auch die Sprachfähigkeit (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017) als Element eines Kompetenzmodells ethischen Urteilens.

Im Zentrum des Beitrages von *Eva Marie Ulrich-Riedhammer*, *Rainer Mehren* und *Stephan Applis* steht die Möglichkeit ethisches Lernen im Hinblick auf Nachhaltigkeit mit einem Ansatz lösungsorientierter Didaktik zu konzipieren, die auf der Idee von Thomas Hoffmann basiert. Sie betrachten konkrete Beispiele lösungsorientierter Umsetzungen auf der Ebene konkreter Aufgabenstellungen und forcieren die Förderung ethischen Fragens im Unterricht. Der Unterschied zu bisherigen Konzeptionen wird in der Perspektive von der ethischen Fallanalyse aus hergeleitet, die für Unterricht aufbereitet wird. Die Lösungsorientierung liegt dabei in Fällen, die als *Best-Practice*-Beispiele im Umgang mit Herausforderungen der Nachhaltigkeit anzusehen sind. Der Beitrag berücksichtigt die wissenschaftliche Reflexion der Implementierung der neuen Konzeption in der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung.

Ethische Orientierung weist vielfältige Bezüge zu verschiedenen Facetten des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik auf. So spielt sie für politische Bildung, sprachliche Bildung und kulturelle Bildung eine wichtige Rolle. *Michael Müller* betrachtet die Bedeutung von Aufgaben näher, die Anlässe schaffen, Werte zu reflektieren. Der Beitrag stellt Ergebnisse seiner Dissertation zu kultureller Bildung im Geographieunterricht mit Bezug zu ethischen Reflexionen im Unterricht heraus.

Verena Schreiber und *Dana Ghafoor-Zadeh* eröffnen anhand der Perspektive der *Childhood Studies* den Blick auf forschungsethische Fragen, die sich der Geographiedidaktik im Umgang mit Kindern und Jugendlichen stellen. Obwohl diese auf

verschiedene Art und Weise mit Kindern als Probanden umgeht, zeigen sich diese Fragen bisher nicht in der hier eröffneten Weise. Sie zeigen, dass didaktische Forschung im Spannungsfeld machtvoller sozialer Beziehungen stattfindet und es daher einer verantwortungsvollen reflexiven Forschungspraxis bedarf, für die die Autorinnen zentrale Reflexionsimpulse herausstellen.

Ethisches Urteilen stellt einen zentralen Bestandteil des Unterrichts im Sinne des Leitbildes BNE dar. Die Förderung der ethischen Urteilsfähigkeit in bestehenden Konzepten zur Umsetzung wird dabei allerdings zunehmend hinterfragt. *Anne-Katrin Lindau* und *Miriam Kuckuck* zeigen in ihrer Schulbuchanalyse zu BNE-Aufgaben, dass ethische Kompetenz auch in Aufgaben in Schulbüchern zum Thema BNE stark gefordert wird. Dabei zeigen sich Verantwortungsbezüge von Schülern bzw. Schülerinnen, etwa bei Konsumententscheidungen. Über diese werden Verbindungen des Einzelnen zu räumlichen Strukturen und Prozessen hergestellt.

Günther Weiss blickt auf die Verbindung zwischen konkretem Handeln im Mikroraum und dessen Auswirkungen auf globalem Makro-Raum, die sich für ethisches Urteilen im Geographieunterricht als relevant erweist. Von konkreten räumlichen Umgebungen ausgehend, betrachtet er die ethische Relevanz der räumlichen Eingebundenheit des Einzelnen anhand eines autoethnographischen Zugangs zu Verkaufsräumen. Dabei unterscheidet er verschiedene Begriffe räumlicher Umgebung (*setting, assemblage*). Der Beitrag verdeutlicht die Bedeutung ethischer Aspekte für alltägliche Praktiken, in denen es zu einer Synthese von Räumen kommt.

Christian Vielhaber stellt in seinem Beitrag die Frage danach, ob es überhaupt eine sinnvoll auf die Geographiedidaktik bezogene Ethik geben kann und setzt sich mit dem Anspruch nach ethischer Orientierung im Kontext von Fachdidaktik in Bezug auf verschiedene Bezüge (Adorno, Kant) kritisch auseinander. Er betont die Bedeutung der Lehrperson für die Befähigung der Lernenden selbst ethisch zu urteilen, bzw. zu entscheiden. Seine Ausführungen führen zu einem Plädoyer für eine diskursive Aushandlung ethischer Orientierungen zwischen Lernenden und Lehrenden im Anschluss an die diskursethische Position von Habermas.

Die Naturbeziehung des Menschen selbst zum Ausgangspunkt ethischer Reflexion zu machen und dabei Wissensformen zu berücksichtigen, die jenseits der aktuellen Wissenschaftsstruktur liegen, stellt *Antje Schneider* in ihrem Beitrag als bedeutsam heraus. Insbesondere altes Wissen auch indigener Kulturzusammenhänge gilt es vor dem Hintergrund der ethischen Betrachtung der Mensch-Natur-Beziehung stärker zu berücksichtigen. Damit plädiert *Antje Schneider* für die Überschreitung eurozentrischer Grenzen wissenschaftlicher Wahrnehmung ebenso, wie für eine kritische Öffnung der eingeschränkten Rationalität wissenschaftlichen Weltbegreifens. Damit knüpft sie an verschiedenen Stellen postkolonialer und dekonstruktivistischer Wissenschaftstheorie an (Latour), um den Blick der Geographiedidaktik für die Werthaftigkeit anderer Perspektiven und die andere Werthaftigkeit insbesondere der Natur im Begreifen dieser zu öffnen.

Die erfahrungsbezogene aber nicht auf diese zu reduzierende Bedeutung der Mimesis für ethische Orientierungen in der Geographiedidaktik stellt *Mirka Dickel* in ihrem Beitrag heraus. Sie führt den Begriff der Mimesis ins geographiedidaktische Bewusstsein und verdeutlicht die Bedeutung des »sich Zeigens«, in dem dieses als ganzheitliches Weltbegreifen in der Begegnung mit dem Gegenüber Vorbild wird. Die Ethik des Zeigens in pädagogischen Prozessen, wie diese Klaus Prange herausstellt, wird dabei zum Ausgangspunkt einer ethischen Orientierung für die Geographiedidaktik als verstehende Praxis.

Die Unterschiedlichkeit der Beiträge verdeutlicht Perspektiven, Verständnisse und Annahmen, die derzeit parallel in unserer Fachdidaktik vorhanden sind und diskutiert werden. Grundsätzlich besteht eine besondere Qualität in der Offenheit der Geographiedidaktik derart verschiedene Positionen und Perspektiven zu vereinen. Wichtig ist es daher zugleich Räume für einen Dialog der Positionen zu öffnen und wahrzunehmen, um eine kritisch-reflexive Diskussionskultur innerhalb der Disziplin zu sichern. Gerade in einem theoretisch so offenen Diskursfeld, das so diffizil, aber auch so sensibel ist, ist es von besonderer Wichtigkeit, über Positionen offen zu debattieren, um fachliche und persönliche Orientierungen zu ermöglichen.

Aus den intensiven Gesprächen, die auf der Tagung geführt wurden, stellten sich mehrere Fragen als zentral heraus, die für anschließende und weiterführende Gespräche Anlass bieten:

- Warum stellen sich gerade heute verstärkt ethische Fragen in einzelnen Disziplinen, etwa der Fachdidaktik?
- Welche gesellschaftsgeschichtlichen Entwicklungen sind damit verbunden?
- Welche Ebenen sind zu unterscheiden, wenn wir von einer Ethik der Geographiedidaktik sprechen?
- Auf welche orientierenden Regulative kann sich in gemeinsamen Überlegungen und Diskursen geeinigt werden?

Diese und weitere gilt es in einem offenen Gesprächsprozess im Sinne diskurs-ethischer Aushandlung weiterzuentwickeln und zu differenzieren. Gerade inhaltliche Ziele der Lehr- und Bildungspläne und der fachlichen Kompetenzorientierungen können dabei für eine Diskussion ihrer normativ-ethischen Implikationen und Ziele geöffnet werden.

Besonderer Dank für redaktionelle Arbeiten und Formatierung gilt Josephine Paul sowie Ariane Schneider.

Literatur

- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. *Geographiedidaktische Forschungen* 51. Weingarten: Selbstverlag des HGD.
- Dickel, Mirka (2020): »Ethisches Können. Geographieunterricht als hermeneutische Ethik«, in: Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (Hg.): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag. S. 71–99.
- Birkenhauer, Josef (2000): »Ethische Orientierung – Werteorientierung«, in *Geographie und Schule*, 22(124), S. 10–15. Brinkmann, Malte/Rödel, Severin (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (3), S. 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03>
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern. *Praxis Geographie*, 49(10), S. 2–10.
- Fröhl, Thomas (1996): »Das Abbe-Denkmal und sein Architekt«, in: Minerva. Jenaer Schriften zur Kunstgeschichte. Bd. 4. Hg. Vom Kunsthistorischen Seminar und Kustodie der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit dem Thüringschen Landesamt für Denkmalpflege Erfurt, Gera, S. 60–71.
- Grohé, Stefan (1996): »Max Klingers Abbe-Herme – Ein Denkmal im Denkmal«, in: Minerva. Jenaer Schriften zur Kunstgeschichte. Bd. 4. Hg. Vom Kunsthistorischen Seminar und Kustodie der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit dem Thüringschen Landesamt für Denkmalpflege Erfurt, Gera, S. 72–93.
- Havelberg, Gerhard (1990): Ethik als Erziehungsziel im Geographieunterricht. *Geographie und Schule*, 12(65), S. 5–15.
- Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): *Thüringer Lehrplan Geographie (Gymnasium)*, Erfurt.
- Ulrich-Riedhammer, Eva-Marie (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbeurteilung zum Thema »Globalisierung«. Münster: readbox.
- Wilhelmi, Volker (2007): Die Entwicklung werteorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 37(7-8), S. 30–33.

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 Regulative. 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 Medizinerinnen 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 Bindungskraft 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 Betrachtungen. 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 Betrag 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 Urteilskraft (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 Leitlinien 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 Aussagesysteme, 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 Werteorientierungen 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 Regulative 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 transzendente 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 verstanden 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 transzendental-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 Reflektion zugänglich gemacht werden. Sprachkritische Ansätze der Geographiedidaktik ermöglichen es etwa, die Konstruktion normativer Begriffe wie den der Nationalität (Schröder 2019) zu dekonstruieren.

Transzendental-kritische Ansätze

Transzendental-kritische 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 transzendental-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 Inkonsequenzen 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 Transzendentalpragmatik 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 transzendental-kritischen Regulativen für geographiedidaktische Normative. Normative, welche Praxis orientieren sollen, können dann anhand der Regulative, die denknötwendigen 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 denknötwendigen 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.

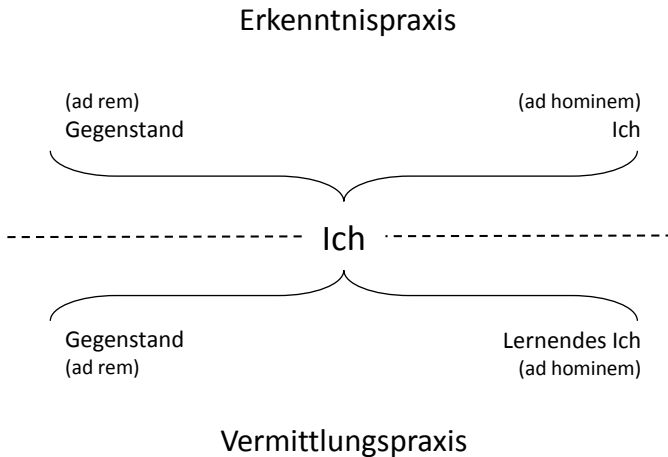
Ethische Orientierung der Geographiedidaktik als pädagogische Praxis

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.

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 Erkann-ten (Petzelt 2018: 152). Erkenntnis ist immer mit einer Haltung zu diesem Erkann-ten 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 spiegelt 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 transzendental-kritische 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). Transzendental 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 transzendental-kritische 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.

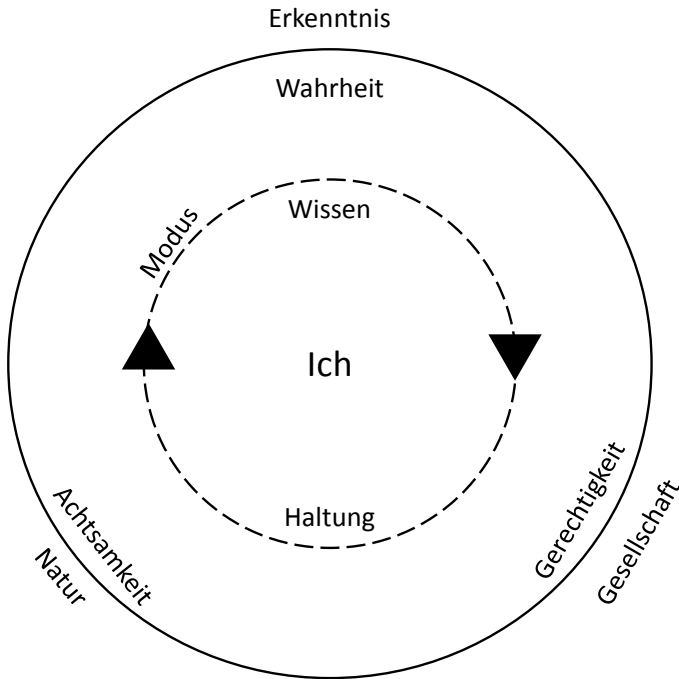
Zum Kern wird das sich bildende Selbst (Ich), das sich die Welt erschließt und dabei Wissen entwickelt, das gleichsam Haltung erfordert (Petzelt 2018). Den Bezugsrahmen stellen die Regulative geographischer Weltbegegnung dar. Geographische Bildung umfasst eine sachliche und wertende Klärung der Begegnung 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 paranoiden 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 Fürwahrhalten des Lernenen 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 transzendental-kritisch-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 bedeutend 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 genommen 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 Bändigungethik bezeichnet, die dem Schüler bzw. der Schülerin die Zwangsjacke der vermeintlichen Erdvernunft anerieht. 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 vermittlungsethischer 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 Regulative 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 Regulative 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 Ladenthin (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: Vierteljahrsschrift der Pädagogik 89, S. 155–159.
- Höffe, 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 Urteilkraft (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: Nida-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: Bitner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.): Kritik und Postkritik. Zur deutschsprachigen

- 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.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster: Aschendorff, 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.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Tritsteine 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.

Der moralische Impuls im Geographieunterricht

Georg Gudat

Einleitung

Voller Vorfreude auf das auf das Wochenende in der Stadt steige ich im Münchner Hauptbahnhof aus dem Zug. Auf dem Bahnsteig herrscht reges Treiben; unzählige Reisende eilen umher. Ich versuche mich zu orientieren, begeben mich zum Ausgang. Im dichten Gedränge der Menschen verlasse ich das Bahnhofsgebäude. Etwas abseits vom Ausgang fällt mir plötzlich etwas auf. Mir stockt der Atem. Obgleich sich massenhaft Menschen dicht an dicht an mir vorbeidrängen, richtet sich meine Aufmerksamkeit ganz auf eine kleine Gruppe Menschen im Eingangsbereich des Bahnhofs. Bestürzt betrachte ich den Anblick dieser vier Gestalten. Die Personen tragen abgetragene, zerschlissene, zum Teil verschmutzte Kleidung. Einer sitzt, die anderen liegen auf Pappkartons und alten Matratzen. Um sie drumherum liegen Plastikbeutel, Flaschen, Müll. Ein älterer Mann präsentiert exponiert den Stumpf seines amputierten Beines. Der Mann schaut in meine Richtung. Ich bin entsetzt. Meine Brust schnürt sich schmerzvoll zu, als würde sich wortwörtlich mein Herz zusammenziehen. Die Situation stößt mich ab und zugleich überwältigt mich ein Gefühl des Mitleids mit diesen Menschen. Ich fasse mich, mir wird klar, wie ich dastehe und glotze. Nun schäme ich mich, so aus der Menschenmenge heraus zu gaffen. Das anfängliche Hinsehen-Müssen wird zu einem nicht mehr Hinsehen-Können. Ich wende mich ab, gehe weiter. Ohne einen Blick zurück, lasse ich mich im Strom der Menschen stadteinwärts treiben.

Diese Beschreibung eines (geographisch relevanten) Erlebnisses in der Stadt möchte ich als Ausgangspunkt nehmen, um grundlegend auf die Bedeutung von »Moral« und »Ethik« im Kontext der Geographiedidaktik zu reflektieren.¹ Im Folgenden werde ich einen Zusammenhang entfalten, dem im Kontext eines irritationsensiblen sowie kritischen Geographieunterrichts eine besondere Relevanz

1 *Moral* meint im Folgenden die Handlungsorientierung an Normen bzw. Maximen. *Ethik* (oder auch Moralphilosophie) meint hingegen die Rationalisierung der Moral, die theoretisch angeleitete Reflexion der Normen und Maximen.

zuzusprechen ist – dem Ineinanderspielen von leibbezogener-mimetischer Erfahrung, der Eigenwilligkeit unserer Reaktionen, einerseits sowie dem Anspruch eines theoretisch-reflexiven Begreifens andererseits im sogenannten »moralischen Impuls«. ²

Mit dem Begriff »moralischer Impuls« (Schmid Noerr 1997) beziehe ich mich auf die Auseinandersetzung um eine »kritische Theorie der Moral« (ebd.: 155) des Philosophen Theodor W. Adorno. Mit Adorno lässt sich kritisch auf die grundlegenden Bedingungen von Moralität reflektieren, wobei die »Leiblichkeit«, bzw. die leibliche Empfindungsfähigkeit des Menschen, als zentrale Voraussetzung für die Möglichkeit von Moral Anerkennung findet. Zwei Aspekte mögen vielleicht bei dieser Bezugnahme überraschen: Zum einen hat Adorno den Begriff des Leibes nie explizit ausgearbeitet, obgleich sich, wie u.a. Meyer-Drawe (2000) oder Grüny (2012: 245) zeigen, »eine Vielzahl von phänomenologisch zu nennenden Motiven und eine Reihe von Anknüpfungspunkten und Impulsen für eine von Leiblichkeit ausgehende Philosophie« (ebd.) finden lassen. Zum anderen hat Adorno kein Werk explizit der Moral bzw. Ethik gewidmet, obgleich er z.B. im Rahmen der *Minima Moralia* (2018), der *Dialektik der Aufklärung* (2017) oder auch der *Negativen Dialektik* (1966) verschiedene Überlegungen dazu vornimmt. Aus diesem Grund hat u.a. Gerhard Schweppenhäuser (2016) die zahlreichen moralphilosophischen Reflexionen in Adornos Schriften zusammenzuführen und zu entfalten versucht. Schweppenhäuser bezeichnet die dem Denken Adornos zugrundeliegende Moralphilosophie, die explizit die unsagbaren Leidenserfahrungen des 20. Jahrhunderts in die Reflexion auf Moral mit einbezieht, als *negative Moralphilosophie* (Schweppenhäuser 2019). Die Erfahrungen der Schoah, zweier Weltkriege, der anhaltenden weltweiten Armut sowie der umfänglichen Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlage, haben für Adorno das Vertrauen in die Idee der Aufklärung, die menschliche Vernunft sowie die Möglichkeit von Ethik folgenschwer erschüttert und warfen die grundlegende Frage auf, inwiefern »Moralität« überhaupt noch sinnvoll denkbar ist.

Vor diesem theoretischen Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag folgende Fragen aufwerfen: Wie lässt sich die eingangs geschilderte geographisch relevante Alltagssituation theoretisch einholen? Inwiefern ist das, was mir in dieser Situation widerfährt, moralisch relevant? Wie lässt sich diese Situation im Kontext einer »kritischen« Moralphilosophie interpretieren? Und den Beitrag abschließend: Wie

2 Im Folgenden meint der Begriff »Impuls« nicht den didaktischen Impuls, im Sinne eines Anreizes seitens des Lehrenden. Ebenso ist mit Impuls keine physikalische Größe gemeint. Mit dem Begriff »Impuls« ist eine grundlegende abstrakte Idee verbunden, die sich u.a. auf Aristoteles Ursprungsdenken zurückführen lässt, wonach jede Bewegung bzw. jeder Prozess eines »Bewegers« (im Sinne von Ursprung bzw. Anstoß) bedarf (Janich 2017).

lässt sich daran eine lohnende Perspektive zur ethischen Orientierung im Geographieunterricht gewinnen?

Das Erleben von Stadt im Spannungsfeld von Ratio und Soma

Die Frage, wie wir Stadt wahrnehmen und erleben, ist ein zentraler Themenbereich innerhalb der Geographie. Aus erfahrungstheoretischer Sicht lassen sich urbane Räume, in denen wir uns unsere Lebenswelt aneignen, als Erfahrungsräume verstehen. Wir »machen« Räume und zugleich machen Räume etwas mit uns (Hasse 1995). Im Erleben von Stadt haben wir die Möglichkeit, widerständige Erfahrungen zu machen, die sich nicht in den gegebenen Welt- und Selbstentwurf eines Subjekts einordnen lassen, sondern eine »Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller 2012) erfordern. Wenn man beispielsweise – so wie ich in dem eingangs geschilderten Erlebnis – gelegentlich das gewohnte Lebensumfeld einer Kleinstadt verlässt und Erfahrungen in einer Großstadt macht, dann bietet dies die Möglichkeit, die »Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs« (Koller 2016: 155) zu steigern. Erleben, und bedeutet dies, wie im Beispiel angedeutet, auch die negativen, schmerzhaften und leidvollen Erfahrungen im Kontakt mit dem Phänomen »Obdachlosigkeit«, ist immer Bildungsanlass.

Das »Erleben« von Stadt als Möglichkeitsraum für Erfahrung(en) ist dabei keinesfalls als reiner Bewusstseinsakt zu verstehen, sondern als ein Prozess mit allen Sinnen: Wir können Stadt sehen, riechen, schmecken und fühlen. »Erleben« ist der Beweggrund unserer Wahrnehmung und bedeutet »denkend und fühlend [...] dabei zu sein« (Junge/Suber/Gerber 2008: 16). Das Erleben weist über unsere Aufmerksamkeit einen intentionalen Bezug auf; Erleben ist stets *auf Etwas* bezogen: z. B. die Berührung mit Obdachlosigkeit am Münchner Hauptbahnhof. Wenn »der Gegenstand des Erlebens als unangenehm erlebt wird«, dann lässt sich dieser Modus des Erlebens als »Erleiden« bezeichnen (ebd.).

Unsere Welt ist immer eine erlebte Welt und »ohne Leib gäbe es diese Welt nicht. Der Leib i. w. S. ist das Medium der Welt, der Ort ihres Erscheinens.« (Streubel 2016: 261) »Der fühlende und bewegliche Leib ist das Medium, durch das wir emotional auf die Welt bezogen sind.« (Fuchs 2014: 15) Im Kontext unseres per se leiblichen Erlebens sind »Gefühle« von tragender Bedeutung. Gefühle sind Bedingung und Resultat unserer Wahrnehmung von Welt, sie sind von fundamentaler Relevanz für unser leibliches In-der-Welt-Sein bzw. Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty). Gefühle »[...] »ergreifen« uns; sie unterbrechen den augenblicklichen Gang unseres Lebens, um uns mitzuteilen, was bedeutsam ist und worauf wir reagieren sollen.« (Ebd.) »Ohne Gefühle wäre die Welt ein Ort ohne Bedeutsamkeit, nichts würde uns ansprechen, interessieren, anziehen und motivieren.« (Ebd.: 18) Gefühle sind daher für uns handlungsleitend, sie helfen, uns in der Welt zu orientieren.

Das Eingangsbeispiel zeigt auf, wie die »wahrgenommen affektiven Qualitäten [einer] Situation« (ebd.) uns unversehens auf eine bestimmte Weise ergreifen können: das Stocken des Atems, die Fassungslosigkeit angesichts der Obdachlosigkeit. Die Art und Weise, wie uns eine Situation affiziert, weist jedoch eine gewisse Offenheit auf. Beispielsweise kann uns die Begegnung mit Obdachlosigkeit auf unangenehme Weise berühren: »Muß dieser Mensch mir an diesem schönen Tag das Elend der Welt so drastisch vor Augen führen?! Nicht hinsehen und schnell vorbei.« (Schulz von Thun 2017: 41) Oder ich spende aus einem Gefühl des Mitleids ein wenig Geld. Es ist aber auch denkbar, sich in Form eines zynischen Abwärtsvergleiches zu erfreuen, dass es jemandem noch schlechter geht als einem selbst. Wir erlernen ein Gespür für unsere Gefühle in spezifischen Situationen. Dies kann in Handlungen resultieren, um uns beispielsweise vor Situationen zu schützen, die wir nicht erleben möchten, weil wir schon ganz genau wissen, was wir fühlen würden (z.B. Kränkung, Eifersucht, Scham). Aber dennoch: Was wir in einer Situation wirklich fühlen werden, können wir niemals sicher antizipieren.

Das, was wir als »Gefühl« verstehen, äußert sich in konkreten körperlich spürbaren Gefühlszuständen. Solche »verkörperten Gefühle« (Fuchs 2014) sind beispielsweise der wortwörtliche »Kloß im Hals«, wenn uns eine Situation überwältigt; das diffuse Gefühl von Unwohlsein, wenn wir Situation als unangenehm empfinden; das Gefühl der Scham, die uns in peinlichen Situationen als Röte zu Gesicht steigt oder auch das rauschhafte Gefühl der Freude, das gelegentlich unseren gesamten Körper erfassen kann. Grundsätzlich zeigt sich daran, dass der Begriff des »Gefühls« konzeptionell nicht von der körperlichen Verfasstheit des Menschen zu trennen ist, die sich mit dem griechischen Begriff *Soma* bezeichnen lässt.

Es stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung die Gefühlszustände im Erlebnis (das schockhafte Erstarren, das Mitleid mit den Menschen, die Scham einfach nur zu Glotzen) für die Moral der Situation hat: Warum bin ich bloß einfach weitergegangen? Wäre es nicht besser gewesen etwas Geld zu spenden, um das offenkundige Leid der Menschen zu verringern? Habe ich mich schlecht verhalten?

Die im Beispielerlebnis angedeuteten häufig spontan auftretenden und als »vorreflexiv« (miss)verstandenen Gefühlslagen³ sind wesentlich für das, was wir als Moralität verstehen, obgleich sie allerdings in der geschichtlichen Auseinandersetzung innerhalb der Moralphilosophie zu Recht problematisiert wurden. So wurde in der abendländischen Philosophie von Platon bis Kant zwar ein prinzipieller Zusammenhang von Rationalität und Gefühl nie ernsthaft abgestritten, das Verhältnis beider jedoch meist zugunsten der »Vernunft«, bzw. der *Ratio*,

3 Im Folgenden verwende ich Gefühl und Emotion synonym. Gefühlslage meint das Bewusstsein hinsichtlich der Gefühle.

hierarchisiert (Arenhövel 2019). Die Frage, wie *Ratio*⁴ und *Soma* (darin inbegriffen Neigungen, Gefühle) zusammenhängen, ist ein zentrales Thema der Philosophie und hat die Diskussion um Moral bzw. Ethik seit jeher maßgeblich geprägt.⁵

Um dem nachzugehen, welchen moralischen Gehalt die eingangs beschriebene Situation aufweist, ist es in einem nächsten Schritt zunächst erforderlich, die Begriffe Moral und Ethik in kritischer Weise zu spezifizieren.

Die Grenzen der Ethik

Unsere heutige Vorstellung von Ethik ist vor allem durch Immanuel Kant geprägt, der mit der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) das Ziel verfolgte, eine erfahrungsunabhängige, allein durch ein allgemeines Vernunftprinzip begründete Moralphilosophie zu entwerfen. Kant hat hierzu »den Bereich des moralischen Sollens strikt von dem des natürlichen Seins getrennt und damit der Moral eine autonome, erfahrungsunabhängige Begründung durch Vernunftprinzipien [ermöglicht]« (Schmid Noerr 1997: 159). Mit dem höchsten Vernunftprinzip – dem Kategorischen Imperativ – ist die Idee eines Prüfverfahrens verbunden, das Moralische allein aus einem allgemeinen formalen Rationalitätsmaßstab zu deduzieren. Damit ist gemeint, dass wir die Maximen unseres Handelns (z.B. »Wenn jemand in Not ist, helfe ich«) auf den Anspruch der allgemeinen Gesetzmäßigkeit hin reflektieren.

Für Adorno stellt die Kantsche Moralphilosophie den zentralen Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung um Moral dar, die er als bedeutsames Korrektiv für die bestehenden moralischen Lebensverhältnisse begreift (Schweppenhäuser 2016: 77–122). Adornos Auseinandersetzung mit Kant ist daher als Würdigung und scharfe Kritik zugleich zu verstehen. Im Folgenden werden drei Voraussetzungen

-
- 4 Der lateinische Begriff *Ratio* ist sinnverwandt mit den Begriffen der Vernunft, des Denkmögens oder auch dem schlussfolgernden, logischen Verstand. Nach Schopenhauer unterscheidet sich »Verstand« als die »Orientierung von Ursache nach Wirkung« während Vernunft »die Abstraktion von Begriffen aus sinnlichen Vorstellungen« umfasst (Schmid Noerr 1997:157). In seiner allgemeinen modernen Verwendung lässt sich unter *Ratio* das durch Denken und Reflexion bestimmte geistige Vermögen des Menschen zur Erkenntnis verstehen.
 - 5 So lässt sich die Idee der Teilung bzw. Gegensätzlichkeit von Körper und Geist bereits bei Platons Vorstellung einer zweigeteilten Wirklichkeit in eine ewige immaterielle »Ideenwelt« und eine körperliche vergängliche »Sinneswelt«. Während Aristoteles argumentiert, dass es kein Denken ohne Körper und keine Erkenntnis ohne Erfahrung gibt, glaubt Descartes, dass dies durchaus möglich sei, »weil die Welt in zwei voneinander unabhängige Substanzen zerfalle: Die Seele als immaterielle Innenwelt freien Denkens (»*res cogitans*«) sowie das Körperliche (»*res extensa*«), das als reine Materie Naturgesetzen folgt.« (Reuter 2018: o.S.) Der Mensch zeichne sich in der Folge daraus aus, dass er als Vernunftwesen in beiden Welten beheimatet ist.

für Moralität thematisiert, die Adorno im Kontext moralphilosophischer Überlegungen problematisiert: die Idee der Freiheit, die Idee der Vernunft sowie Mitleid als Fundament der Moral. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Darstellung der kritisierten Positionen zum Teil sehr zugespitzt und vereinfacht ist und als Problemaufriss der anschließenden Diskussion von Adornos Versuch einer »Rettung der Moral« im Kontext des »moralischen Impulses« dient.

Freiheit als Voraussetzung der Moral

Die Kantsche Moralphilosophie gründet auf dem Gedanken, dass als Bedingung für Moralität, »Freiheit [...] als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden [muss]« (Kant, GMS, AA 04, 447). Diese Voraussetzung ist von besonderer Relevanz, denn aus gesellschafts- sowie subjektkritischer Perspektive ist eben jene Freiheit, ist der »freie Wille« nicht realisiert, da der moderne Mensch unfänglich, d.h. in seinem Denken und Wollen, als durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt verstanden wird.

»Was [...] bei Kant [...] als die Naturverflochtenheit des Menschen erscheint, das ist zugleich auch ihre gesellschaftliche Verflochtenheit. Denn in zweiter Natur, in der universalen Abhängigkeit, in der wir stehen, gibt es keine Freiheit; und es gibt darum in der verwalteten Welt⁶ auch keine Ethik; und deshalb ist die Voraussetzung der Ethik die Kritik an der verwalteten Welt.« (Adorno 2015: 261)

Indem Freiheit als die Voraussetzung für Moral gesetzt werden muss, ist folglich jede Moralphilosophie auf eine Reflexion der Bedingungen von Freiheit, d.h. Gesellschaftskritik, verwiesen. Was wir als Moral ansehen, kann unter den gegebenen heteronomen Verhältnissen als »internalisierte Form sozialer Herrschaft und als Kompensation der destruktiven Folgen der gesellschaftlich sanktionierten Eigeninteressen« (Schmid Noerr 1997: 160) verstanden werden. Indem die gesellschaftlichen Verhältnisse das prägen, was uns als moralisch »gut« bzw. was uns als »schlecht« erscheint, lässt sich folglich nicht mehr ohne Weiteres im emphatischen Sinne vom moralisch Richtigen oder Guten sprechen.

Vernunft als Fundament der Moral

Die Annahme des Menschen, als ein durch die Gesellschaft bestimmtes Wesen, führt zu einem weiteren zentralen Kritikpunkt Adornos an der Kantschen Moralphilosophie: die Idee der menschlichen Vernunft als verlässliches Fundament für

6 Mit dem Begriff »verwaltete Welt« lässt sich die zunehmende Organisation und Ausdehnung der Arbeitswelt sowie des Verwaltungs- und Bürokratieapparates verstehen, was sich für das Subjekt in neuen gesellschaftlichen Zwängen äußert.

Moral. Damit ist stark vereinfacht die Annahme verbunden, dass wir schon das »Richtige« tun, wenn wir nur gewissenhaft und gründlich genug über die Gründe unseres Handelns nachdenken. Angesichts der Schreckenserfahrungen des 20. Jahrhunderts wurde das Vertrauen in die Idee der Aufklärung sowie das Vertrauen in die menschliche Vernunft folgenschwer erschüttert. So zeugt die Arbeit in den NS-Vernichtungslagern von einer technisch-instrumentell verkürzten Vernunft, die zwar die Mittel reflektiert, also das industrielle Töten von Menschen, jedoch nicht die Zwecke des eigenen Handelns zu reflektieren vermag (Horkheimer 2007). Mit dem offenkundig sichtbaren Scheitern der Realisierung objektiver Vernunft, geht für Adorno das Scheitern der Kantschen Moralphilosophie einher (Schmid Noerr 1997: 157). Es stellte sich die Frage, wie der aufgeklärte, vernünftige und nach kantscher Vorstellung zugleich moralische Mensch zu solch entsetzlichen Taten fähig ist. In der Dialektik der Aufklärung (2017) zeigen Adorno und Horkheimer auf, dass die Gräueltaten nicht trotz Aufklärung und Vernunft geschahen, sondern geradezu deren Konsequenz darstellt. Das, was in Kantschem Sinne als »vernunftgemäß« erachtet wird, sei angesichts der Gesellschaft als Totalität⁷ wesentlich von ökonomischen, historischen und sozialen Gegebenheiten bestimmt. Kurzgefasst: Moral ist nicht vernünftig, da die gesellschaftlichen Verhältnisse als Bedingung für die Möglichkeit von Moral nicht vernünftig sind. Die gesellschaftlich verkürzte instrumentelle Vernunft stelle für Moral demnach kein geeignetes Fundament bereit, da sie gleichermaßen Moral, wie auch Unmoral zulasse.⁸

Für die Idee des Kantschen kategorischen Imperativs lässt sich daraus die grundlegende Problematik folgernd, dass wir uns der tatsächlichen Moralität eines jeden abstrakten Moralprinzips – erscheint es uns auch noch so »vernünftig« (z.B. »Wenn jemand in Not ist, helfe ich«) – durch die gesellschaftliche Bedingtheit unseres Denkens, niemals abschließend sicher sein können. So ist es denkbar, dass ein Prinzip, welches wir für moralisch halten, aber in Wahrheit unmoralisch ist, durch andauernde Ableitung unendlich und unüberwindbar seine Gültigkeit behält. In Anbetracht der Möglichkeiten und Grenzen unseres Denkens sind für Adorno alle Prinzipien bloß aporetische Setzungen (Schmid Noerr 1997: 180). Auf Prinzipien allein sei kein Verlass, da wir sie niemals zweifelsfrei im Kantschen Sinne »vernunftgemäß« begründen können. Für Adorno ist die Kantsche Prinzipienethik problematisch, weil sie durch die geforderte Handlungsorientierung an

7 Mit Totalität ist ein grundlegender struktureller Zusammenhang gemeint, der das Denken und die Identität jeden Individuums durchdringt.

8 In moralphilosophischer Hinsicht gehen Horkheimer/Adorno (2017) in der Dialektik der Aufklärung der Frage nach, inwiefern gelebte Moral unmoralisch sowie inwiefern gelebte Unmoral moralisch sein kann. Zu diesem Problem gibt das Kapitel »Juliette oder Aufklärung und Moral« Aufschluss, indem unmoralisches Handeln, im Sinne der gesellschaftlich deformierten instrumentellen Vernunft, als durchaus »vernünftig« verstanden werden kann.

als »vernünftig« erachteten Prinzipien suggeriert, dass es »[...] doch ein »richtiges Leben im Falschen« geben könne« (Schweppenhäuser 2016: 242).

Schmid Noerr (1997: 179) weist darauf hin, dass Adornos Kritik an Kant allerdings keinesfalls als generelle Absage an die Idee der Moral zu verstehen ist. Adorno hält Moral nur unter den gegebenen Umständen für nicht verwirklicht, da die Voraussetzung nicht gegeben ist, die diese erst ermöglicht: die vernünftige Einrichtung der Gesellschaft. Die Idee der Moral weist für Adorno daher ein »kritisches Potential« (ebd.) bzw. einen utopischen Überschuss auf, indem Moral implizit auf die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit – die richtige Einrichtung der Gesellschaft – verweist: eine Gesellschaft, in der tatsächliche Freiheit, Vernunft und moralisches Handeln Realität werden. Moral verweist also auf die unüberwindbare Notwendigkeit der Veränderung der Gesellschaft als »Ganzes«. Von dieser Gesellschaft lässt sich jedoch aus der kritischen Theorie heraus kein positives Bild gewinnen, sondern bestimmt sich in Abgrenzung zu dem Zustand, den wir als »falsch« erkennen können. Die Möglichkeit von Moral ist auf die Kritik des Falschen bzw. Unmoralischen verwiesen. Folglich stellt sich die Frage, nach welchem Maßstab etwas als das »Falsche« oder »Unmoralische« zu beurteilen wäre. Im Sinne Kritischer Theorie muss ein Zustand immer dann als »falsch« erachtet werden, wenn er menschliches »Leiden« erzeugt. Das »Maß der Vernünftigkeit ist die Abschaffung des Leidens; [...] die vernünftige Einrichtung der Gesellschaft ist erst erreicht,] wenn es kein Leiden mehr gibt« (Sommer 2019: 312).

Indem allein die Vernunft für Adorno kein verlässliches Fundament für Moral zu bieten vermag, stellt sich nun die Frage, wie sich Moralität noch begründen lässt, ohne defätistisch einem Amoralismus das Wort zu reden.

Mitleid als Fundament der Moral

Angesichts dieser Frage ist bedeutsam, dass das Denken Adornos, wie Schmid Noerr (1997) zeigt, implizite Bezüge zu Schopenhauers Mitleidsethik aufweist. Im Unterschied zum Primat der Rationalität bei Kant, bildet für Schopenhauer das Gefühl des Mitleids das »Fundament der Moral« bzw. »die handlungsumsetzende »Triebfeder« des Moralischen« (ebd.: 161). Mitleid ist für Schopenhauer »[...] die zu Vernunftgründen hinzutretende Gefühlsursache, die eine moralische Handlung erst in Gang setzt und insofern als deren Fundament zu gelten hat« (ebd.: 164). Dabei meint Mitleid »keine bloß subjektive Anwendung von Herzengüte, sondern intuitives Wissen vom Empfinden anderer und vom unaufhebbaren Leiden« (ebd.). Mitleid meint in Schopenhauers Worten die »ganz unmittelbare [...] Teilnahme [...]

am Leiden eines anderen, [wobei] das Leiden eines anderen unmittelbar mein Motiv [wird]«⁹ (Schopenhauer in Schmid Noerr 1997:162).

Adorno folgt zwar der Annahme Schopenhauers, »daß Moral nicht aus bloßer Rationalität begründet werden könne« (Schmid Noerr 1997: 162), verwirft allerdings »die ausschließliche Berufung auf das Gefühl des Mitleids als moralisches »Fundament« (ebd.). Das Gefühl des Mitleids allein, weist für Adorno keine Erkenntnisqualität auf. Denn die Situationen, in denen wir Mitleid empfinden sowie mit wem oder was wir Mitleid empfinden, sind willkürlich. So kann uns das Leid eines Obdachlosen kalt lassen, währenddessen uns der Anblick eines hungernden Tieres zutiefst berührt. Wann und warum wir Mitleid empfinden, ist häufig nicht ganz klar. Mitleid wird dann zum Problem, wenn es uns zu »falschen« Handlungen verführt. Gefühle wie das Mitleid können zwar prinzipiell mit rationalen Beweggründen zusammenfallen, allerdings auch der Rationalität zuwiderlaufen, wenn wir z.B. einem Mörder aus Mitleid zur Flucht verhelfen. Das Beispiel der Massenmorde in Heil – und Pflegeanstalten im Nationalsozialismus, verübt durch Menschen, die sich als »mitleidige Erlöser« sahen, führt die Problematik eines Handelns aus vermeintlichem »Mitleid« im Zusammenhang einer perfiden Form »rationaler« Begründung vor Augen (Schmidt 2010).

Dennoch lässt sich dem Mitleid ein gewisses gesellschaftskritisches Potenzial zusprechen, gerade indem es ein Gefühl darstellt, dass der gesellschaftlichen Rationalität zuwiderlaufen kann (Schmid Noerr 1997: 153). Beispielsweise sind im Diskurs um Obdachlosigkeit Begründungen denkbar, die den Zustand legitimieren und als »normal« verfestigen. So ist es möglich – wenn auch nur in zynischer Weise – Obdachlosigkeit als »selbstverschuldet« anzusehen, da die Ursache in persönlichen Verfehlungen zu suchen sei oder es Hilfsangebote für Betroffene gibt, die jedoch nicht in Anspruch genommen werden. Man kann die Menschen nicht zwingen und wem nicht zu raten ist, dem sei auch nicht zu helfen. Oder eine andere Argumentation, dass Obdachlosen gerade keine Unterstützung zuteilwerden soll, um den problematischen Zustand nicht weiter zu perpetuieren. Es ist ein kaltes Verständnis von Hilfe nach der *Ratio*: wer nichts zur Gesellschaft beitragen könne auch nichts von ihr erwarten. Im Resultat dieser Argumentationen gibt es keinen weiteren Handlungsbedarf, den Zustand abzuändern. Die obdachlosen Menschen saßen dort eigenverschuldet, oder gar, weil sie es verdienten.

9 Auch für Schopenhauers Mitleidsethik ist Mitleid nicht die Basis des Moralischen schlechthin, sondern »die Seite der Empfindung in einem komplexen Vorgang der Identifizierung« (Schmid Noerr 1997: 164) innerhalb dessen »Mitleid die zu Vernunftgründen hinzutretende Gefühlsursache [ist], die eine moralische Handlung erst in Gang setzt und insofern als deren Fundament zu gelten hat« (Schmid Noerr 1997: 164). Mitleid lässt sich demnach als »Folge und Ausdruck einer Erkenntnis« (ebd.: 163) verstehen.

Das kritische Potenzial von Mitleid kann nun darin bestehen, dass es der scheinbaren »Vernünftigkeit« des Bestehenden, unserer erlebten Normalität, widerspricht, bzw. unser Verständnis von dieser irritiert: Warum habe ich jetzt gerade Mitleid? Was erregt daran mein Mitleid? Mitleid wirft immer die Frage nach dem Zustand einer Gesellschaft auf, die Mitleid Erregendes (z.B. Obdachlosigkeit) erst hervorbringt und zulässt (ebd.: 171) und dient in dieser Hinsicht als zentraler Reflexionsanlass für den Zustand einer Gesellschaft.

In dem eingangs beschriebenen Erlebnis zeigt sich jedoch nicht bloß die Affektion von Mitleid, sondern geradezu dessen Gegenteil: die Anteilnahmslosigkeit der vorbeigehenden Menschen. In der Dialektik der Aufklärung wird die sogenannte »bürgerliche Kälte«, als eine Form »stoischer Apathie«, als das »Widerspiel des Mitleids« benannt (Horkheimer/Adorno 2017: 176). Aus Gründen der Selbsterhaltung, der ökonomischen Existenzsicherung, sind die Menschen gezwungen, sich den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu unterwerfen. »Um die Kälte der gesellschaftlichen Verhältnisse ertragen zu können [den auf den Individuen lastenden Druck von Angst und Verantwortlichkeit, GG], müssen die Menschen selbst kalt werden.« (Stückler 2014: 281) Das eingangs beschriebene rege aber anteilnahmslose Treiben vor dem Bahnhof lässt sich als ein Ausdruck dieser bürgerlichen Kälte begreifen, ebenso wie mein eigenes Weitergehen, meine Verdrängung der Situation. Die Diagnose der »bürgerlichen Kälte«, die uns als vergesellschaftete Subjekte ergreift, ist für die Idee einer »Alltagsmoral« von problematischer Relevanz. »[U]nter Bedingung bürgerlicher Kälte [kann] das Subjekt seine »bösen« Handlungen wie [...] Mitleidlosigkeit gar nicht mehr als seine eigene moralische Deformation erfahren.« (Schweppenhäuser 2016: 238) Indem wir nicht (mehr) spüren und reflektieren können, dass unsere Handlungen falsch sind, sind wir in der Lage aus vermeintlich »guten« Gründen, unsägliche Verbrechen zu begehen. So findet sich bei Adorno der Gedanke, dass ohne die »Kälte, [als das] Grundprinzips der bürgerlichen Subjektivität, [...] Auschwitz nicht möglich gewesen wäre« (Adorno 1966: 354). Die durch die Verhältnisse aufgezwungene bzw. angeeignete Kälte bedeutet immer zugleich eine leidvolle Entbehrung menschlicher Wärme. Dieser abstrakte Leidensdruck, der jedem Subjekt anhaftet, bietet Anlass, das Ganze der Gesellschaft zu hinterfragen: »Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt.« (Ebd.: 27)

Aus der Diagnose, dass die Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht genügend mitleidsfähig sind, fordert Adorno keinesfalls eine bloße Zunahme von Mitleid. Zum einen ist die einfache Aufforderung mehr Mitleid zu haben, problematisch, da das Vermögen des Mitleids immer gesellschaftlich geprägt ist. Mitleid steht immer im Zusammenhang mit dem, was gesellschaftlich als »mitleidswürdig« zu erachten ist. Beispielsweise haben wir Mitleid mit einer geschlagenen Katze, während dessen uns das Schlagen der Pferde im Reitsport

eher unproblematisch erscheint. Zum anderen lässt sich Mitleid gar als eine Kompensationsleistung angesichts der falschen, d.h. leiden erzeugenden Verhältnisse, verstehen (Horkheimer/Adorno 2017: 110–111). Damit ist die These verbunden, dass wir durch mitleidvolle Handlungen eigentlich und primär aus egoistischen Motiv unseren eigenen Leidensdruck abzubauen versuchen. Allein durch Mitleid ändern sich zwar nicht die Bedingungen, die das Leiden erzeugen, es lässt sich aber besser damit leben. In Bezug auf das Ausgangsbeispiel, kann beispielsweise eine Geldspende immer auch als eigene Entlastung verstanden werden. An den Leiden erzeugenden strukturellen Bedingungen der Obdachlosigkeit, ändert sich dadurch jedoch nichts. Aus diesem Grund lehnt Adorno einen ethischen Personalismus strikt ab, der die Verantwortung allein beim für ihn »beschädigten« Subjekt sieht, da dies »[...] sowohl die gesellschaftliche Bedingtheit des moralischen Subjekts als auch dessen Selbstverhältnis als unfreie Einheit der Person [verfehlt]« (Schmid Noerr 1997: 177). Das heißt, dass die moralische Verantwortung des Einzelnen nur im Kontext einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und dem – zugestanden sehr begrenzten – moralischen Vermögen des »beschädigten« Subjekts eingefordert werden kann.

Zusammenfassend hält Adorno also Kants Vertrauen in die menschliche Vernunft wie auch Schopenhauers Gefühl des Mitleids als Grundlage der Moral für inakzeptabel. Und dennoch ist Adorno nicht bereit die Idee der Moral zu opfern, sondern unternimmt mit der sogenannten moralischen Impuls den Versuch einer Rettung der Moral.

Der moralische Impuls und das »Hinzutretende«

»Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe. Dieser Imperativ ist so widerspenstig gegen seine Begründung wie einst die Gegebenheit des Kantischen. Ihn diskursiv zu behandeln, wäre Frevel: an ihm lässt leibhaft das Moment des Hinzutretenden am Sittlichen sich fühlen. Leibhaft, weil es der praktisch gewordene Abscheu vor dem unerträglichen physischen Schmerz ist, dem die Individuen ausgesetzt sind, auch nachdem Individualität, als geistige Reflexionsform, zu verschwinden sich anschickt. Nur im ungeschminkt materialistischen Motiv überlebt Moral.« (Adorno 1966: 356)

Wie schon gesagt ist aus Perspektive kritischer Theorie ein gesichertes moralisches Verhalten aufgrund des gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs¹⁰ nicht denkbar. Daher ist die Möglichkeit von Moral prinzipiell auf Gesellschaftskritik angewiesen. Das von Adorno geforderte Zusammenspiel von Moralphilosophie und Gesellschaftskritik wird nicht als ein rein rationales Unterfangen verstanden, sondern ist zentral auf etwas verwiesen, dass bei Adorno mit der »Kategorie des zur eigentlichen Rationalität »Hinzutretenden« (Schmid Noerr 1997: 178) umschrieben wird.

Mit dem »Hinzutretenden« zur Rationalität, ist die impulsive Gefühlsursache des Moralischen gemeint. Diese impulsive Gefühlsursache steht »im Kontext einer materialistischen Theorie der Erfahrung von Leiden, welches sich spontan umsetzt und reflektiert« (ebd.). Damit wird die leibliche Kategorie des Leidens zum Maßstab der Kritik gesellschaftlicher Praxis erhoben. Denn das Leiden in der Gesellschaft steht im Gegensatz zu einer »richtigen« Einrichtung der Gesellschaft, einer Gesellschaft ohne Leiden. Die normative Zielrichtung kritischer Theorie besteht also grundlegend in der »Abschaffung gesellschaftlich bedingten Leidens« (ebd.: 160).

Dem Motiv des Körpers (Grüny 2019) bzw. des leiblich-mimetischen Impulses wird bei Adorno eine besondere moralische Relevanz zugesprochen. Erfahrung ist von der Idee des Körperlichen her konzeptualisiert, wobei insbesondere der körperliche Schmerz, der von sich aus, immanent seine eigene Aufhebung fordert, eine zentrale Rolle einnimmt: »Schmerz [ist] die einzige Erfahrung, die einen normativen Index trägt, der eine eindeutige Aufforderung zum Handeln beinhaltet, über die nicht hinweggegangen werden kann. Schmerz ist die unwillkürliche körperliche Reaktion auf einen Zustand, der nicht sein soll.« (Ebd.: 439)

Das »Hinzutretende« lässt sich als eine Art »Intuition [verstehen], die auf unverzügliche Abschaffung unmoralischer Zustände dringt« (Schweppenhäuser 2016: 140). Im leiblich spürbaren »Moment des Hinzutretenden am Sittlichen« spüren und erkennen wir, dass etwas moralisch falsch ist (Schweppenhäuser 2016: 213). Der spontane, unmittelbare Impuls in Reaktion auf eine Situation ist von besonderer Bedeutung für Kritik, da dieser als unvermittelte Regung ein Moment von tatsächlicher Autonomie behalten habe (Schmid Noerr 1997: 180).

Das zur Rationalität »Hinzutretende« versteht Adorno zwar als gefühlsmäßig-körperlich, aber auch als bewusst und mit Vernunftgründen vermittelt. »Der leibliche Impuls überwältigt unmittelbar: Er ist nicht an eine abwägende Einschätzung der Situation gebunden. Insofern bildet er zwar das Andere der Vernunft. Zugleich aber setzt er diese voraus: Ohne die (moralische) Einsicht in das Barbarische des Geschehens ist die impulsive Reaktion kaum vorstellbar. Die affektive Reaktion

10 Damit ist der Schleier gemeint, der sich über das tatsächlich »Richtige« legt und uns über das täuscht, was wir als (moralische) Wirklichkeit betrachten.

setzt das Begreifen dessen, was da passiert, voraus« (Schäfer 2017: 31). Das Hinzutretende ist »Gefühlsausdruck einer intuitiven Erkenntnis« (Schmid Noerr 1997: 179), die per se nicht unabhängig von Rationalität gedacht werden kann. Beides zusammen, umfasst der Begriff »moralischer Impuls« (Schweppenhäuser 2016: 211). Der moralische Impuls ist damit ein »Schwellenbegriff zwischen Bewusstsein und Körper« (Grüny 2019: 438). Leiblich-somatischer Impuls und theoretisch-reflexives Begreifen laufen allein für sich ins Leere. Sie sind notwendigerweise im moralischen Impuls aufeinander bezogen. Konkret bedeutet dies, dass wir immer bereits eine Idee, eine Vorstellung beispielsweise von einem menschenwürdigen Leben haben, was Voraussetzung dafür ist, etwas empfinden zu können, wenn dieses nicht gegeben ist. Wir sind aufgrund unserer Leiblichkeit prinzipiell in der Lage, auch als nicht betroffene, durch mimetische Identifikation das Leiden bzw. den Schmerz anderer zu erspüren. Und das geschieht nicht willentlich, »sondern es gleicht einem somatischen Imperativ, dem man sich nicht entziehen kann« (ebd.: 440). Beides beeinflusst gleichermaßen unsere impulsive Reaktion im Kontext einer besonderen Situation: ein Gefühl, das sich einstellt; eine Frage, die sich eröffnet oder auch ein Gedanke, der mir plötzlich kommt. All dem haftet etwas Impulsives an und ist von moralischer Relevanz.

Der moralische Impuls vermag ein Stück weit, unsere gesellschaftliche Wirklichkeit zu transzendieren und auf das zu verweisen, »was nicht bloß ist« (Adorno 1966: 202), sondern sein sollte. Für das, was sein soll, bietet der moralische Impuls nur einen negativen, jedoch keinen positiven Bezugspunkt. Da der moralische Impuls beispielsweise im Sinne einer Empfindung erst als Reflexionsbestimmung im Bewusstsein auftaucht, ist auch dieser immer mit Begrifflichkeit vermittelt, d.h. gesellschaftlich geprägt (Grüny 2019: 438). Die ethische Frage nach dem, was sein soll, lässt sich mit Adorno nicht positiv fassen. Die negative Moralphilosophie Adornos kann keine Aussage darüber treffen, »was sein soll, sondern nur noch, was nicht sein darf« (Schweppenhäuser 2016: 214). Es geht Adorno daher nicht darum, die Welt umfänglich moralisch zu machen. Dieser Anspruch sei Utopie. Sondern es geht ihm primär um die Abwendung von Leiden, der nächsten gesellschaftlichen Katastrophe: So gelte es das »Denken und Handeln der Menschen so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe« (Adorno 1966: 156)¹¹. Mit Adorno ist ein Verständnis von Moralität verbunden, die nur situativ als Widerstand gegen das Gegebene gelingen kann. Die Bedingung dieser Möglichkeit von Widerstand, liegt im moralischen Impuls.

11 Adorno stellt damit kein weiteres Moralprinzip auf, sondern es wird nur gesagt, was nicht sein soll. Es geht ihm um die Abwendung eines erneut drohenden Zivilisationsbruchs. Dazu wird jedoch auch nichts »positiv gesagt, wie das Nichtseinsollende zu verhindern ist« (Schweppenhäuser 2016: 218).

»[Die] Grundlage situationsrelevanter Normativität, die im widersprüchlichen Ineinander von Impuls und Reflexion zum Zuge kommen soll, kann nur das Interesse an der Abschaffung des Leidens sein.« (Schweppenhäuser 2016: 212) Leiden wird bei Adorno als eine leibliche Kategorie verstanden, weshalb Meyer-Drawe (2000: 52) eine »bemerkenswerte Nähe« zu Merleau-Pontys Phänomenologie der Leiblichkeit herausstellt. Die Idee der Leiblichkeit ermöglicht eine Rationalitätskritik, die darauf zielt, die Vernunft- bzw. die Erkenntnismöglichkeiten des Subjekts zu erweitern. Leiblichkeit meint damit also einen »Modus des Weltzugangs und keine Sache« (Grüny 2019: 442). Die Triebbasis der Moral sieht Schmid Noerr (1997: 185) bei Adorno in der menschlichen Fähigkeit zur »Mimesis, als Sich-Identifizieren mit dem anderen« bzw. das »Sich-ähnlich-machen«, ein »sich Anschmiegen« (Grüny 2019: 441). Die in der Mimesis begründete Möglichkeit der Perspektivübernahme geht in Form von Empathie in die moralische Reflexion ein (Schmid Noerr 1997: 185).

Letztlich ist Moral also auch bei Adorno auf die Möglichkeit von Reflexion verwiesen. Die Reflexion findet allerdings ihren Ausgangspunkt nicht im Abgleich auf abstrakte Prinzipien, sondern in der Artikulation individueller moralischer Erfahrung (Schweppenhäuser 2016: 239). In der konkreten individuellen moralischen Erfahrung lassen sich systematische Motive aufdecken, »in der sich geschichtlich-gesellschaftliche Objektivität kristallisiert« (ebd.: 242). Selbst das individuellste Empfinden und Denken trägt eine Allgemeinheit in sich, die auf das gesellschaftliche Ganze verweist.

Doch die Artikulation moralischer Erfahrung stellt uns vor ein Problem. Es ist der Versuch, etwas in Worte zu fassen, was sich nicht in Worte fassen lässt (Adorno/Schröder 2015: 18). In sprachlicher Hinsicht gibt es Formen, die die Artikulation moralischer Erfahrungen, anstelle eines methodisch-formalen Erkenntnisideals, besser ermöglichen: z. B. als Essay (siehe *Dialektik der Aufklärung*) oder in Form von Aphorismen (siehe *Minima Moralia*). Dennoch stößt die Sprache in der Artikulation von Erfahrung an ihre Grenze, weshalb Adorno v. a. in der Kunst »den eigentlichen Ort des Ausdrucks von Leiden« (Grüny 2019: 441) und damit Ort der Möglichkeit von Erfahrung sieht.

Welchen Gewinn können wir nun aus der kritischen Moralphilosophie Adornos für eine ethische Orientierung in der Geographiedidaktik ziehen?

Didaktische Implikationen: Ethische Orientierung für die Geographiedidaktik

Die Auseinandersetzung um eine kritische Moralphilosophie in Bezug auf Adorno hat gezeigt, dass die geläufige Vorstellung der Möglichkeit einer rationalen Begründbarkeit von Moral, angesichts des beschädigten Subjekts, der Illusion von

Autonomie (Meyer-Drawe 2000) sowie instrumentell verkürzten Vernunft (Horkheimer 2007), nicht haltbar ist. Entgegen einer Ethik, die sich allein auf Prinzipien verlässt, wird dem leiblichen Empfindungsvermögen des Menschen eine moralische Relevanz zugesprochen. Sinnliches und Reflexives werden hierbei nicht als konzeptuell Getrenntes, sondern als ineinander vermittelt verstanden. Die darin eingebettete Idee des moralischen Impulses lässt sich somit als eine kritische Einschränkung des ethischen Rationalismus verstehen, der nach wie vor die didaktische Diskussion um Urteilsbildung im Allgemeinen bzw. ethische Urteilsbildung im Besonderen dominiert (John/Ziegler/Dickel/May/Muth/Volkmann 2020).

Mit der Idee des moralischen Impulses ist eine prozesshafte und situationsgebundene Vorstellung von Moralität verbunden, die auch dem Gefühlsmäßigen ihren Platz einräumt. Egal, ob wir unsere Gefühle bewusst wahrnehmen oder sie uns unbewusst leiten, Gefühle begleiten uns zu jeder Situation unseres Lebens und sind moralisch bedeutsam. Gefühle leiten unsere Handlungen und haben Einfluss darauf, wie wir über die Welt denken und urteilen. Der moralischer Impuls darf jedoch nicht als Gefühl missverstanden werden, sondern verweist darauf, dass nicht alles durch die Gesellschaft als Totale bestimmt ist. Es ist der Rest am Menschen, der nicht in seiner Vergesellschaftung aufzugehen vermag. Ohnehin können Gefühle auch nicht als geeigneter Kompass für moralisches Handeln betrachtet werden, sondern es braucht vielmehr eine reflexive Distanz zu unserer Gefühlslage, damit sie uns nicht fehlleitet.

Mit dem moralischen Impuls lässt sich über eine vereinseitigte Perspektive auf das Rationale sowie das Gefühlte hinausgehen, indem der Impuls das nicht zu trennende Zusammenspiel von leibbezogener-mimetischer Erfahrung und theoretisch-reflexiven Begreifens umfasst. Der moralischen Impuls ist »das Moment des Hinzutretenden am Sittlichen« (Adorno in Schweppenhäuser 2016: 216), ein Moment, das jenseits des begrifflich Fassbaren und Gesellschaftlichen verortet wird. Es wurde gezeigt, dass dem moralische Impuls ein irritierendes Moment immanent ist, das die Möglichkeit zum Perspektivwechsel bereithält, d.h. die Dinge etwas anders zu sehen als zuvor. Mit dem moralischen Impuls ist die abstrakte Idee verbunden, dass in jeder Reaktion, in jeder Emotion in jedem Gedanken oder auch in jeder Frage, die sich in Auseinandersetzung mit einem konkreten Weltausschnitt stellt, ein moralisches Moment, ein nicht sprachlich zu fassender Sinnüberschuss, vorhanden ist. Ein widerständiges Moment, dass auf die Bedingung der Möglichkeit von Moral verweist: auf Autonomie, Freiheit und Vernunft, ohne deren Ort jedoch positiv bestimmen zu können. Moral lässt sich daher nur in Abgrenzung zu ihrem Gegenteil verstehen, indem sie der gesellschaftlich bedingten Unmoral, dem Grauen und Leiden in der Welt, entgegensteht.

Im Kontext des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses lässt sich der moralische Impuls als die abstrakte Idee eines Ursprungs für den Zusammenhang von Erkenntnis und Vermittlung verstehen, wie ihn Vielhaber (1999) aufzeigt: Er dient

als Ausgangspunkt, Anlass von »Fragen, die die Erfassung bzw. Übereinstimmung zwischen Welt und unserem Bild von Welt betreffen.«. Im Unterricht geht es nicht um Vermittlung im Sinne einer Übermittlung, sondern um die angeleitete Möglichkeit zur Erkenntnis, »als ein Prozeß im Spannungsfeld von Wahrnehmung und Wirklichkeit« (ebd.: 10). Das, was wir als unsere Wirklichkeit bzw. Normalität ansehen, unterliegt einer bestimmten Interpretation von Welt, die immer einem besonderen (gesellschaftlich bestimmten) Interesse, einer besonderen Blickrichtung, unterliegt. Erst angesichts dieses Interesses, konstituieren sich Erkenntnisnormen und Gegenstände im Unterricht.

Wenn innerhalb der Didaktik der Geographie über ethische Urteilsbildung gesprochen wird, dann liegt dem eine Bildungsambition zugrunde, die mit Vielhaber einem »praktischen Vermittlungsinteresse« entspricht:

»[...] alles Handeln, Diskutieren und Reflektieren, das Aufzeigen aller möglichen Perspektiven einer Fragestellung [...] spielen sich in einem quasi abgesteckten, gesellschaftlich akzeptierten Rahmen ab. Die Ethik, die eingemahnt wird, ist immer eine christlich abendländische sowie eine pluralistisch demokratische; was außerhalb dieser Perspektiven liegt, erscheint den Beteiligten am Lernprozess ganz einfach als nicht existent. [...] Es werden Lebenssituationen entworfen, die sich an einer fortgeschrittenen Moderne orientieren, und für die gilt es, für die SchülerInnen Bewährungs- und Bewältigungsszenarien zu entwerfen.« (Ebd.: 15)

Der »spezifische Lernprozess nimmt seinen Ausgang bei Problemstellungen, die in einem direkten Zusammenhang mit lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der SchülerInnen stehen« (ebd.) (z.B. soll ich den obdachlosen Menschen am Bahnhof Geld spenden? Soll ich die herkömmliche oder die fair-gehandelte Schokolade kaufen? etc.). Für den Einbezug im Unterricht lässt sich eine lebensweltliche Orientierung jedoch nicht deduzieren, sondern »bedarf der Orientierung auf die eigenen Fragestellungen der SchülerInnen, bedarf des Bezugs zur eigenen Person sowie zu Handlungssituationen und Verwertungszusammenhängen, um Lernen sinnvoll erlebbar zu machen« (ebd.: 16).

Schülerinnen und Schülern soll anschließend die Möglichkeit gegeben werden, »[...] sich reflektierend über ihre Lebenswelt, die bisher unreflektierte Erfahrungsbasis war, zu erheben« (ebd.). Dieser Anspruch einer Distanzierung von der Erfahrungsbasis wird bei Vielhaber als eine kritisch-emanzipatorische Bildungsambition verstanden. Es besteht das Anliegen, anhand verständlicher Zugänge »über Zusammenhänge, die Wirklichkeit konstruieren, auf[zukl]ären« (ebd.: 17) sowie »Sachverhalte [...] nach möglichen Alternativen und Widersprüchen unter dem leitenden Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung [zu befragen]« (ebd.).

Der moralische Impuls lässt sich als zentrale Voraussetzung und Bewegungsmoment für das von Vielhaber geforderte »Denken in Widersprüchen« (ebd.: 17) verstehen. Der Impuls ist Anstoß ins Offene, etwas das uns aufmerken lässt, im

Anfang eines kritischen Denkprozesses steht und ihn begleitet. Kritisches Denken ist somit keine bloße Sache der gesellschaftlich bedingten Rationalität, sondern schöpft immer auch aus dem am Menschen, was nicht im Gesellschaftlichen aufgeht. Im Vermittlungsprozess lässt sich kritisches Denken als eine Bewegung des Fragens verstehen. Fragen lassen sich nur sinnvoll stellen, wenn sie an etwas Konkretes, z.B. an das eigene Erleben, andocken. Prinzipiell sollte daher die thematische Auseinandersetzung im Vermittlungsprozess so exemplarisch und konkret wie möglich sein, um darin für Schülerinnen und Schüler Erfahrungsräume zu eröffnen. Eine Möglichkeit der Artikulation der eigenen Erfahrung besteht in der Formulierung sogenannter »Vignetten« als »Idee der poetischen Verdichtung von Erfahrungen« (Pettig 2019: 121). Im Unterricht gilt es die Fragen aufzugreifen, die im Kontext lebensweltlicher Erfahrungen von Lernenden als bedeutsam erkannt werden. Die persönlichen Befindlichkeiten bzw. Betroffenheiten der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung sind gerade nicht auszugrenzen, sondern in den Fokus des Erkenntnisinteresses zu setzen.

Der moralische Impuls lässt sich als Ursprung verstehen, eine Frage zu stellen. Mit dem Impuls entscheidet sich, was uns fragwürdig erscheint. Er lässt uns aufhorchen: Was ist denn da los? Wieso liegen dort Menschen auf dem kalten Boden? Warum habe ich bloß so ein komisches Gefühl, wenn ich das sehe? Der Denkprozess wird begleitet durch gegenstandsbezogene Empfindungen, die letztlich auf die eigene Positionalität und Situiertheit verweisen (z.B. Mitleid mit etwas, Neid auf etwas, Unbehagen gegenüber etwas). Der moralische Impuls ist Anlass für eine sich vertiefende Reflexion: Warum sind diese Menschen überhaupt obdachlos und sollte nicht jeder Mensch ein Dach über dem Kopf haben? Warum spüre ich »Mitleid« mit Obdachlosen? Ist vielleicht sogar schon mein Mitleid eine moralisch problematische Abwertung dieser Lebensform? Was sagt das über mich? Warum nehme ich Obdachlosigkeit, wenn ich einige Zeit in der Stadt unterwegs bin, als etwas quasi Natürliches im Stadtbild wahr? Was sind also die Bedingungen, dass ich überhaupt etwas spüre? Und so weiter.

Im Sinne eines kritischen Geographieunterrichts begründet der moralische Impuls die Relevanz »von einer bestimmten Problemstellung auszugehen und ein wichtiges Segment persönlicher Betroffenheit diskutierbar zu machen« (ebd.: 23). Dabei ist zu zeigen, dass die Betroffenheit gerade nicht isoliert auf das Subjekt bezogen ist, sondern auf das gesellschaftliche Ganze verweist. »Das aufklärerische Moment erfährt das Lernkontinuum, wenn es, ausgehend von der Reflexion der subjektiven Betroffenheiten, den Hintergründen gesellschaftlich produzierter Widersprüche auf die Spur kommt.« (Ebd.)

Im unterrichtlichen Vermittlungsprozess werden Entscheidungen und Urteile von Schülerinnen und Schülern häufig in unmittelbaren Regungen gefällt. Diese Regungen sind im Sinne des moralischen Impulses gerade nicht etwa als unvernünftige »Vorurteile« zu disqualifizieren, sondern bieten die Möglichkeit zur Er-

kenntnis: über mich (Subjekt), über das andere (Objekt) und dessen Verhältnis. Im moralischen Impuls können Empfinden und argumentatives Denken in Widerspruch geraten. Der moralische Impuls lässt uns aufhorchen, er zeigt uns als Spur an, dass hier etwas nicht stimmt, dass hier etwas falsch ist. Im Bestreben, den gesellschaftlichen Rahmen unseres Erlebens in moralischen Fragen aufzudecken und neue alternative Denkmöglichkeiten zu eröffnen steht Geographieunterricht in einem Bildungsverständnis, dass einem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse folgt. Damit diese gelingt, ist im Geographieunterricht ein Maximum an »reflektierter leiblicher Sensibilität« (Grüny 2019: 442) anzustreben, die einerseits einen mimetischen Nachvollzug des Dargestellten ermöglicht (Seite der Empfindung), und andererseits auch so viel Reflexion in sich aufgenommen hat, den eigenen Zugang zum Dargestellten (und damit auch die eigene Empfindung bzw. Empfindsamkeit) kritisch zu hinterfragen.

Die einzufordernde Reflexion der eigenen Erfahrung bedeutet immer zugleich moralische Erfahrung zu machen. Vor dem theoretischen Hintergrund des moralischen Impulses stellt sich die didaktische Frage nach Bedingung und Möglichkeit der Ausbildung einer Unterrichtskultur, in der sich der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin, darauf einlässt, seine eigene Lebenswelt, Vorstellung von Normalität und damit immer auch sich selbst, immer wieder in (die) Frage zu stellen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2018): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (= Bibliothek Suhrkamp, Bd. 236), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W./Schröder, Thomas (Hg.) (2015): *Probleme der Moralphilosophie*. (1963) (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1983), Berlin: Suhrkamp.
- Arenhövel, Mark (2019): »Die Schule der Empfindsamkeit. Für und wider eine Politik des Mitgefühls«, in: Anja Besand/Bernd Overwien/Peter Zorn (Hg.), *Politische Bildung mit Gefühl*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 62–77.
- Fuchs, Thomas (2014): »Verkörpernte Emotionen. Wie Gefühl und Leib zusammenhängen«, in: *Psychologische Medizin*, S. 13–20.
- Grüny, Christian (2012): »Theodor W. Adorno – Soma und Sensorium«, in: Emmanuel Alloa/Thomas Bedorf/Christian Grüny et al. (Hg.), *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Stuttgart, Tübingen: UTB GmbH; Mohr Siebeck, S. 245–259.

- Grüny, Christian (2019): »Körper«, in: Richard Klein/Johann Kreuzer/Stefan Müller-Doohm (Hg.), Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 437–443.
- Hasse, Jürgen (Hg.) (1995): Gefühle als Erkenntnisquelle (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 15), Frankfurt a.M.: Selbstverl. des Inst. für Didaktik der Geographie Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Horkheimer, Max (2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (= Fischer-Taschenbücher, Band 17820), Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2017): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (= Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft, Band 7404), Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Janich, Peter (2017): »Impuls«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie online, Basel: Schwabe Verlag.
- John, Anke/Ziegler, Mario/Dickel, Mirka et al. (Hg.) (2020): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (= Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Junge, Kay/Suber, Daniel/Gerber, Gerold (Hg.) (2008): Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft (= Sozialtheorie), s.l.: transcript-Verlag.
- Kant, Immanuel (2022): Gesammelte Schriften. Abtheilung I: Werke; Band 4: Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl.). Prolegomena. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (= Gesammelte Schriften), Berlin, Boston: De Gruyter.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (= Pädagogik), Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?«, in: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München: Kirchheim.
- Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmid Noerr, Gunzelin (1997): Gesten aus Begriffen. Konstellationen der kritischen Theorie (= Fischer-Taschenbücher] Fischer Wissenschaft, Band 13632), Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Schmidt, Klaus (2010): »Ich habe aus Mitleid gehandelt«. Der Kölner Waisenhausdirektor und NS-»Euthanasie«-Beauftragte Friedrich Tillmann (1903 – 1964), Berlin: Metropol.

- Schulz von Thun, Friedemann (2017): Das »Innere Team« und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation (= Miteinander reden, Band 3), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2016): Ethik nach Auschwitz. Adornos negative Moralphilosophie, Wiesbaden: Springer VS.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2019): »Negative Moralphilosophie«, in: Richard Klein/Johann Kreuzer/Stefan Müller-Doohm (Hg.), Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 496–504.
- Sommer, Marc N. (2019): »Kritische Theorie als Phänomenologie des Absoluten. Adornos Negative Dialektik«, in: Marc N. Sommer/Mario Schärli (Hg.), Das Ärgernis der Philosophie. Metaphysik in Adornos »Negativer Dialektik«, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 279–313.
- Streubel, Thorsten (2016): Kritik der philosophischen Vernunft. Die Frage nach dem Menschen und die Methode der Philosophie. Versuch einer methodologischen Grundlegung, Wiesbaden: Springer VS.
- Stückler, Andreas (2014): »Gesellschaftskritik und bürgerliche Kälte«, in: Soziologie 43, S. 278–299.

Bereichsethisches Wissen im Geographieunterricht vermitteln?

Skizzierung eines fachorientierten ethischen Wissens für Schülerinnen und Schüler

Dirk Felzmann

Einleitung

Soll man zur Reduktion des CO₂-Gehaltes der Atmosphäre die *Geoengineering*-Maßnahme »Eisendüngung in Ozeanen« durchführen? Um gesicherte wissenschaftliche Aussagen darüber zu erhalten, wie eine großskalige Ozeandüngung mit Eisen auf den Treibhauseffekt und auf das Ökosystem Meer wirkt, müsste man Versuche im Ozean in einem solchen Umfang durchführen, dass es sich schon allein dabei um eine großskalige Ozeandüngung handeln würde. Das würde praktisch schon den Einsatz dieser Maßnahme mit allen möglichen Nebeneffekten bedeuten, ohne dass man zuvor wissenschaftliche Sicherheit über die tatsächliche Wirkung der Eisendüngung hätte (Rickels et al. 2011).

Dass solche Fragen, die neben einer fachlichen auch eine ethische (und eine politische) Dimension haben, Teil des Geographieunterrichtes sein sollen, ist innerhalb der Geographiedidaktik weitgehend unstrittig (z.B. Havellberg 1990; Rhode-Jüchtern 1995; Schrand 1995; Schramke 1999; Birkenhauer 2000; Wilhelmi 2007). In den letzten 15 Jahren ist die Frage, wie das ethische Urteilen innerhalb des Geographieunterrichts gefördert werden kann und soll, theoretisch und empirisch verstärkt innerhalb der Geographiedidaktik bearbeitet worden (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017). Ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung dürfte die Ausgestaltung des Kompetenzbereiches Beurteilen und Bewerten in den Bildungsstandards Geographie für den mittleren Schulabschluss sein, in denen ein expliziter Bezug auf die ethische Dimension des Urteilens eingefordert wird (DGfG 2020).

Damit ergibt sich auch die Frage, welche Wissensbestände gelehrt werden sollen, um einen Kompetenzzuwachs auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, um mit solchen Fragen umgehen zu können. Ein solches Wissen ist seiner Natur nach ein ethisches Wissen, da es sich letztlich um deklaratives und prozedurales Wissen handelt, wie die normativen Aspekte eines Themas quali-

tätsvoll(er) identifiziert, analysiert und reflektiert werden können. Bögeholz et al. (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von »Bewertungsstrukturwissen«. Ein solches Bewertungsstrukturwissen kann etwa Wissen um die Struktur eines normativen Argumentes, um die Unterscheidung normativer von deskriptiven Aspekten innerhalb eines Themas, um die Anwendung bestimmter Verfahrensschritte hin zur Urteilsfällung, um bestimmte »geographisch relevante Werte« (vgl. Bildungsstandards) oder um bestimmte ethische Begründungsverfahren darstellen. Häufig ist ein solches Wissen fachunspezifisch, d.h. es kann in allen Unterrichtsfächern vermittelt und angewandt werden. Die Allgemeingültigkeit dieses Wissens über unterschiedliche fachliche Kontexte hinaus entspricht dem Ziel der Ethik, eben universelle Begründungen für moralische Handlungen zu finden. Diese Allgemeingültigkeit deckt sich aber auch mit den pädagogischen Forderungen der Kompetenzorientierung, die Fähigkeit zu fördern, mit Problemen in möglichst unterschiedlichen Kontexten umgehen zu können (Weinert 2001). So kann das Wissen um die Struktur eines normativen Argumentes sowohl bei der Formulierung eines Argumentes für oder gegen die großskalige Eisendüngung als auch bei der Formulierung eines Argumentes zur Frage, ob eine umstrittene medizinische Maßnahme angewandt werden soll, oder zur Frage, ob im Unterricht Hausaufgaben gestellt werden sollen, genutzt werden.

Die Idee der Kompetenzorientierung und der daraus resultierenden Bildungsstandards ist aber, dass die prozessbezogenen Kompetenzen wie »Bewerten und Beurteilen« oder »Kommunikation« auch fachspezifisch ausgestaltet werden können und sollen (Weinert 2001). Damit, und auch aus den vor der Kompetenzorientierung angeführten Forderungen nach einer Thematisierung ethischer Aspekte im Geographieunterricht, stellt sich aus einer geographiedidaktischen Perspektive die Frage: Welches Wissen soll im Geographieunterricht gelehrt werden, das Schülerinnen und Schüler beim ethischen Urteilen zu geographischen Unterrichtsthemen unterstützt und das sinnvollerweise primär oder zu einem erheblichen Anteil im Geographieunterricht statt in einem anderen Unterrichtsfach vermittelt wird?

In diesem Beitrag soll erläutert werden, dass die Bereichsethiken ein solches fachbezogenes ethisches Wissen bereitstellen und dass es fachdidaktische Argumente dafür gibt, ein solches bereichsethisches Wissen im Geographieunterricht zu vermitteln. Dazu wird die Fachspezifität aktueller geographiedidaktischer Konzepte zur Förderung der Bewertungskompetenz analysiert und ein solches bereichsethisches Wissen für den Geographieunterricht beispielhaft skizziert.

Fachspezifität aktueller Konzepte zur Förderung ethischen Urteilens

Aktuelle Unterrichtskonzepte zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht sind häufig stark methodisch orientiert (vgl. Felzmann/Laub 2019).

Viele der Methoden sind fachunabhängig umsetzbar und leiten sich aus generellen moralpädagogischen Begründungen ab. Ihre Anwendung kann bei Schülerinnen und Schülern ein ethisches Wissen um bestimmte Kriterien guten Urteilens fördern. So vermitteln diskursethisch fundierte Ansätze wie die Dilemma-Methode oder das neosokratische Gespräch (Mehren/Ulrich-Riedhammer 2014) Wissen um die Gestaltung angemessener Diskussions- und Aushandlungsverfahren und um hierfür wichtige Regeln und Verfahrensweisen. Das Wissen um die Struktur normativer Argumente im Sinne eines praktischen Syllogismus oder des Toulmin-Schemas (Felzmann 2016) kann helfen, Begründungen in Argumenten zu analysieren oder Argumente zu konzipieren.

Da der Geographieunterricht sich als perspektivenreich versteht (Schuler/Vankan/Rohwer 2017), können Methoden mit der Zielsetzung der Förderung von sozialen Perspektivenwechseln als für den Geographieunterricht »typisch« bezeichnet werden. Entsprechend könnte ein Wissen um Ziele, Herausforderungen und Grenzen sozialer Perspektivenübernahmen in normativen Kontexten im Geographieunterricht gefördert werden. Hierzu zählen etwa Methoden wie das Wertequadrat, das Lebensliniendiagramm und Rollenspiele.

Deutlicher leitet die Göttinger Arbeitsgruppe um die Biologiedidaktikerin Susanne Bögeholz aus der inhaltlichen Struktur von in diesem Falle nachhaltigkeitsrelevanten Themen konkrete Wissensbestände sowie damit verbundene Methoden für die Förderung ethischen Urteilens ab. Aus der typischerweise hohen Komplexität nachhaltigkeitsrelevanter Themen und dem Verständnis von nachhaltiger Entwicklung im Sinne des Dreisäulen-Modells, das Substitutionen der Entwicklung in einer Säule durch Entwicklungen in einer anderen Säule erlaubt, ergebe sich die Notwendigkeit, die Vielzahl an sozialen, ökonomischen und ökologischen Aspekten miteinander in Beziehung zu setzen und die damit verbundenen konfligierenden Entscheidungsoptionen gegeneinander abzuwägen (Eggert/Bögeholz 2006). Aufbauend auf psychologisch und ökonomisch orientierten Ansätzen wie »*rational choice*« gelte es diesen Abwägungsprozess möglichst nachvollziehbar und deshalb möglichst über quantitative Berechnungsverfahren durchzuführen. Folglich sei ein Wissen über Entscheidungsstrategien sowie ein Meta-Wissen über die meist höhere Qualität von kompensatorischen Entscheidungsstrategien gegenüber non-kompensatorischen in Kontexten nachhaltiger Entwicklung zu vermitteln (Gresch/Hasselhorn/Bögeholz 2013). Zusätzlich solle die Fähigkeit gefördert werden, Lösungsansätze in Kontexten nachhaltiger Entwicklung ökonomisch-quantitativ zu bewerten und zu reflektieren. Wissensbestände über grundsätzliche ökonomische Konzepte seien nötig (z.B. das Wissen um Ressourcenknappheit), um damit ein

einfaches quantitatives Bewerten (z.B. in Form von Kosten-Nutzen-Analysen) und Analysieren politischer Steuerungsinstrumente zu ermöglichen (Bögeholz et al. 2014).

Im Geographieunterricht verbreitete Methoden wie das »explizite Bewerten« (Fiebelkorn/Kuckuck 2019), das unmittelbar auf den Arbeiten Bögeholz' aufbaut, oder die »Argumentationswippe« (Tumbrink 2018) fördern solche Wissensbestände, indem sie den Prozess des Abwägens strukturieren und hierbei mit Zuweisungen von Zahlenwerten zu Kriterien und Argumenten arbeiten. Sie entsprechen damit Entscheidungsmatrizen, wie sie insbesondere in ökonomischen Ansätzen der Entscheidungsfindung häufig vorzufinden sind und welche letztlich stark utilitaristisch fundiert sind. Schließlich zielt der Utilitarismus darauf ab, konkurrierende Entscheidungsmöglichkeiten danach abzuwägen, welche der Alternativen den größtmöglichen Nutzen für die von der Handlung Betroffenen erwarten lässt.

Ein häufiges Ziel in fachdidaktischen Ansätzen zur Förderung der Bewertungskompetenz im Fachunterricht ist das Explizieren-Lassen von Werten und Normen durch die Schülerinnen und Schüler, wie es auch in den Bildungsstandards eingefordert wird. Aus der Diagnose, dass Lernende sich schwertun, Werte und Normen in Argumenten explizit aufzuführen, bieten bestimmte Unterrichtsmethoden eine Auswahl an (geographierelevanten) Werten und Normen an zur Ausgestaltung ethischer Argumente oder Fragen (Mehren/Ulrich-Riedhammer 2021, Steinbach 2019).

Insbesondere in Konzepten der Biologiedidaktik wird auch ein Wissen um den Unterschied zwischen deontologischen und konsequentialistischen Begründungen eingefordert (Bögeholz et al. 2004). Schülerinnen und Schüler sollten demnach eigene oder fremde Begründungen bei bioethischen Fragestellungen darauf analysieren, ob diese Begründungen sich »auf die Phase vor einer Handlung« beziehen und sich dabei »auf eine bestimmte Gesinnung, Ordnung oder Werte stützen« (= deontologisch) oder ob diese Begründungen sich »auf die Phase nach einer Handlung« (ebd.: 91f., Hervorhebungen im Original) beziehen und hierbei mögliche Folgen gegeneinander abwägen (=konsequentialistisch).

Bereichsethiken

Wie für die prozessbezogenen Kompetenzen ein Spannungsfeld zwischen kontextabhängigen Ausgestaltungen und kontextunabhängigen Ausgestaltungen existiert, so besteht auch innerhalb der Ethik ein Spannungsverhältnis zwischen einer allgemeinen – und damit kontextunabhängigen – und kontextabhängigen Ethiken, den so genannten Bereichsethiken. Nida-Rümelin (2005) argumentiert, dass es bisher nicht gelungen sei und auch wenig darauf hinweise, dass es bald gelingen werde,

die Urteile in Diskursen der angewandten Ethiken deduktiv aus der Allgemeinen Ethik abzuleiten:

»Wenn ethische Urteilsfähigkeit darauf beruht, zentrale Bestandteile unseres moralischen Überzeugungssystems zu rekonstruieren und zu systematisieren und auf diesem Wege Kriterien zu schaffen, die in solchen Situationen, in denen unser moralisches Urteil nicht eindeutig ist, Orientierung bieten, dann ist das »bottom-down«-Vorgehen (sic!) der traditionellen Methode angewandter Ethik unangemessen.« (Ebd.: 60)

Wie es der Physik als einer empirischen Wissenschaft bisher nicht gelungen sei, eine alle naturwissenschaftlichen Phänomene umfassende Einheitstheorie zu entwickeln, so sei es für die Disziplin Ethik angeraten, einem »reduktionistischen und einheitswissenschaftlichen Programm nicht voreilig nachzueifern, jedenfalls nicht zu Lasten einer sorgfältigen und differenzierten Analyse moralischer Überzeugungen. [...] Die empirischen und normativen Phänomene könnten zu komplex sein, als dass sie durch ein einziges Prinzip und eine einzige systematische Begrifflichkeit erfassbar sind.« (Ebd.: 62) Es erscheine heuristisch zweckmäßig, »größere Komplexe menschlicher Praxis, denen jeweils spezifische Charakteristika gemeinsam sind, einer eigenständigen normativen Analyse zu unterziehen« (ebd.: 63).

Auf diese Weise haben sich Bereichsethiken (synonym: »angewandte Ethiken«) wie die »Umweltethik«, die »Risikoethik«, die »Tierethik«, die »Wirtschaftsethik«, die »Medizinethik« herausgebildet, die innerhalb ihrer relevanten Kontexte die zentralen ethischen Fragen rekonstruieren, unterschiedliche Positionen systematisieren und die zu diesen Positionen gehörigen Argumente analysieren und kritisch reflektieren, so dass letztlich eine Orientierung zum ethischen Diskurs in diesem Bereich gestiftet wird.

Die jeweiligen bereichsethischen Wissensbestände stellen damit ein ethisches Wissen über »Prinzipien mittlerer Reichweite« (Luther-Kirner 2007: 76) dar, das zwar allgemeiner als für den konkreten Kontext (wie z.B. die Eisendüngung) konzipiert ist, das aber auch nur für bestimmte, inhaltsähnliche Kontexte relevant ist. Damit weist dieses Wissen eine gewisse Fachnähe in dem Sinne auf, dass mit der inhaltlichen Struktur der Unterrichtsthemen eines Faches jeweils bestimmte relevante Bereichsethiken verbunden sind.

Didaktische Rekonstruktion bereichsethischen Wissens für den Geographieunterricht

Mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) liegt ein fachdidaktisch etabliertes Verfahren vor, um Wissensbestände für Vermittlungsprozesse zu bestimmen. Es setzt sich aus den Komponenten »Erfassen der Per-

spektive der Lernenden«, »fachliche Klärung« und »didaktische Strukturierung« zusammen, kann aber z.B. um eine normative Klärung der Vermittlungsziele ergänzt werden (vgl. Lange 2021). Soll ein Wissen für die Vermittlung im Geographieunterricht bestimmt werden, das ein ethisches Wissen darstellt, das aber gleichzeitig eine inhaltliche Nähe zu »typischen geographischen Unterrichtsthemen« hat, so ist aus einer Perspektive der fachlichen Klärung zu fragen, welches Wissen das sein könnte, aus einer Lernendenperspektive zu fragen, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler zu einem Unterricht hierzu mitbringen (z.B. Einstellungen zu bestimmten ethischen Fragen, Interessen, Wissen), und vor diesem Hintergrund aus einer normativen Perspektive zu fragen, welches Wissen vermittelt werden soll.

Eine fachliche Klärung eines solchen geographiebezogenen bereichsethischen Wissens für Schülerinnen und Schüler setzt bereichsethisches Wissen in Bezug zu typischen Themen des Geographieunterrichts und sucht hierbei nach Überschneidungen. Dieses In-Beziehung-Setzen von bereichsethischem Wissen zu Geographieunterricht wird allerdings durch die Diffusität dieser beiden Bereiche erschwert. Auf Seiten der Bereichsethiken existieren keine klaren Kriterien, wie einzelne Bereichsethiken sich konstituieren, wie sie sich von anderen Bereichsethiken abgrenzen und wie sie überhaupt bezeichnet werden sollen. So werden die Begriffe »Naturethik«, »ökologische Ethik« und »Umweltethik« überwiegend synonym verwendet (Ott/Dierks/Voget-Kleschin 2016). Am Beispiel des *Geoengineering*s lässt sich zeigen, dass zwar umfassende ethische Analysen zu diesem Thema bestehen (z.B. Rickels et al. 2011, Betz/Cacean 2012), dass aber dennoch innerhalb der Disziplin Ethik bisher nicht von einer expliziten *Geoengineering*-Ethik im Sinne einer eigenständigen Bereichsethik gesprochen wird. Innerhalb des ethischen Diskurses zu *Geoengineering* spielen wiederum Bereichsethiken wie die Risikoethik oder die Naturethik eine Rolle (Betz/Cacean 2012), während gleichzeitig *Geoengineering* als ein Teilaspekt der sich zunehmend konstituierenden Klimaethik zu verstehen ist (z.B. Roser/Seidel 2015). Entsprechend kommen Sammlungen von Bereichsethiken (z.B. Nida-Rümelin 2005, Knoepfler 2009, Stöcker/Neuhäuser/Raters 2011) zu unterschiedlichen Auflistungen und Hierarchisierungen zwischen den einzelnen Bereichsethiken. Diese unklare Systematisierung macht es schwierig bereichsethische Wissensbestände zu definieren, die an geographische Unterrichtsthemen herangetragen werden können.

Auf der anderen Seite ist auch nur schwer zu fassen, was »typische geographische Unterrichtsthemen« sind. Praktizierter Geographieunterricht ist in seiner inhaltlichen Struktur ein recht kontingenter Prozess, der durch die Kultushoheit der Bundesländer ohnehin nicht einheitlich sein kann. Zwar bedingt das Selbstverständnis einer akademischen Fachdisziplin stark die Ausgestaltung des schulischen Bezugsfaches, allerdings besteht gerade in der Fachdisziplin Geographie eine permanente Unsicherheit über dieses Selbstverständnis, woraus ein umfassender innerfachlicher Diskurs resultiert (vgl. Schurr/Weichhart 2020). Entsprech-

chend lässt sich das Feld der »typischen geographischen Unterrichtsthemen« nur recht unscharf konturieren.

Das, was hierbei als geographiebezogenes bereichsethisches Wissen didaktisch rekonstruiert werden kann, lässt sich unterteilen in Fragen, Positionen und Argumente. Hierbei stellen die Fragen die Grundlage dar, zu deren Beantwortung unterschiedliche Positionen ausgewiesen werden können, welche wiederum durch Argumente gestützt werden. Entsprechend könnten unterschiedlich umfassende Wissensbestände rekonstruiert werden, die je nach Zielsetzung und auch vorhandenen Zeitressourcen z.B. nur die Fragen und Positionen oder aber auch Argumente umfassen würden.

Im Folgenden sollen Fragen und Positionen formuliert werden, die für den Geographieunterricht relevantes bereichsethisches Wissen für Schülerinnen und Schüler darstellen könnten. Dabei sollen sowohl deren Fundierung in bestimmten Bereichsethiken als auch Bezüge zu »typischen Unterrichtsthemen« aufgezeigt werden. Ebenso werden empirische Befunde, die Hinweise zur Lernendenperspektive geben, aufgeführt. Diese Darstellung soll illustrieren, dass ein solches Wissen rekonstruiert und gelehrt werden kann. Gleichwohl basieren diese Ausführungen nicht auf einer vollständigen und damit auch empirisch fundierten didaktischen Rekonstruktion. Solche didaktischen Rekonstruktionen stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Die hier dargestellten Fragen und Positionen werden von Seiten der »typischen geographischen Unterrichtsthemen« dahingehend abgeleitet, dass sie sich auf die zwei wesentlichen Fachperspektiven der Fachdisziplin Geographie beziehen, nämlich auf »Raum« und auf das »Mensch-Natur-System«. Sicherlich können Bereichsethiken mit einem nicht so offensichtlichen Bezug zu diesen Perspektiven ebenfalls Wissen bereitstellen, das relevant für »typische geographische Unterrichtsthemen« ist, wie die Risikoethik, die etwa im Falle von *Geoengineering* von großer Bedeutung ist, und die Wirtschaftsethik. Entsprechende didaktische Rekonstruktionen wären auch hierzu nötig.

Reichweite von Verantwortung

»Während du schläfst, haben andere Hunger, und während du frühstückst bringen andere sich um, das hört sich schlimm an, ist es aber nicht ganz, denn zum Glück gibt es die räumliche Distanz«

Frage: Habe ich oder haben Politikerinnen und Politiker, die ich wähle, gegenüber Menschen in anderen Räumen (z.B. in anderen Staaten) die gleiche oder eine an-

dere Verantwortung als gegenüber Menschen im gleichen Raum (z.B. im gleichen Staat)?

Positionen:

- partikularistische Positionen, wonach der Grad der Verantwortung innerhalb bestimmter kleinerskaliger Maßstabebenen höher ist als auf größerskaligen Maßstabebenen, z.B.
 - o Kommunitarismus mit der Abgrenzung der Verantwortung innerhalb einer kleineren Gemeinschaft gegenüber der Verantwortung außerhalb dieser Gemeinschaft, z.B. Michael Walzer.
 - o Realismus, Nationalismus, Chauvinismus mit der weitgehenden Begrenzung von Verantwortung auf die eigene Nation, z.B. Hans Morgenthau, David Miller.
- kosmopolitische Positionen, wonach der Grad der Verantwortung unabhängig von Maßstabebenen und Distanzen ist, z.B. Peter Singer, Thomas Pogge.

Bei der Frage nach der Verantwortung über räumliche Distanzen hinweg ist zwischen einer individualethischen Ebene und einer institutionenethischen Ebene zu unterscheiden. Auf der individualethischen Ebene wird nach dem gerechten Handeln von Individuen gegenüber anderen Individuen (in z.B. fernen Regionen) gefragt. Auf der institutionenethischen Ebene wird nach dem gerechten Handeln von Institutionen wie Staaten oder suprastaatlichen Organisationen wie EU, UNO gefragt (vgl. Applis/Scarano 2014).

Bereichsethik: politische Ethik/Ethik internationaler/globaler Gerechtigkeit (vgl. Hahn 2009)

Geographische Unterrichtsthemen: Globalisierung, Disparitäten, Geopolitik, Migration, Klimawandel

Beispiele für konkrete Fragestellungen:

- Dürfen einzelne Staaten zum Schutz des Klimas Geoengineering-Maßnahmen durchführen, die negative Effekte außerhalb ihres Staatsgebietes haben können (z.B. in den Ozeanen oder in der Antarktis, die der Menschheit als Ganzes gehören, oder in Staaten, die sich gegen diese Geoengineering-Maßnahme ausgesprochen haben)?
- Hängt der Grad der Verpflichtung, für Opfer einer Flutkatastrophe zu spenden, davon ab, ob die Flutkatastrophe im eigenen Bundesland oder im eigenen Staat oder innerhalb der EU oder außerhalb der EU geschah?

- Sollen die EU-Agrarministerinnen und EU-Agrarminister bei der Frage der Ausgestaltung des Agrarhandels (z.B. Zölle, Importbeschränkungen, Exportsubventionen) gegenüber einem Kleinbauern oder einer Kleinbäuerin in einem ärmeren Staat die gleiche oder eine andere Verantwortung als gegenüber einem Bauern bzw. einer Bäuerin in der EU haben?
- Sollen sich die Politikerinnen und Politiker eines Staates dafür einsetzen, dass Impfstoff weltweit gleich verteilt wird oder dass die Bürgerinnen und Bürger des eigenen Staates vorrangig Impfstoffe erhalten, ggf. auch für eine Drittimpfung (vgl. Corona-Impfung).
- Welche Verpflichtung sollen Politikerinnen und Politiker gegenüber Migrantinnen und Migranten haben, die unter lebensgefährlichen Bedingungen versuchen, in ihr Land zu migrieren?
- Hat die Regierung in Deutschland die Pflicht, Einfluss auf die Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen in anderen Staaten zu nehmen, wo für deutsche Unternehmen und deutsche Kundinnen und Kunden produziert wird (vgl. Diskussion um das Lieferkettengesetz)?
- Haben Menschen in Räumen, die mit sehr guten naturgeographischen Voraussetzungen ausgestattet sind, eine Pflicht, Menschen in Räumen mit ungünstigen naturgeographischen Voraussetzungen Unterstützung zu leisten (vgl. Idee einer globalen Rohstoffdividende).
- Welche Pflicht haben Menschen, die eine natürliche Ressource in einem Raum nutzen und dabei negative Konsequenzen auf die Nutzung dieser Ressource in einem anderen Raum verursachen könnten (z.B. Flussanrainer), diese negativen Konsequenzen weitgehend zu minimieren oder zu kompensieren (vgl. z.B. UN-Gewässerkonvention).

Lernendenperspektive: Moralpsychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass räumliche Distanz moralische Entscheidungen beeinflussen kann. So zeigten in einem Experiment (Greene 2014/2020) deutlich weniger Personen die Bereitschaft für Opfer einer Naturkatastrophe zu spenden, wenn sie nicht unmittelbar vor Ort wären, als wenn sie vor Ort wären, auch wenn alle weiteren das Spenden beeinflussenden Faktoren in beiden Fällen gleich gehalten werden (z.B. Verlässlichkeit der Geldzuweisung, Informationen über die Situation vor Ort).

Gleichzeitig zeigen Befragungen von deutschen Erwachsenen, dass deren Identifikation mit verschiedenen politischen Ebenen variiert und nicht etwa mit zunehmend größeren Skalen kontinuierlich abnimmt: Eng verbunden fühlten sich 2013 mit Europa 16,9 %, Deutschland 30,9 %, dem eigenen Bundesland 25,5 %, dem Wohnort 34,6 % (ISPP Research Group 2015).

Für den Geographieunterricht bietet diese Spannung zwischen intuitiven psychologischen Entscheidungen und ethischen Begründungen in Kontexten un-

verschiedlicher räumlicher Distanz viel Potential. Unterrichtspublikationen hierzu sind Felzmann (2013), Applis/Scarano (2014), Laub (2019).

Mensch-Natur-Verhältnis

Frage: Hat Natur oder haben Elemente der Natur (wie Arten oder Tierindividuen oder Landschaften) einen Wert für sich selbst oder nur für den Menschen?

Positionen:

- Anthropozentrismus: Natur oder Elemente der Natur haben keinen Wert für sich selbst, sondern nur in Bezug auf den Menschen (z.B. durch ihre Schönheit, ihren Erlebniswert, ihre Ökosystemfunktionen).
- Physiozentrismus: Natur oder Elemente der Natur haben auch einen Wert für sich selbst. Dabei kann unterschieden werden nach einem Pathozentrismus bzw. Sentientismus, der sich auf alle leidensfähigen bzw. empfindungsfähigen Lebewesen konzentriert, einem Biozentrismus, der sich auf alle Lebewesen bezieht und einem Holismus, der sich auf die gesamte Natur bezieht, also auch z.B. Landschaften, Berge.

Bereichsethik: Umweltethik, weitgehend synonym: Naturethik, ökologische Ethik (Ott/Dierks/Voget-Kleschin 2016). Die Tierethik, die sich speziell auf Tiere in menschlicher Haltung bezieht, wird mittlerweile oft als eigenständige Bereichsethik ausgewiesen (ebenda).

Geographische Unterrichtsthemen: Landwirtschaft, Ressourcenerschließungen, Naturschutz, Stadt- und Landschaftsplanung, Flächennutzungskonflikte

Beispiele für konkrete Fragestellungen:

- Welchen Wert haben die Lebewesen und das anthropogen relativ wenig beeinflusste marine Ökosystem in dem Gebiet, in dem eine Eisendüngung durchgeführt werden soll? Geht es bei der ozeanischen Eisendüngung um den Schutz des Menschen oder auch um den Schutz von Tieren/Pflanzen/Ökosystemen vor den Folgen des Klimawandels? Falls es auch um den Schutz von Tieren/Pflanzen/Ökosystemen gehen soll: ist es dann gerechtfertigt bestimmte Tiere/Pflanzen/Ökosysteme hierfür zu schädigen?
- Wie soll die Natur in einem konkreten Gebiet »geschützt« werden?/Wie soll in einem konkreten Gebiet »Naturschutz« betrieben werden? (vgl. Diskussionen rund um die Errichtung von Nationalparks)

- Soll man landwirtschaftliche Flächen möglichst intensiv bewirtschaften, um dadurch größere Landreserven komplett unter Schutz stellen zu können, oder soll man landwirtschaftliche Flächen extensiver bewirtschaften, wodurch ein höherer Flächenbedarf besteht?
- Hat eine anthropogen wenig überformte Landschaft (»Wildnis«), z.B. in den Polargebieten oder im Gebiet des Tropischen Regenwaldes, einen besonderen Wert?
- Hat ein Geotop einen Wert an sich?
- Wird durch den Bau von Windkraftanlagen Natur geschützt oder zerstört?
- Sollen Tiere in der Landwirtschaft »nachhaltig« oder »leidensarm« oder »ökonomisch effizient« oder gar nicht gehalten werden?

Lernendenperspektive: Aus den Naturbewusstseinsstudien (BMU/BfN 2021, BMU/BfN 2020) wird ersichtlich, dass Jugendliche eine etwas höhere Affinität zu physiozentrischen Positionen zeigen als Erwachsene. Bei der Frage nach den wichtigsten Aufgaben und Zielen von Schutzgebieten nennen die Erwachsenen 2019 zu 32 % schöne Landschaft bewahren, zu 29 % menschliche Lebensgrundlagen sichern (z. B. saubere Luft und Wasser), zu 21 % landschaftliche Schutzfunktionen sichern (z. B. zum Schutz vor Erosion und Hochwasser) und zu 17 % Heimat bewahren, während Jugendliche 2020 diese anthropozentrischen Argumente nur zu 27 %, 27 %, 15 % und 15 % teilen. Demgegenüber sehen die Jugendlichen zu 74 % Artenvielfalt von Tieren und Pflanzen schützen und zu 32 % Wildnis zulassen als wichtige Ziele von Schutzgebieten, während von den Erwachsenen diese physiozentrischen Argumente nur 68 % und 24 % anführen. Unterrichtspublikationen hierzu sind Kuttler (1994), Felzmann (2012), Hofmann (2017) Felzmann/Basten (2020).

Diskussion

Wie ersichtlich können die dargestellten ethischen Fragen und Positionen in einer Vielzahl konkreter Unterrichtsthemen eine Rolle spielen. Damit kann dieses bereichsethische Wissen Schülerinnen und Schüler befähigen, im Sinne eines Transfers die ethischen Aspekte in neuen Fallbeispielen zu identifizieren und zu analysieren. Allerdings liegen bisher keine empirischen Befunde vor, inwieweit Schülerinnen und Schüler diese abstrakten Wissensbestände über »Prinzipien mittlerer Reichweite« tatsächlich eigenständig in neuen Fallbeispielen anwenden können.

Neben der Frage, wie weit dieses Wissen im Sinne kognitiver Aktivierung zu einem anspruchsvollen aber nicht überfordernden Unterricht beitragen kann, ist zu klären, ob Jugendliche dieses Wissen als für sich relevant erachten. Die pointierte Struktur der Fragen und Positionen schafft viel Potential für die Schülerinnen und Schüler, diese als Ausgangspunkte für grundsätzliche weiterführende Reflexionen

zu nutzen, also etwa für Reflexionen über eigene Verpflichtungen gegenüber Menschen in weit entfernten Regionen oder über das eigene Verständnis von Natur. Im günstigen Falle trägt ein solches Wissen zu einer intrinsisch motivierten Auseinandersetzung Jugendlicher mit sich selbst und ihrem Verhältnis zu anderen moralischen Subjekten bei. Denkbar ist aber auch, dass diese Potentiale aufgrund der überfordernden Abstraktheit dieses Wissens nicht ausgeschöpft werden können, oder dass diese Fragen schon lange im Verstehenshorizont der Jugendlichen liegen und auch weitergedacht werden, aber eben in einer eigenen Terminologie und mit möglicherweise etwas anderer inhaltlicher Ausdifferenzierung. Dann kann dieses Wissen aufgesetzt oder überstülpend wirken, ohne dass für die Jugendlichen daraus ein Mehrwert entsteht.

Grundsätzlich handelt es sich bei dem Ansatz, ein solches bereichsethisches Wissen zu vermitteln, um einen rationalisierenden Zugang zum Umgang mit ethischen Aspekten im Fachunterricht. Entsprechend ist dieser Zugang in der fachdidaktischen Diskussion um die pädagogische Bedeutung sozial-intuitionistischer Erklärungen für die Bildung von Werturteilen zu verorten (vgl. Dittmer et al. 2016). Gleichwohl ist dieses Wissen zuallererst deskriptiv-ethischer Natur, da es aktuelle ethische Diskurse beschreibt. Emotional fundierte Argumente können darin in einem rationalisierenden Akt integriert werden, wenn z.B. der Wert von Natur über emotionale Erfahrungen in und mit der Natur begründet wird.

Für den Einsatz von Methoden zur Förderung der ethischen Urteilskompetenz bietet dieses bereichsethische Wissen der Lehrkraft Potentiale zur Ausdifferenzierung (vgl. Felzmann/Laub 2019). So kann mit diesem Wissen die Methode »Wertequadrat« ausgestaltet werden. Wertequadrate bestehen aus zwei Achsen: die horizontale Achse unterscheidet graduell die Positionen zu zwei in Konkurrenz stehenden Handlungsalternativen innerhalb des relevanten Unterrichtsthemas, wobei die beiden Enden der Achse die beiden konträren Positionen darstellen, während die vertikale Achse durch zwei zur Begründung der Handlungsalternativen mögliche Wertmaßstäbe untergliedert wird. Schülerinnen und Schüler verorten nun Expertenaussagen und ggf. ihre eigene Meinung in diesem Quadrat (Schuler/Vankan/Rohwer 2017). Die vertikale Achse kann dabei entlang bestimmter bereichsethischer Frage strukturiert werden, indem zwei zentrale bereichsethische Positionen innerhalb eines hierbei relevanten Diskurses (z.B. eine physiozentrische und eine anthropozentrische in Kontexten des Naturschutzes) die beiden Endpunkte der vertikalen Linie markieren. Bei Methoden, in denen Werte und Normen zur Urteilsfällung oder -analyse bereitgestellt werden, können die Positionen zu einer bereichsethischen Frage helfen, in diesen Bereitstellungen die Bandbreite relevanter Werte und Normen abzudecken. Auf diese Weise können manchmal zu plakativ geratene Dichotomien, wie etwa die häufig bemühte zwischen »Ökonomie und Ökologie«, aufgebrochen werden.

Auch wenn viele Geographie-Lehrkräfte ethisches Urteilen im Fachunterricht befürworten, stellt sie dessen Umsetzung im Unterricht vor Schwierigkeiten (vgl. Applis 2016, Laub/Horn/Felzmann 2021). Deshalb ist zu fragen, wie die Forderung, ein solches Wissen an Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht zu vermitteln, von Seiten der Lehrkräfte bewertet wird, um die Chancen einer Implementierung dieses didaktischen Ansatzes in den Geographieunterricht abschätzen zu können. Die vergleichsweise höhere Orientierung dieses Wissens am geographischen Fachwissen könnte die Bereitschaft, ethisches Urteilen im Geographieunterricht zu fördern, erhöhen. Auch könnte ein solches Wissen als didaktisch hilfreich angesehen werden, weil damit Strukturierungen induktiv oder deduktiv vermittelt werden, die anspruchsvoll und weiterführend sind, während »bloße Diskussionen« zu normativen Fragen im Geographieunterricht nach Rückmeldungen von Lehrkräften in Fortbildungen oft als oberflächlich eingeschätzt werden. Denkbar ist aber auch, dass ein solches Wissen als alleine den Fächern Religion/Ethik zugehörig betrachtet wird, insbesondere auch vor dem Hintergrund geringer Stundenzahlen für das Fach Geographie.

Fazit

Die Bereichsethiken können helfen für den Geographieunterricht ein ethisches Wissen zu bestimmen, das im Unterschied zu einem allgemein relevanten ethischen Wissen inhaltsorientiert und kontextspezifisch ist. Dieses bereichsethische Wissen weist Potentiale zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht auf, wie etwa durch seine Transferfähigkeit und seine Strukturierungs- und Pointierungsfunktion. Zur konkreten Bestimmung dieses Wissens bedarf es allerdings didaktischer Rekonstruktionen, innerhalb derer auch diese Potentiale zu überprüfen sind.

Literatur

- Applis, Stefan/Scarano, Nico (2014): »Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik. Eine Annäherung«, in: *Geographie aktuell & Schule* 36 (208), S. 3–7.
- Applis, Stefan (2016): »Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht«, in: Julia Dietrich/Cordula Brand/Johannes Rohbeck (Hg.), *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*, Dresden: Thelem, S. 119–143.

- Betz, Gregor/Cacean, Sebastian (2012): *Ethical Aspects of Climate Engineering*, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Birkenhauer, Joseph (2000): »Ethische Orientierung – Werteorientierung«, in: *Geographie und Schule* 22 (124), S. 10–15.
- Bögeholz, Susanne/Höföle, Corinna/Langlet, Jürgen/Sander, Elke/Schlüter, Kirsten (2004): »Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext. Modelle in der Biologiedidaktik«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 10, S. 89–115.
- Bögeholz, Susanne/Böhm, Marko/Eggert, Sabina/Barkmann, Jan (2014): »Education for sustainable development in German science education: Past-present-future«, in: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 10(4), S. 231–248.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)/ Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2020): *Naturbewusstsein 2019*, Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)/ Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2021): *Jugend-Naturbewusstsein 2020*, Publikationsversand der Bundesregierung.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin.
- Dittmer, Arnre/Menthe, Jürgen/Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar (2016): »Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Erweiterungen in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung über Bewertungskompetenz«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Münster, New York: Waxmann, S. 107–118.
- Eggert, Sabine/Bögeholz, Susanne (2006): »Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz »Bewerten, Entscheiden und Reflektieren« für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, S. 177–197.
- Felzmann, Dirk (2012): »Gedankenexperimente als Strukturierungshilfen für moralische Argumentationen«, in: Alexandra Budke (Hg.), *Diercke: Kommunikation und Argumentation*, Braunschweig: Westermann, S. 56–63.
- Felzmann, Dirk (2013): »Soll ich für Entwicklungshilfe spenden? Warum eigentlich? Und nützt das überhaupt? – Zum Umgang mit widersprüchlichen Sachinformationen und widerstreitenden moralischen Standpunkten«, in: *Praxis Geographie* 43 (3), S. 36–41.
- Felzmann, Dirk (2016): »Ein Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU? Mit Hilfe des praktischen Syllogismus Urteile analysieren und fällen«, in: *Praxis Geographie* 46 (1), S. 28–33.

- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: Praxis Geographie 49(10), S. 2–10.
- Felzmann, Dirk/Basten, Thomas (2020): »Vegetation zerstören und Wölfe schießen. Naturschutz in der Lüneburger Heide reflektieren«, in: Praxis Geographie 50 (5), S. 42–47.
- Fiebelkorn, Florian/Kuckuck, Miriam (2019): »Insekten oder In-vitro-Fleisch – was ist nachhaltiger? Eine Beurteilung mithilfe der Methode des »Expliziten Bewertens««, in: Praxis Geographie 49 (6), S. 14–20.
- Greene, Joshua (2020): »Die Schnappschuss-Moral überwinden: Warum die kognitive (Neuro)Wissenschaft bedeutsam für die Ethik ist«, in: Norbert Paulo/Jan Christoph Bublitz (Hg.), Empirische Ethik. Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie, Berlin: Suhrkamp, S. 252–296 [englische Originalfassung 2014].
- Gresch, Helge/Hasselhorn, Marcus/Bögeholz, Susanne (2013): »Training in Decision-making Strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues«, in: International Journal of Science Education, 35 (15), S. 2587–2607.
- Hahn, Henning (2009): Globale Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. Frankfurt Main: Campus Verlag.
- Havellberg, Gerhard (1990): »Ethik als Erziehungsziel im Geographieunterricht«, in: Geographie und Schule 12 (65), S. 5–15.
- Hofmann, Jan (2017): »Ein Raumkonzept-Duell. Regenwald versus Permafrostgebiete: Welcher Raum ist wertvoller?«, in: Praxis Geographie 47 (4), S. 34–41.
- ISSP Research Group (2015). International Social Survey Programme: National Identity III – ISSP 2013. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5950 Datenfile Version 2.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.12312>.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), S. 3–18.
- Knoepffler, Nikolaus (2009): Angewandte Ethik. Ein systematischer Leitfaden, Stuttgart: utb GmbH.
- Kuttler, Marion (1994): »Grundpositionen der Umweltethik. Lesetexte für einen fächerübergreifenden Unterricht«, in: Praxis Geographie 24 (12), S. 37–39.
- Lange, Dirk (2021): »Politikdidaktische Rekonstruktion«, in: Volker Reinhardt/Dirk Lange (Hg.), Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung (= Basiswissen politische Bildung, Band 2), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren GmbH, S. 47–54.
- Laub, Jochen (2019): »Fridays for Future. Ökologische Argumentationen ethisch beurteilen und bewerten«, in: Praxis Geographie 49 (10), S. 16–21.

- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographie- didaktik* 49 (1), S. 1–13.
- Luther-Kirner, Beate (2007): *Gentechnik und deren ethische Bewertung im Biologieunterricht. Eine analytisch orientierte Bestandsaufnahme*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten
- Mehren, Martina/Ulrich-Riedhammer, Eva Marie (2014): »Das (neo)sokratische Gespräch im Geographieunterricht. Auf der Suche nach einem Konsens«, in: *Geographie aktuell & Schule* 36 (208), S. 24–29.
- Mehren, Rainer/Ullrich-Riedhammer, Eva-Marie (2021): »Der Kampf ums Ackerland«, in: *Praxis Geographie* 51 (5), S. 20–25.
- Nida-Rümelin, Julian (2005): »Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche«, in: Julian Nida-Rümelin (Hg.), *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*. Ein Handbuch, Stuttgart: Kröner, S. 2–86.
- Ott, Konrad/Dierks, Jan/Voget-Kleschin, Lieske (2016): »Einleitung«, in: Konrad Ott/Jan Dierks/Lieske Voget-Kleschin (Hg.), *Handbuch Umweltethik*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–18.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): »Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht«, in: *Geographie und Schule* 17 (96), S. 17–27.
- Rickels, Wilfried/Klepper, Gernot/Dovern, Jonas/Betz, Gregor/Brachatzek, Nadine/Cacean, Sebastian/Güssow, Kerstin/Heintzenberg Jost/Hiller, Sylvia/Hoose, Corinna/Leisner, Thomas/Oschlies, Andreas/Platt, Ulrich/Proelß, Alexander/Renn, Ortwin/Schäfer, Stefan/Zürn, Michael (2011): *Gezielte Eingriffe in das Klima? Eine Bestandsaufnahme der Debatte zu Climate Engineering*. Sondierungsstudie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Roser, Dominic/Seidel, Christian (2015): *Ethik des Klimawandels*, Darmstadt: WBG.
- Schramke, Wolfgang. (1999): »Erdkunde als politische Bildung heute: Orientierungshilfe bei der Suche nach der Moral des eigenen Lebens«, in: Wulf Schmidt-Wulffen/Wolfgang Schramke (Hg.), *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*, Stuttgart: Perthes, S. 67–95.
- Schrand, H. (1995). *Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten*. *Geographie und Schule* 17(96), 7–12.
- Schuler, Stephan/Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude (2017): *Denken Lernen mit Geographie. Methoden 1*, Braunschweig: Westermann.
- Schurr, Carolin/Weichhart, Peter (2020): »From margin to center? Theoretische Aufbrüche in der Geographie seit Kiel 1969«, in: *Geographica Helvetica* 75, S. 53–67.

- Steinbach, Dietmar (2019): »Palmöl – was ist mir das »wert«?«, in: Praxis Geographie 10, S. 22–26.
- Stöcker, Ralf/Neuhäuser, Christian/Raters, Marie-Luise/Koberling, Fabian (2011): Handbuch Angewandte Ethik, Stuttgart: Metzler.
- Tumbrink, Jonas (2018): »Argumentationswippe. Reflexion von Wertmaßstäben durch das Gewichten von Argumenten«, in: Praxis Geographie 48(7-8), S. 36-39.
- Ulrich-Riedhammer, Eva Marie (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbeurteilung zum Thema »Globalisierung«, Münster: readbox publishing GmbH.
- van Dannen, Fanny (2003): »Räumliche Distanz«, in: Herzscheiße (Musikalbum): https://www.funny-van-dannen.de/tabs/herzscheisse/17_dist.pdf (letzter Zugriff: 06.01.2022)
- Weinert, Franz Emanuel (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Franz Emanuel Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 17–32.
- Wilhelmi, Volker (2007): »Die Entwicklung werteorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht«, in: Praxis Geographie 37(7-8), 30–33.

Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht

Erste Ideen zu einem Kompetenzmodell

Marcel Barth

Geographie und Ethik

»[...] Nahezu alle geographisch relevanten Entscheidungen [sind] eben von fachlichen und wertbezogenen Überlegungen geleitet [...]« (Mehren et al. 2015: 7). Dieses einleitende Zitat zeigt eindrucksvoll die Untrennbarkeit von Geographie und Ethik, deren Verbindung längst historisch belegt ist. Bereits seit den 1990er Jahren setzt sich die Geographie(-didaktik) mit der Ethik in Form der Werteorientierung und -vermittlung auseinander (Havellberg 1990; Rhode-Jüchtern 1995). Mit der Einführung des Kompetenzbereichs »Bewerten/Beurteilen« durch die Bildungsstandards und dem *cultural turn*, der den Forschungsblick der Fachrichtungen innerhalb der Geographie öffnete, wird der Blick weg von der Wertevermittlung hin zu Fragen der Förderung ethischer Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern gelenkt (Meyer/Felzmann 2011; Meyer 2012; Felzmann 2013, 2016; Applis 2015; Ulrich-Riedhammer 2018; Felzmann/Laub 2019). An dieser Stelle setzt dieser Artikel an, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Förderung ethischer Urteilskompetenz im Geographieunterricht zu leisten. Dieser Aufsatz ist als Werkstattbericht (»*work in progress*«) zu interpretieren. Es wird gezeigt, wie mit dem Design-Based Research (DBR) Forschungsansatzes zum ethischen Urteilen geforscht wird, um neue Erkenntnisse für den Geographieunterricht zu generieren.

Ethische Komplexität im Geographieunterricht

Viele Themen des Geographieunterrichts, insbesondere Themen im Zusammenhang mit BNE und dem Globalen Lernen, sind doppelt komplex. Der Terminus der »doppelten Komplexität« stammt aus der Biologiedidaktik (vgl. Bögeholz/Barkmann 2003) und findet immer häufiger Einklang in die Geographiedidaktik (vgl. Ohl 2013 oder Mehren et al. 2015). Die Komplexität von Themen im Geographieunterricht zeigt sich durch »Wechselwirkungen [...], die nicht linear-dimensional verlaufen, sondern mehrseitig und rückgekoppelt« (Rem-

pfler/Uphues 2011: 38). Dabei muss zwischen einer faktischen und ethischen Komplexität differenziert werden. Die faktische Komplexität ist geprägt durch eine hohe Komplexität der Sachlage (Bögeholz/Barkmann 2005: 211), die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Expertenmeinungen beruht. Für dieses Forschungsthema spielt die ethische Komplexität eine zentrale Rolle, die durch ethische Unsicherheiten in Form von ungeklärter Gewichtung möglicher Handlungsziele charakterisiert ist (Bögeholz/Barkmann 2005: 211ff.). Diese Unsicherheiten sind durch moralische Kontroversen, über widersprüchliche Auffassungen von dem »guten richtigen Handeln« geprägt (Ohl 2013: 5).

Möchte man die ethische Komplexität im Geographieunterricht in Form einer Bewertungs- bzw. Beurteilungsstunde gemäß den Bildungsstandards fördern, finden sich bereits in vielen Stunden(-entwürfen) und Schulbuchseiten binäre Bewertungslogiken (»Kreuzfahrttourismus als Entwicklungsfaktor – Fluch oder Segen?« oder »*land-grabbing* in Äthiopien – Ökonomische Chance oder sozio-ökologische Katastrophe?«). Folgt man dem Gedanken der Bewertungskompetenz der Bildungsstandards, geht es weniger darum, »Werte zu vermitteln, sondern darum, dass Werte vor allem situativ erfahren, diskursiv erschlossen, somit bewusst gemacht und dadurch verinnerlicht werden« (Meyer 2012: 315). Dies erfolgt gemäß der deutschsprachigen Geographiedidaktik durch die Verwendung moralischer Dilemmata, wie sie bei Rhode-Jüchtern (1995), Wilhelmi (2007) oder Applis (2012) verstanden werden, bzw. bei der Anwendung des praktischen Syllogismus (Felzmann 2016) oder des Wertequadrats (Vankan et al. 2008).

Eine weitere eigene Erfahrung als Lehrkraft aus Unterrichtsstunden zur Förderung der Bewertungskompetenz sind die dichotomen Diskussionen innerhalb einer Lerngruppe. Häufig gibt es zwei Seiten, die sich argumentativ gegenüberstehen: Ökonomie vs. Ökologie/Soziales. In einer anschließenden Reflexionsphase folgt dann meist die Erkenntnis, dass die zugrunde liegenden Argumente aufgrund unterschiedlicher Wertemaßstäbe individuell gewichtet wurden und somit kaum verhandelbar sind. Dennoch bleibt ein unzufriedenes Gefühl sowohl auf Seiten der Schülerschaft als auch bei der Lehrkraft zurück, da solche binären (Dilemma-)Diskussionen häufig wie oben beschrieben enden.

Hierin fußt die Motivation für das Forschungsanliegen. Es gilt die bisherigen binären Unterscheidungslogiken im Geographieunterricht aufzubrechen und zu überwinden, da die Geographie aufgrund ihrer integrativen Struktur komplexe Themen behandelt, die nicht nur binär unterschieden werden können. Lässt man den Gedanken der doppelten Komplexität und damit der ethischen Komplexität im Geographieunterricht zu, dann braucht es für die Geographielehrkräfte und die Lernenden ein Kompetenzmodell – unter der Prämisse des Anerkennens der Sinnhaftigkeit solcher Modelle – zum ethischen Urteilen, damit das ethische Urteilen an konkreten Dimensionen gefördert und gefordert werden kann.

Ethisches Urteilen im Geographieunterricht

Ethische Urteilskompetenz gilt seit den 2010er Jahren im Zuge der Kompetenzorientierung als »wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts« (Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010: 7) – darin besteht weitgehende Einigkeit in der einschlägigen Literatur (Felzmann 2013, Ulrich-Riedhammer 2018). Allerdings bestand lange Zeit große Unsicherheit, was darunter zu verstehen ist. Ulrich-Riedhammer (2018) hat eine tiefgründige theoretische Analyse zur Begrifflichkeit der ethischen Reflexion angeregt. Hierbei hat sie die Definitionen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren aus der Geographie-, Biologie-, Politik-, Ethik- und Religionsdidaktik miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Anregungen für eine offene, allgemeingültige Definition abzuleiten. Dieser Aufsatz stützt sich auf die Definition von Ulrich-Riedhammer (2018: 106). Im Folgenden werden die Grundgedanken hieraus skizziert.¹

Ulrich-Riedhammer unterscheidet zwischen moralischem und ethischem Urteilen.² Dabei bezieht sie sich auf Fuchs (2010: 112), Pieper (2007: 17ff.), Martens (2006: 132) und Dietrich (2007: 35f.), die Ethik als kritische Reflexionstheorie der Moral sehen und dort von Nutzen ist, wo konträre Moralansprüche aufeinandertreffen. Unter Moral wird Inhalt, Handeln und Charakter verstanden, wohingegen Ethik als Reflexion über die damit verbundenen Begründungen und Begriffe gesehen wird. Dies wird dahingehend zugespitzt, dass Ethik als etwas angesehen wird, bei dem es nicht nur um Normen und Werte geht, sondern auch um *Fragen* nach dem richtigen Handeln oder um bereichsethische Diskussionen (vgl. Meyer/Felzmann 2011: 144). Ethik fällt keine »moralische[n] Urteile über einzelne Handlungen, sondern analysiert auf einer Metaebene die Besonderheiten moralischer Urteile über Handlungen« (Pieper 2007: 24). Nach Ulrich-Riedhammer (2018: 95) muss also zwischen moralischer und ethischer Urteilskompetenz differenziert werden. Bei der moralischen Urteilskompetenz steht das Subjekt, also der oder die Lernende, im Zentrum der Betrachtung. Hierbei geht es um das Offenlegen der individuellen Wertmaßstäbe (DGfG 2020: 25; Coen/Hoffmann 2010: 10; Meyer/Felzmann 2010), die Gewichtung der Argumente (Grieszat et al. 2018; Meyer/Felzmann 2011) sowie um die Reflexion des individuellen Urteilprozesses (ebd.). Bei der ethischen Urteilskompetenz steht das *ethische Fragen* in geographischen Situationen (Ulrich-Riedhammer 2018: 95) im Vordergrund. Dabei geht es um ein Er-

-
- 1 Für eine ausführliche Herleitung sei auf das Kapitel 2.2.3 in Ulrich-Riedhammer (2018) verwiesen.
 - 2 Diese Unterscheidung zwischen Moral und Ethik ist z.T. umstritten. Sie soll auch nicht als trennscharf angesehen werden. Dennoch wird in diesem Artikel zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten differenziert, damit keine Verwechslung mit Konzepten und Zielen aus dem Bereich der Moral- und Werteerziehung entsteht.

fassen (Pieper 2007) bzw. um ein Verstehen (Fischer 2012) des ethischen Problems und weniger um eine Begründung für das moralische Handeln bzw. von gefällten Urteilen mithilfe von Argumenten (Ulrich-Riedhammer 2018: 96).

Des Weiteren plädiert Ulrich-Riedhammer für einen offenen Umgang bzgl. dem Einbezug von ethischen Theorien im Geographieunterricht, indem sie herausstellt, dass »moralische Überzeugungen nicht erst durch ethische Theorien validiert werden müssen« (Ulrich-Riedhammer 2018: 96) und verweist hier auf Arbeiten von Nida-Rümelin (2006: 45), Ulrich-Riedhammer/Appelis (2013) und Dittmer et al. (2016). Denn die »Spannung zwischen ethischer Theorie und lebensweltlicher Orientierung« (Honecker 2010: 18), die auf der Tatsache beruht, dass »normatives Orientierungswissen ohne Ethik denkbar ist, [aber] Ethik [...] ohne normatives Orientierungswissen nicht möglich ist, kann durch eine rationale Moralbegründung« (ebd.) zu mehr Unsicherheiten bei Schülerinnen und Schülern führen, als es Orientierung und Klarheit schaffen kann. Demnach spricht sich Ulrich-Riedhammer (2018: 97f.) dafür aus, dass ethische Theorien beim ethischen Urteilen nicht unbedingt berücksichtigt werden müssen. Sie begründet dies einerseits mit pädagogischen Gründen, da es weniger um akademische und zum Teil fachfremden Begründungen beim Urteilen gehen soll und andererseits mit moralpsychologischen Gründen, da die Schülerinnen und Schüler häufig intuitiv ethischen Theorien wie beispielsweise den Utilitarismus einbeziehen, ohne diesen explizit zu kennen oder kenntlich zu machen (Laub/Horn/Felzmann 2021).

Ulrich-Riedhammer stellt ebenfalls die Frage, ob eine individuelle Reflexion im Sinne des Werteaufdeckens nach einem Urteil ausreicht, wie bislang in der Geographiedidaktik angenommen (vgl. z.B. Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010: 7). Sie moniert ebenfalls, dass viele Schülerinnen und Schüler sich in Unterrichtsstunden zur Förderung der Beurteilungs- und Bewertungskompetenz auf ihren Urteilen ausruhen, da dies subjektive Meinungen seien, die kaum verhandelbar sind, da sie auf individuellen Wertmaßstäben beruhen (Draken 2012: 13). Genau diese dichotomen Diskussionen innerhalb solcher Stunden (siehe Abschnitt »Ethische Komplexität im Geographieunterricht«) gilt es zu überwinden und dazu ist das ethische Urteilen im Sinne von Ulrich-Riedhammer eine Möglichkeit.

Bestärkt wird der Gedanke, weniger den Blick auf die Argumentation von moralischen Handlungen bzw. Urteilen zu legen, als das Verstehen der ethischen Gemengelage in den Fokus zu rücken, auch von Dietrich (2007: 43), die betont, dass das Wahrnehmen zum Urteilen gehört und »[e]thische Kompetenz [...] also nicht [...] in der Kompetenz der Bewertung und ihrer Begründung auf[geht]«.

Zusammenfassend leitet Ulrich-Riedhammer eine Definition von ethischen Urteilen im Geographieunterricht ab, auf die sich auch dieser Forschungsansatz stützt: »Ethisches Urteilen heißt Unterscheiden innerhalb ethischer Fragen.« (Ulrich-Riedhammer 2018: 106) Ziel dieser Definition ist es, die Schülerinnen und Schüler in das »ethische Sprechen« im Geographieunterricht zu bringen. Durch

die Wahrnehmung und Bewusstmachung von moralischen Relevanzen innerhalb geographischen Themen sollen die Lernenden feststehende Muster durch ethisches Urteilen hinterfragen. Dies fordert auch Niebert (2021), indem er verlangt, nicht den Lernenden als Konsumenten in den Vordergrund der Bewertungssituationen zu BNE Themen zu rücken. Vielmehr soll die politische Partizipationsfähigkeit bei ethischen Dilemmata in den Fokus gerückt werden, indem gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten hinterfragt werden.

»Here education can contribute by strengthening the political participation of learners and enabling them to question the mechanism that have led to an overload of the planetary boundaries [...]« (Niebert 2021: 12).

Zwar spricht Niebert hier von einer politischen Dimension, die sich vom ethischen Urteilen unterscheidet. Allerdings bestärkt die Forderung des Hinterfragens von gesellschaftlichen Mechanismen die Definition von ethischen Urteilen, die diesem Forschungsansatz zugrunde liegt.

Abbildung 1: Verortung des ethischen Urteils in den Bildungsstandards



Darstellung: M. Barth

Zu verorten ist die ethische Urteilskompetenz gemessen an den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie in der Bewertungskompetenz. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass sich der Kompetenzbereich »Beurteilung/Bewertung« eher auf das moralische Urteilen im Sinne Ulrich-Riedhammers (2018) bezieht, da es heißt, dass die Schülerinnen und Schüler die »Fähigkeit [erlangen], ausgewählte geographisch [...] relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachba-

sierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten« (DGfG 2020: 24). Abbildung 1 fasst die Verortung und die Unterscheidung zwischen dem ethischen Urteilen und der Bewertungskompetenz nochmals zusammen.

Der Design-Based Research Ansatz

»Design-Based Research blends empirical educational research with the theory-driven design of learning environments.« (Design-Based Research Collective 2003: 5) Dieses einleitende Zitat zeigt den Dualismus des *Design-Based Research* (=DBR³) Ansatzes, den auch die Forschungsarbeit verfolgt, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht. Durch die Kombination empirischer Untersuchungen und der theoriegeleiteten Konzeption werden Forschungsergebnisse erzielt, die für die Schulpraxis von hoher Bedeutung sind. Der Grundgedanke des DBR Ansatzes stammt aus dem Theorie-Praxis Problem in der Bildungsforschung (vgl. z.B. Reinmann/Kahler 2007 oder Einsiedler 2011), welches auch darauf verweist, dass die universitäre Bildungsforschung losgelöst von akuten Problemen der Schulpraxis stattfindet (Design-Based Research Collective 2003: 5). Auch wenn der DBR Ansatz nicht neu ist, sondern bereits seit mindestens zwanzig Jahren existiert, besteht Uneinigkeit in der forschungstheoretischen Terminologie (Edelson 2002). Aus der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze innerhalb des DBRs wird sich in diesem Aufsatz, in Anlehnung an Euler (2014: 16), auf den gemeinsamen Nenner dieser Forschungspraxen bezogen. Dieser besagt, dass das »Erkennen des Bedarfes innovativer Lösungen für alltägliche pädagogische Probleme bei gleichzeitiger Verzahnung mit wissenschaftlicher Erkenntnis« (ebd.) alle Ansätze eint. Der DBR Ansatz kann durch folgende acht Charakteristika (Hiller 2017: 93) näher beschrieben, von denen im Anschluss zwei Merkmale näher skizziert werden:

- 1 Konkrete Problemlage der Unterrichtspraxis als Ausgangspunkt
- 2 Gestaltung einer Intervention als Teil des Forschungsprozesses
- 3 Iterativer Forschungsprozess
- 4 Forscher-Praktiker-Kooperation
- 5 Gegenstandsorientierung
- 6 Methodische Vorgehensweise in Abhängigkeit von der Fragestellung
- 7 Dokumentation von Entwicklung, Situation, Prozess und Ergebnis
- 8 Nutzen- und Theorieorientierung

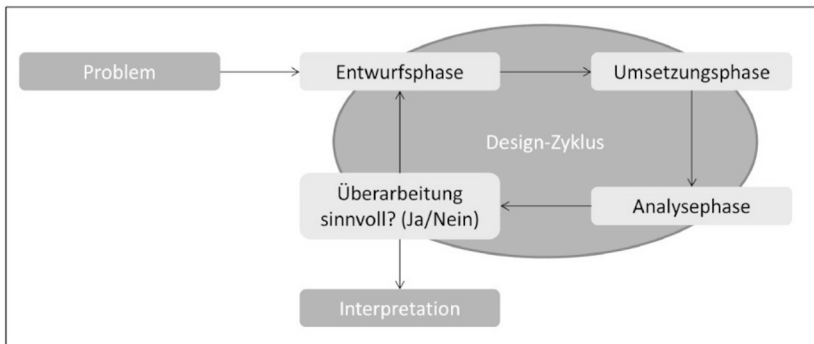
Ausgangspunkte dieser Forschungsarbeit sind zum einen die binären Unterrichtskonzepte sowie die dichotomen Diskussionen von Unterrichtsstunden, die die Be-

3 Im Folgenden wird »Design-Based Research« mit »DBR« abgekürzt.

wertungskompetenz der Lernenden fördern sollen und zum anderen die ethische Komplexität vieler Themen im Geographieunterricht. Das daraus ableitbare Bedürfnis einer fachdidaktischen Klärung, hier in Form der ethischen Urteilskompetenz, stellt die Legitimation des Forschungsvorhabens dar.

Der DBR Ansatz ist nicht nur ertragsorientiert wie empirisch-analytische Forschungen, sondern auch in Form von Design-Zyklen prozessorientiert. In Abbildung 2 wird die Struktur eines »Design-Zyklus« dargestellt, welcher die Phasen des Entwerfens, der Umsetzung, der Analyse und der Überarbeitung beinhaltet. Durch diesen zyklischen Prozess kommt es im Verlauf des Forschungsprozesses zu einem immer tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes. Ebenso werden alle vom Forscher bzw. der Forscherin getroffenen Entscheidungen als vorläufig angesehen, die kontinuierlich überarbeitet und weiterentwickelt werden (Hiller 2017: 95ff.).

Abbildung 2: Idealtypischer Ablauf eines DBR-Projekts



Darstellung: J. Hiller 2017: 97

In der Entwurfphase dieses Forschungsvorhabens wurde die Lernumgebung nach Studium der einschlägigen Literatur zum ethischen Urteilen generiert. Dabei wurden domänenspezifische Themen aus dem Geographieunterricht auserkoren. Im ersten Zyklus wurde das Thema »land-grabbing« ausgewählt und auf den Artikel von Mehren/Ulrich-Riedhammer (2021: 23) zurückgegriffen. Im zweiten Durchgang wurde ein Zeitungsinterview aus der Süddeutschen-Zeitung (Eisenanger 2021) ausgewählt, welches sich mit Fragen des Natur- und Klimaschutzes im Zuge von Windkraftanlagen beschäftigt. Zu diesen Texten bekamen die Lernenden Arbeitsaufträge, die sie zum ethischen Urteilen anleiten sollten. Die sich aus der Theorie ergebenden Teildimensionen wurden in einzelnen Aufgaben schriftlich er-

hoben. Ebenso bekamen die Lernenden eine Infobox, die ihnen zeigte, wie eine ethische Frage aufgebaut ist und die Beispiele für ethische Kriterien beinhaltet.

Die Umsetzungsphase stellt die Datenerhebung dar. Dazu werden Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe dazu aufgefordert, Aufgaben schriftlich zu beantworten. Diese Erhebung erweist sich insofern als sinnvoll, als sie die individuellen Unterschiede relativ leicht sichtbar und analysierbar macht. Ebenso ist sie mit dem Ziel der Arbeit, ein Diagnoseinstrument zur Beurteilung von Lernerleistungen im ethischen Urteilen zu kreieren, stimmig.

Die Analysephase umfasst die Auswertung der erhobenen Daten im Sinne einer formativen Evaluation (Feulner et al. 2015: 206). Dazu werden in diesem Forschungsansatz die Lernprodukte mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die bisherigen Erkenntnisse werden im Kapitel ›Dimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht‹ ausführlich und anhand von ausgewählten Lernprodukten präsentiert.

In der Überarbeitungsphase wurden bislang sowohl die Teildimensionen an sich, als auch die Lernumgebung verändert und angepasst. So ergaben sich im ersten Zyklus die Teildimensionen »Wahrnehmen, Kriterienbetrachtung und Geltungsanspruch«, wohingegen sich im zweiten Durchlauf die Teildimensionen »Wahrnehmen, ethische Analyse und Metareflexion« herauskristallisierten. Zwar ist es bislang schon zu einem tieferen theoretischen Verständnis und zu einer reifer werdenden Intervention innerhalb des DBR-Prozesses gekommen, dennoch werden diesem Forschungsvorhaben noch weitere Zyklen folgen, in denen das Modell operationalisiert und mit Beispielaussagen gefüllt wird, um anschließend erst in die Interpretationsphase zu gelangen. In dieser finden die abschließenden Schritte des Projekts statt, also die Entwicklung bzw. Konkretisierung einer »lokalen Theorie« zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht sowie die Bereitstellung einer schulpraktischen Lernumgebung zur Förderung ethischen Urteilens. Dazu soll ein normatives Kompetenzstufenmodell abgeleitet werden, das die Teildimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht operationalisiert und mit Beispielaussagen darstellt, um so als Grundlage für die Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben zur Förderung zu dienen. Ebenso soll dann das Modell zur Diagnose von Lernprodukten herangezogen werden, um die Lehrkräfte bei ihrer Diagnose von ethischen Urteilen zu unterstützen.

Dieser Artikel stellt momentan eine erste Zwischenbilanz der Untersuchung dar und erhebt somit noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Dimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht

Dieses Kapitel präsentiert die aktuellen Forschungserkenntnisse aus dem zweiten DBR-Zyklus. Dabei werden die jeweiligen Dimensionen theoretisch und methodisch hergeleitet, um sie anschließend an konkreten Beispielen auf eine Stufung hin zu analysieren. Abschließend werden die sich jeweils ableitenden Erkenntnisse der jeweiligen Dimensionen zusammengefasst.

Wahrnehmen der ethischen Fragen

Theoretische-methodische Herleitung der Dimension

»Ethische Wahrnehmung«

Es besteht in der einschlägigen Forschungsliteratur zum (ethischen) Urteilen Einigkeit, dass nach der fachlichen Behandlung des Lerngegenstandes das ethische Wahrnehmen der erste Schritt im ethischen Urteilen ist. Denn ohne die Wahrnehmung der ethischen Facetten, kann überhaupt kein ethisches Urteilen stattfinden (vgl. z.B. Bögeholz et al. 2016, Reitschert 2009, Hößle/Alfs 2014, Pohlmann 2019). Damit ist die Dimension des Wahrnehmens als Bindeglied zwischen den geographischen und ethischen Fragestellungen, also zwischen der Geographie und der Ethik zu verstehen (Dietrich 2006: 180).

Methodisch wird das Wahrnehmen über das Formulieren und Analysieren ethischer Fragen erhoben. Diese Entscheidung greift auf das moralpsychologische Konstrukt der *moral sensitivity* zurück. Dieses geht auf das Modell zum moralischen Handeln nach Rest (1986) zurück und bezeichnet die erste von vier Stufen innerhalb dieses Modells. In dieser Stufe wird geprüft, ob überhaupt eine Person die ethische Problemstellung bzw. Frage in einer Situation bzw. einem Thema erkennt. Die meisten Forscherinnen und Forscher sehen in *moral sensitivity* keine Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden, sondern eine stark kontextabhängige Fähigkeit, die durch Vorwissen und Erfahrungen im jeweiligen Kontext maßgeblich beeinflusst wird (Rest 1984, Sparks/Merenski 2000, Hattersley 2019) (vgl. Laub/Horn/Felzmann 2021). Übertragen auf den Geographieunterricht ist das Wahrnehmen ethischer Fragen innerhalb geographischer Kontexte für die Schülerinnen und Schüler erlernbar (Clarkeburn 2002).

Als Qualitätskriterien zur Stufung dieser Fragen wird zunächst auf die reine Anzahl der Fragen verzichtet. Es geht nicht um eine Quantität an Fragen, sondern um die Qualität und deren Analyse auf Zusammenhänge. Dabei steht die Dichte der Fragen und deren Zusammenhänge im Fokus. Um die Komplexität der Wahrnehmung beurteilen zu können, muss zunächst eine Betrachtung der Zusammenhänge der ethischen Fragen stattfinden. Dazu sind zwei Schritte notwendig:

1) Die Schülerinnen und Schüler artikulieren die ethischen Kriterien⁴, die hinter den ethischen Fragen stecken. 2) Mithilfe dieser Kriterien stellen die Lernenden Zusammenhänge zwischen den ethischen Fragen her und erläutern diese Zusammenhänge auf einer ethischen, nicht auf einer fachwissenschaftlichen Ebene. Je komplexer die Zusammenhänge mithilfe der ethischen Kriterien dargestellt und begründet werden, desto eher kann der Kern des ethischen Problems erfasst und dargestellt werden.

Neben der Anzahl der Fragen und der Komplexität dieser Fragen wird ein Inhaltskriterium benötigt, das angibt, ob die ethischen Fragen bzw. die dahinterstehenden ethischen Kriterien sich überhaupt mit dem Kern des ethischen Problems beschäftigen. Hierzu muss im Vorfeld durch ein Expertinnen- und Expertenteam der Kern des ethischen Problems festgelegt werden, so dass die ethischen Fragen mithilfe der dahinterstehenden Kriterien auf ihre Qualität geprüft werden können. Es ist von einer geringen Stufe auszugehen, wenn Schülerinnen und Schüler zwar Zusammenhänge begründen können, diese aber nur peripher oder gar nichts mit der ethischen Gemengelage des Problems zu tun haben. Je mehr Fragen den ethischen Kern des Problems tangieren, also je dichter die Fragen sind, desto höher ist die Kompetenz des Lernenden in Bezug auf das Wahrnehmen ethischer Fragen einzuordnen.

Analyse von Beispielen zur ethischen Wahrnehmung und deren Erkenntnisse

Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen das Beschriebene und die Stufungen, die innerhalb der Beiträge deutlich werden.

Beispiel 1 und 2 zeigen deutliche Unterschiede innerhalb der Analyse der Zusammenhänge der ethischen Fragen auf. Es ist festzustellen, dass die Lernenden in der im Prozess der Generierung der ethischen Fragen keine Probleme haben. Dies bestärkt die Annahme, dass es nicht um die Quantität sondern um die Qualität der ethischen Fragen geht. Die erste Analyse der ethischen Fragen (Abbildung 3) steht beispielhaft für eine komplexe Analyse der Zusammenhänge. Kursiv sind die ethischen Kriterien hervorgehoben, auf die sich die Analyse bezieht. Es ist auszumachen, dass es sich hierbei um eine Dichte an ethischen Kriterien handelt, wodurch auch die ethische Begründung der Zusammenhänge deutlich wird. Dadurch ist diese Analyse als hochwertiger einzustufen. Demgegenüber steht das zweite Beispiel (Abbildung 4), welches stellvertretend für eine isolierte Darstellung der ethischen Fragen steht. Hierbei werden lediglich einzelne Fragen (vermeintlich) in

4 Ethische Kriterien sind etwas weiter gefasst als Werte oder Normen. Es ist als eine Art Oberbegriff zu verstehen, da sich hier nicht nur auf Werte im Sinne der Werte-Ethik konzentriert werden soll.

Verbindung gesetzt. Des Weiteren findet auch keine ethische Begründung mithilfe der dahinterstehenden ethischen Kriterien statt, so dass dieses Beispiel für eine niedrige Kompetenzentwicklung im Bereich der ethischen Wahrnehmung steht.

Abbildung 3: Beispiel 1

„[...] Ein Argument der Bewohner war die Beeinträchtigung des Landschaftsbildes durch den Ausbau von Windrädern. Daraus resultiert die Frage, inwieweit wir überhaupt das Landschaftsbild beeinträchtigen dürfen und die Umwelt gleichzeitig noch schützen. Um das Ziel zu erreichen, klimaneutral zu werden, müssen Opfer gebracht werden und diese wird auch die Natur bringen müssen. Daraus geht die nächste Frage hervor, die in engem Zusammenhang mit der vorherigen steht. In welchem Verhältnis steht die Beeinträchtigung zur Einsparung der CO₂ Emissionen? Kann man also die Zerstörung des Landschaftsbildes in Kauf nehmen und tolerieren, wenn im Gegensatz dazu ein immenser Wert an CO₂ Emissionen gespart wird?

Ähnlich verhält es sich mit den Argumenten der Tierschützer. Wie sehr darf man in die Natur eindringen und andere Tiere gefährden, um die Umwelt zu schützen? Durch den Bau von Windrädern wird zwangsläufig die Gefahr für Vögel und Insekten in Kauf genommen. Geraten diese nämlich in die Rotorenblätter der Windräder, bedeutet das meist den sicheren Tod. Dies führt uns zur passenden zweiten Frage. Kann man den Tod einzelner Tiere, als Preis des Umweltschutzes, in Kauf nehmen? [...]“

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 4: Beispiel 2

„[...] Frage drei und vier hängen zusammen, weil es unklar ist, was aus den Tieren in den Wäldern wird und ob man so Entscheidungen einfach treffen darf.

Frage eins hängt mit Frage zwei zusammen, denn sollten Klimaschutz und Naturschutz wirklich miteinander zusammenhängen, wie kann man dann eines davon obsolet nennen? [...]“

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 5: Beispiel 3

Der Kern dieses Problems liegt in der Frage, ob man den Naturschutz über oder unter den Klimaschutz stellen sollte. Kann man also einige Hektar Wald roden und neu aufforsten, um eine Windkraftanlage zu bauen?

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 6: Beispiel 4

Das zentrale Kernproblem, welches hierbei aufkommt, wäre die Frage, ob der Naturschutz ohne Klimaschutz obsolet ist. In welcher Position sich die Menschen hier befinden und ob, als auch wie viel Verantwortung wir übertragen bekommen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Beispiel 3 und 4 beziehen sich auf das Qualitätskriterium beim Wahrnehmen. Hierbei wird deutlich, dass Beispiel 3 (Abbildung 5) den Kern des ethischen Problems, wie es im Text beschrieben wird, trifft⁵. Es wird dem Natur- der Klimaschutz gegenübergestellt. Beispiel 4 (Abbildung 6) trifft nur zum Teil das ethische Problem mit seinen zuvor generierten Fragen. Zwar stellt er dem Natur- den Klimaschutz gegenüber, allerdings ist die Frage der Verantwortung für das im Text beschriebene ethische Problem nicht zentral.

Aus dieser Analyse der Beispiele zeigt sich nach dem zweiten Erhebungszyklus, dass sich die Teildimensionen *Grad der Zusammenhänge* und deren *ethischen Begründung* sowie das *Treffen des ethischen Problems* manifestieren und die theoretische Herleitung dieser in sich stimmig ist. Innerhalb dieser Teildimensionen sind Unterschiede in der Qualität der Beiträge sichtbar geworden, so dass eine Stufung dieser Teildimensionen, wie in den obigen Ausführungen beschrieben, möglich ist, welche in Abbildung 12 zusammengefasst sind. Es bleibt im dritten DBR-Zyklus zu fragen, inwiefern die Teildimensionen *Grad der Zusammenhänge* und *ethische Begründungen* zusammengefasst werden können, da diese Zusammenhänge und nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Ethische Analyse

Theoretische-methodische Herleitung der Dimension »Ethische Analyse«

Die zweite Dimension des ethischen Urteilens im Geographieunterricht, die ethische Analyse, stellt das Unterscheiden innerhalb der ethischen Fragen in den Fokus. Dabei orientiert sich die Definition an einer etymologischen Herleitung aus dem Griechischen (griech. *krinein*), was so viel wie *unterscheiden* bedeutet (vgl. z.B. Ulrich 2012). Dem Arendt'schen (1985) Gedanke folgend meint (ethisches) Urteilen die Welt als »finit« zu beschreiben, indem man Unterscheidungen trifft. Diese

5 Im Vorfeld der Erhebung wurde durch ein Expertinnen- und Expertenteam das ethische Problem in all seinen Facetten skizziert, so dass an dieser Stelle die Reliabilität der Forschung erhöht werden konnte.

Unterscheidungen werden durch Beobachtungen der Welt generiert und können kommuniziert werden (Hasse 2010: 47). Solche Unterscheidungen sind bereits bei der Wahl von Unterrichtsstundenthemen wie »Das Leben am Ätna – Fluch oder Segen?« oder in »Pro oder Contra Diskussionen« zu identifizieren. Allerdings sei an dieser Stelle auf die Ablehnung dieser dichotomen Unterscheidungen von Seiten der Lernenden verwiesen (vgl. Applis 2012; Höhnle 2014; Applis/Hofmann 2016). In solchen binären Unterrichtsanlagen sind bereits ethisch relevante Fragen beinhaltet, die es zu differenzieren bzw. zu unterscheiden gilt. Ethisches Urteilen setzt dort an, wo Geographie »ein umfassendes ›Bild der Welt‹ vermitteln [möchte]« (Böhn et al. 2007: 90), indem gerade dort Unterscheidungen getroffen werden, die als Urteile visualisiert werden.

Ethisches Urteilen meint demnach in diesem Forschungsprojekt das, was hinter den Urteilen steckt, explizit zu machen. Dieses Explizieren des Impliziten soll aber über das bloße Aufdecken der individuellen Werte hinausgehen. Dieses Darüberhinausgehen meint etwa zu fragen, was z.B. unter Gerechtigkeit zu verstehen ist. Ethisches Urteilen ist also ein Hinterfragen der Kriterien, die hinter der Ebene der Werte stehen. Letztendlich geht es um Fragen nach Gründen, wie beispielsweise »Warum schütze ich die Natur?«, »Warum bin ich verantwortlich?«, »Warum finde ich das Roden von Wäldern schlecht?« (Ulrich-Riedhammer 2018: 103ff.).

Ethisches Urteilen setzt bereits mit dem (ethischen) Fragen innerhalb geographischer Themen selbst an (vgl. Dietrich 2008) und möchte einen Beitrag dazu leisten, dichotome Bewertungssysteme oder Fragen zu überwinden, wie z.B. »gerecht vs. ungerecht«, »Mensch vs. Natur«, »Ökonomie vs. Ökologie«. Vielmehr sollen im ethischen Urteilen und damit insbesondere in der Dimension der ethischen Analyse feinere Unterscheidungen getroffen werden als solche binären, die in der Realität nur selten so zugespitzt vorkommen. So soll also beispielsweise innerhalb des Wertes »Gerechtigkeit« unterschieden werden, für wen dies welche Bedeutung hat.

Bei der ethischen Analyse werden also die ethischen Kriterien hinter den ethischen Fragen betrachtet und nicht die Kriterien hinter den Lernenden. Es geht also nicht wie bei Meyer (2012) oder Felzmann (2013) um das Bewusstmachen der Werte oder Werthaltungen der Lernenden, sondern um die Werte hinter den ethischen Fragen bzw. dem ethischen Fall. Im Zuge der ethischen Analyse müssen die ethischen Kriterien hinter den ethischen Fragen zunächst aufgedeckt bzw. benannt werden, um innerhalb dieser Kriterien Unterscheidungen mithilfe von Warum-Fragen zu treffen. Durch diese Fragekultur ist die für die Geographie typische Vielperspektivität gegeben. Diese wird in Bezug auf ethisches Urteilen bereits früh von Meyer/Felzmann/Hoffmann (2010) aber auch von Ulrich-Riedhammer (2018) gefordert und berücksichtigt auch den von den Bildungsstandards geforderten Perspektivwechsels. Durch das Hinterfragen der Kriterien kommt es zu einem immer differenzierteren Blick, bei dem unterschiedliche Akteure und damit auch Perspektiven betrachtet werden.

Entscheidend für die Stufung der ethischen Analyse sind die Offenlegung der Kriterien hinter den ethischen Fragen sowie die darin zu treffenden Unterscheidungen. Bei der Offenlegung der zugrundeliegenden Werte, kommt es auf die Anzahl der Kriterien an. Die Schülerinnen und Schüler analysieren ihre zuvor artikulierten ethischen Fragen auf Werte, die in diesen Fragen stecken. Je mehr Kriterien aufgedeckt werden können, desto hochwertiger ist die ethische Analyse. Beim Hinterfragen innerhalb dieser aufgedeckten Kriterien kommt es auch auf die Anzahl der Unterscheidungen an (Verantwortung für den Verbraucher oder die Verbraucherin, für den Bauern oder die Bäuerin, für die Tiere, für alle Lebewesen). Je mehr Unterscheidungen getroffen werden können, desto komplexer ist die ethische Analyse. Des Weiteren benötigt die ethische Analyse wie bei der Dimension der Wahrnehmung auch eine Teildimension, die die inhaltliche Qualität des Urteils stuft und hier als *Treffen des ethischen Problems* bezeichnet wird. Dabei geht es darum, inwiefern das ethische Problem bzw. die zuvor generierte zentrale ethische Frage adäquat mithilfe von den Kriterien und deren Unterscheidungen dargestellt werden kann.

Methodisch wurde entschieden, die ethische Analyse über schriftliche Erläuterungen (vgl. Reitschert 2007) zu erheben. Diese Erhebungsform passt zum Forschungsansatz des DBRs und zum Forschenden, der durch seinen Praxiseinsatz direkten Zugang zu den Lernenden hat.

Analyse von Beispielen zur ethischen Analyse und deren Erkenntnisse

Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen die Teildimensionen und Stufungen der ethischen Analyse.

Abbildung 7: Beispiel 5

In Diskussionen, die die Umwelt betreffen, ist oft von *Nachhaltigkeit* die Rede. Diese wird hier vor allem als *Energiefaktor* gesehen. Windräder sind hier lediglich eine Variante, Strom nachhaltig zu produzieren. Die Nachhaltigkeit soll vor allem für *weitere Generationen* und den *Organismen* des Planeten ein stabiles und vor allem sicheres Lebensumfeld bieten. Die ethische Frage kommt auf, wenn man die fast schon paradoxe Erwägung tätigt, für umweltfreundliche Energie mehrere Hektar Wald zu roden. Denn nun schädigt man eben jene Natur, die man so sehr versucht zu schützen. Was ist diese Natur im Vergleich zum globalen Klima also Wert? Ist diese Abwägung ethisch vertretbar? Hinzu kommt die *Würde der Tiere*, deren Heim man im Wald und in potenziellen anderen Bauflächen zerstört. Auch wenn die Vorschriften zum Tier- und Naturschutz hier sehr streng sind, kann man diesen Umstand doch nicht übersehen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 8: Beispiel 6

In dieser Frage geht es darum, ob es sinnvoll ist, Windräder zu bauen. Hier spielt die *Nachhaltigkeit* eine große Rolle und steht deutlich im Mittelpunkt. Man muss sich jedoch im Klaren sein, dass Kritiker sich mit dem Argument *Naturschutz* wehren werden. Diese muss man mit Argumenten überzeugen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Die Beispiele 5 und 6 zeigen deutliche Unterschiede in der ethischen Analyse. Beispiel 5 (Abbildung 7) ist hochwertiger einzustufen, da hier innerhalb eines Kriteriums (hier: Nachhaltigkeit) Unterscheidungen getroffen werden. Nachhaltigkeit wird hier in Bezug auf Energiegewinnung, Organismen, weitere Generationen und der Würde der Tiere unterschieden. Die ethische Analyse trifft also in diesem Fall mehr als binäre Unterscheidungen. Dem gegenüber steht das Beispiel 6 (Abbildung 8), das eine »klassische« binäre Bewertungslogik aufweist. Es wird der Wert der Nachhaltigkeit dem Wert des Naturschutzes gegenübergestellt, ohne überhaupt Unterscheidungen innerhalb der Kriterien vorzunehmen. Eine weitere Stufung innerhalb der ethischen Analyse stellt die reine Auflistung von ethischen Kriterien dar, die nicht oder nur ansatzweise unterschieden werden.

Abbildung 9: Beispiel 7

Das ethische Problem ist, ob man den *Klimaschutz* vor den *Naturschutz* stellen sollte. Dabei spielt natürlich der *Wert der Natur* die größte Rolle, da in diesem Text die Natur bewusst angegriffen wird, um den Klimaschutz anstatt dem Naturschutz zu fördern. Ebenso steht die *Würde der Tiere* im Mittelpunkt, da durch den Bau der Windräder im Wald das Leben vieler Tiere genommen wird, nur um den Klimaschutz zu fördern. Diese zwei Aspekte stellen zentral das ethische Problem aus meiner Sicht dar.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 10: Beispiel 8

Vor allem von Bedeutung für das ethische Problem, welches im Text beschrieben wird, ist in meiner Erläuterung der Aspekt der Fragen a) und b). Der *Artenschutz* wird grundsätzlich etwas vernachlässigt. Man geht nämlich nur rein vom *Profit* des von den Windkraftanlagen erzeugten Stroms aus. Für eine Lösung gegenüber der Tiere hat sich noch keiner wirklich geäußert, bis auf das Argument der VLAB, Windkraftanlagen komplett zu vermeiden.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Auch in diesen beiden Beispielen werden Unterschiede in der Qualität der Analyse deutlich. Beispiel 7 (Abbildung 9) trifft in der Darlegung des ethischen Problems bezogen auf die zentrale ethische Frage den Kern nur zum Teil. Zwar werden Kriterien wie Klimaschutz, Naturschutz, Wert der Natur und die Würde der Tiere in Relation zueinander gesetzt. Es werden aber weitere zentrale Aspekte wie Fragen der Gerechtigkeit bzw. nach der Ästhetik vergessen. Das Beispiel 8 (Abbildung 10) vernachlässigt zentrale Kriterien. Die Werte des Artenschutzes und des Profits sind nicht die zentralen Kriterien, die es bei der Darlegung des ethischen Problems zu berücksichtigen gilt. Zwar ist der Artenschutz unweigerlich mit dem Naturschutz verbunden, allerdings wird in dem Text, auf den sich die Lernenden beziehen, an dieser Stelle differenziert.

Aus dieser Analyse der Beispiele zeigt sich nach dem zweiten DBR-Zyklus, dass sich die Teildimensionen *Grad der Unterscheidungen* mit deren *Anzahl an ethischen Kriterien* sowie das *Treffen des ethischen Problems* manifestieren. Innerhalb dieser Teildimensionen sind Unterschiede in der Qualität der Beiträge sichtbar geworden, so dass eine Stufung dieser Teildimensionen, wie in den obigen Ausführungen beschrieben, möglich ist, welche in Abbildung 12 zusammengefasst. Sowohl bei der Dimension der *ethischen Analyse* als auch bei der Dimension des *ethischen Wahrnehmens* zeigt es sich im Vergleich zum ersten DBR-Zyklus als sinnvoll an, ein inhaltliches Kriterium, hier in Form des *Treffens des ethischen Problems*, zu berücksichtigen.

Ethische Sprachfähigkeit

Da diese Dimension im zweiten DBR-Zyklus erst neu hinzugekommen ist, kann diese hier nur kurz skizziert werden. Dennoch ist für das (ethische) Urteilen zentral, eine Sprache zu entwickeln, in der sich die Lernenden verständigen können. Dies meint aber nicht die Forderung nach schlüssigem Argumentieren innerhalb ihres Urteilens. Vielmehr geht dieser Forschungsansatz davon aus, dass kein Bewertungsstrukturwissen von Nöten ist, wie es zum Beispiel in der Biologiedidaktik (vgl. Zusammenfassung in Pohlmann 2019: 51ff.) zu finden ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen also nicht zwingend Begrifflichkeiten wie »Moral«, »Ethik«, »Norm«, »Wert« oder Urteilsschemata wie das von Toulmin kennen und anwenden. Vielmehr sollen die Lernenden ihre »eigene ethische Sprache« (Ulrich-Riedhammer 2018: 108) finden und sich damit verständigen. Dieses Lernen von ethischer Sprache spiegelt sich nach Ulrich-Riedhammer (2018: 108f.) in drei Aspekten des ethischen Urteilens wider: 1) der Verständigung untereinander, 2) dem Explizieren als Verbalisieren des Impliziten und 3) dem Sprechen-über-Etwas als ethisches Urteilen. Letzteres meint, dass die Art und Weise, wie Menschen über einen Gegenstand sprechen und diesen ggf. hinterfragen, schon Auskunft über das (ethische) Urteilen gibt.

Dieser Ansatz, der die Lernenden beim Sprachfinden in den Vordergrund rückt, berücksichtigt die Tatsache, dass das Schulfach Geographie zum Teil durch die Vielfalt an zu berücksichtigenden Themen und didaktischen Ansätzen überfrachtet wird. Die Ausbildung von Geographielehrkräften sieht eine Vermittlung von ethischem Basiswissen nicht vor, so dass dieses nicht als Bedingung für den Unterrichtsprozess vorausgesetzt werden kann (Mikhail 2015). Des Weiteren wird auf den Zusammenhang der allgemeinen Artikulationsfähigkeit zur ethischen Sprachfähigkeit hingewiesen. Ob und inwiefern hier eine Korrelation besteht, kann in diesem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt werden.

Als Qualitätskriterium zur Stufung der ethischen Sprachfähigkeit wird das Kriterium der *Sinnhaftigkeit* bzw. der *Plausibilität* herangezogen. Es gilt zu prüfen, inwiefern die Lernenden ethische Kriterien sinnhaft korrekt verwenden können, um sich damit untereinander zu verständigen. Das nachfolgende Beispiel (Abbildung 11) zeigt eine eher minderwertige Qualität, bei dem die Lernenden die Kriterien, hinter ihren Fragen explizieren sollten. An diesem Beispiel wird deutlich, dass das ethische Kriterium der Integrität hier falsch angewendet wird und so kein gegenseitiges Verständnis im Urteil aufkommen kann.

Abbildung 11: Beispiel 9

Dürfen wir den Klimaschutz, vom Wert her, vor den Naturschutz stellen? → Wert der Natur, Gewissen,
Integrität

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 12 fasst die (Teil-)Dimensionen zum ethischen Urteilen im Geographieunterricht mit ihren Stufungen zusammen. Es bleibt festzuhalten, dass nach jetzigem Stand der Erhebung dem ethischen Urteilen drei Dimensionen zugeschrieben werden können.

Dabei gliedert sich die *Wahrnehmung der ethischen Fragen* in die Teildimensionen a) Grad der Zusammenhänge, b) zutreffende Begründung und c) Treffen des ethischen Problems. An den obigen Beispielen (Abbildung 3–6) konnten die Stufungen anhand konkreter Lernprodukte nachvollzogen werden. Die Dimension der *ethischen Analyse* unterteilt sich in die Teildimensionen a) Anzahl der Kriterien b) Grad der Unterscheidungen und c) Treffen der Darlegung des ethischen Problems. Letztere Teildimensionen meint die Darstellung der zentralen ethischen Kriterien mit deren Unterscheidungen innerhalb der zentralen ethischen Frage. Die dritte Dimension der *ethischen Sprachfähigkeit* liegt den anderen zwei Dimensionen zugrunde, da sie sowohl bei der Wahrnehmung als auch der Analyse zum Tragen kommt.

Abbildung 12: Erster Versuch eines »Modells« zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht

Teildimensionen Stufe	Wahrnehmen der ethischer Fragen			Ethische Analyse		
	Grad der Zusammenhänge	Zutreffende Begründung	Treffen des eth. Problems	Anzahl der Kriterien	Grad der Unterscheidungen	Treffen des eth. Problems
1	isoliert	nicht ethisch begründet	passieren	niedrig	isoliert	passieren
2	linear	nur z.T. ethisch begründet	tangieren	mittel	binär	tangieren
3	komplex	ethisch begründet	treffen	hoch	mehr als binär	treffen
Ethische Sprachfähigkeit						
Eigenschaften/Kriterien: <ul style="list-style-type: none"> ▪ eigenes ethisches Sprachspiel finden ▪ Sinnhaftigkeit der eth. Begrifflichkeiten 						

Darstellung: M. Barth

Konsequenzen und Ausblick aus dem bisherigen Forschungsverlauf

Aus den bisherigen zwei DBR-Zyklen wurde deutlich, dass die ersten zwei Dimensionen, also das Wahrnehmen ethischer Fragen und die ethische Analyse, in Form von Unterscheidungen, immer konkreter werden und sich etablieren. Durch das im zweiten Zyklus dazu genommene Inhaltskriterium, dem Treffen des ethischen Problems, ist ein *Ranking* durch Expertinnen und Experten notwendig, um die Reliabilität des Modells zu erhöhen. Ein weiterer Punkt ist, dass die Vignette bzw. das ethische Kernproblem nicht zu komplex sein darf. So wurde im ersten DBR-Zyklus ein Text von Mehren/Ulrich-Riedhammer (2021: 23) verwendet, der so konzipiert war, dass er die Lernenden auf kognitiver und auf motivationaler Ebene überfordert hat. Dies hatte zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler den Kern des ethischen Problems nur bedingt erfassen konnten.

Ausblickend kann festgehalten werden, dass nach dem nächsten DBR-Zyklus das Modell wieder auf die Passung der drei Dimensionen befragt werden muss. Gibt es noch weitere Dimensionen, die zu berücksichtigen sind? Oder fällt eine Teildimension sogar weg? Ist die sprachliche Dimension dem Modell angemessen? Ferner wird das Modell dahingehend überarbeitet, dass es operationalisiert und mit Beispielaussagen untermauert wird, um der Subjektivität der Einordnung von Lernprodukten entgegenzutreten. Abschließend soll das fertige Modell dahingehend getestet werden, ob Geographielehrkräfte Lernendaussagen zutreffend in das Modell der ethischen Urteilskompetenz einordnen können.

Literatur

- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten: Selbstverlag HGD.
- Applis, Stefan (2015): »Moralische Urteilsfähigkeit, Bewertungen und Werthaltungen. Möglichkeiten qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze für die Philosophie- und Ethikdidaktik«, in: Zeitschrift für Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts 38, S. 82–93.
- Applis, Stefan/Hofmann, Romy (2016): «Ist Zuwanderung gut oder schlecht?» oder ist das die falsche Frage?«, in: Praxis Geographie, S. 4–8.
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Herausgegeben und mit einem Essay von Beiner, R., München: Piper.
- Bögeholz, Sandra/Joachim, Cora/Hasse, Sascha/Hammann, Marcus (2016): »Kompetenzen von (angehenden) Biologielehrkräften zur Beurteilung von Experimentierkompetenzen«, in: Unterrichtswissenschaft 44, S. 40–54.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2003): »Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität«, in: DGU-Nachrichten 27/28, S. 44–53.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2005): »Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität«, in: Rainer Klee/Angela Sandmann/Helmut Vogt (Hg.), Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik, Innsbruck: StudienVerlag, S. 211–224.
- Böhn, Dieter/Frickel, Jochen/Hamann, Berta/Dietersberger, Tomas/Göller Johann/List, Ulrich/Stallhofer, Bernd (2007): »Bilddidaktik im Geographieunterricht«, in: Paula Bodensteiner/Ernst Pöppel/Ernst Wagner (Hg.), Wissensgenese an Schulen. Beiträge einer Bilddidaktik, S. 98–102.
- Clarkeburn, Henriikka (2002): »A Test for Ethical Sensitivity in Science«, in: Journal of Moral Education 31, S. 439–453.
- Coen, Annette/Hoffmann, Karl W. (2010): »Beurteilen und Bewerten. Schlüsselkompetenzen eines modernen Geographieunterrichts«, in: Praxis Geographie 39, S. 10–11.
- Design-Based Research Collective (2003): »Design-Based Research: Am Emerging Paradigm for Educational Inquiry«, in: Educational Researcher 32, S. 5–8.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, Berlin: DGfG.
- Dietrich, Julia (2006): »Zur Methode ethischer Urteilsbildung in der Umwelthetik«, in: Uta Eser/Albrecht Müller (Hg.), Umweltkonflikte verstehen und bewerten: Ethische Urteilsbildung im Natur- und Umweltschutz, München: oekom, S. 177–193.

- Dietrich, Julia (2007): »Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung Konkretion«, in: Regina Ammich-Quinn et al. (Hg.), Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–51.
- Dietrich, Julia (2008): »Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick«, in: Philipp Thomas/Andreas Benk (Hg.), Negativität und Orientierung, Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 65–77.
- Dittmer, Arne/Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar/Menthe, Jürgen (2016): »Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterrichts. Theoretische Bezugspunkte«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 22, S. 97–108.
- Draken, Klaus (2012): Arbeitskreis Sokratisches Gespräch und politische Willensbildung. http://www.fv-philo-hh.de/material/Draken_AK_Reader.pdf (letzter Zugriff 05.03.2021).
- Edelson, Daniel C. (2002): »What we learn when we engage in design«, in: The Journal of the Learning Sciences 11, S. 105–121.
- Eisenanger, Korbinian (2021): »Ohne Klimaschutz ist Naturschutz obsolet«. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/ebersberg/ebersberg-windraeder-naturschutz-1.5237999?reduced=true> (letzter Zugriff 08.04.2021).
- Euler, Dieter (2014): »Design-Research – a paradigm under development«, in: Dieter Euler/Peter Sloane (Hg.), Design-Based Research, Stuttgart: Franz Steiner, S. 15–44.
- Felzmann, Dirk (2013): »Werteerziehung/ethisches Urteilen«, in: Dietler Böhn/Gabriele Obermaier (Hg.), Wörterbuch der Geographiedidaktik, Braunschweig: Westermann, S. 294–295.
- Felzmann, Dirk (2016): »Ein Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU? Mithilfe des praktischen Syllogismus Urteile analysieren und fällen«, in: Praxis Geographie 45, S. 28–33.
- Felzmann, Dirk//Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: Praxis Geographie 48, S. 4–11.
- Feulner, Barbara/Ohl, Ulrike/Hörmann, Isabel (2015): »Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik 43, S. 205–231.
- Fischer, J. (2012): Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht, Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, Monika E. (2010): Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Göttingen: V&R unipress.
- Grieszat, Kim/Seibel, Markus/Tumrbink, Jonas (2018): »Die Argumentationswippe. Gewichtetes Urteilen veranschaulichen und reflektieren am Beispiel von Entwicklungsindikatoren«, in: Praxis Geographie 48, S. 24–31.

- Haidt, Jonathan (2001): »The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement«, in: *Psychological Review* 108, S. 814–834.
- Hasse, Jürgen (2010): »«Globales Lernen». Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik«, in: Gabriele Schrüfer/Ingrid Schwarz (Hg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4) Münster: Waxmann, S. 45–62.
- Hattersley, Lisa (2019): *Moralische Sensibilität – Analyse eines moralpsychologischen Konstrukts*. Unveröffentlichte Dissertation, Zürich.
- Havellberg, Gerhard (1990): »Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts«, in: *Geographie und Schule* 12, S. 5–15.
- Hiller, Jan (2017): *Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht. Eine Design-Based-Research Studie*, Münster: HGD-Selbstverlag.
- Höhnle, Steffen (2014): *Online-gestützte Projekte im Kontext Globales Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven*, Münster: Selbstverlag HGD.
- Honecker, Martin (2010): *Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung*. Mit einer Gesamtbibliographie von Martin Honecker, Berlin: Lit.
- Höföle, Corinna/Alfs, Neele (2014): *Doping, Gentechnik, Zirkustiere. Bioethik in der Schule*, Oldenburg: Auris Verlag.
- Klieme, Eckard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn: o.A.
- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als eine Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49, S. 1–13.
- Martens, Ekkehard (2006): »Ethische Kompetenz als Bildungsziel in Schule und Hochschule«, in: Anton Hügli/Urs Thurnherr (Hg.), *Ethik und Bildung. Ethique et formation (= Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie, Band 4)*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia (2015): »Die doppelte Komplexität geographischer Themen – Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer«, in: *Geographie aktuell & Schule* 37, S. 4–11.
- Mehren, Rainer/Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2021): »Der Kampf ums Ackerland. Faktische und ethische Komplexität im Kontext der Nachhaltigkeit«, in: *Praxis Geographie* 51, S. 20–25.

- Meyer, Christiane (2012): »Wertebildung und Wertebewusstsein zur Werte-Bildung«, in: Johann-Bernhard Haversath (Hg.), *Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung*, Braunschweig: Westermann, S. 314–329.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk (2010): »Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells«, in: *Geographie und ihre Didaktik* 38, S. 125–132.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk (2011): »Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe«, in: Christiane Meyer/Roderich Henry/Georg Stöber (Hg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*, Braunschweig: Westermann, S. 130–146.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk/Hoffmann, Karl W. (2010): »Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts«, in: *Praxis Geographie* (Band 5), S. 7–9.
- Mikhail, Thomas (2015): »Zum Praktisch-Werden der Ethik in der Schule. Aktuelle Bestrebungen und Möglichkeiten in der Lehramtsausbildung. », in: Matthias Maring (Hg.), *Vom Praktisch-Werden der Ethik in interdisziplinärer Sicht: Ansätze und Beispiele der Institutionalisierung, Konkretisierung und Implementierung der Ethik*, Karlsruhe, S. 365–382.
- Mittelsten Scheid, Nicola/Höföle, Corinna (2007): »Bewerten im Biologieunterricht: Niveaus von Bewertungskompetenz. Auf dem Weg vom normativen zum deskriptiven Kompetenzstrukturmodell«, in: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 6, S. 87–104.
- Niebert, Kai (2021): »Lessons learned from Covid-19. Why sustainability education needs to become political«, in: *Progress in Science Education* 4, S. 6–13.
- Ohl, Ulrike (2013): »Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert«, in: *Praxis Geographie* 42, S. 4–8.
- Pieper, Annemarie (2007): *Einführung in die Ethik*, Tübingen: A. Francke.
- Pohlmann, Monika (2019): *Förderung ethischer Bewertungskompetenz. Der Einfluss ausgewählter Lerngelegenheiten auf die inhaltliche Ausdifferenzierung und die Kohärenz der Komponenten des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften*, Oldenburg: o.A.
- Reitschert, Katja (2009): *Ethisches Bewerten im Biologieunterricht: Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe 1*, Hamburg: Dr. Kovac.
- Rempfler, Armin/Upues, Rainer (2011): »Systemkompetenz im Geographieunterricht: Die Entwicklung eines Kompetenzmodells«, in: Christiane Meyer (Hg.), *Geographische Bildung: Kompetenzen in Forschung und Praxis. Gemeinsames Symposium des GEI und HGD*, S. 36–48.

- Rest, James (1984): »The Major Components of Morality«, in: William Kurtines/Jacob Gewirtz (Hg.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, New York: John Wiley and Sonst, S. 24–38.
- Rest, James (1986): *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York: Praeger.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): »Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht«, in: *Geographie und Schule* 17, S. 17–27.
- Sparks, John/Merenski, Paul (2000): »Recognition-Based Measures of Ethical Sensitivity and Reformulated Cognitive Moral Development. An Examination and Evidence of Nomological Validity«, in: *Teaching Business Ethics* 4, S. 359–377.
- Ulrich, Hans (2012): *Explorative Ethik*, in: Ingrid Schoberth (Hg.), *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung*, Göttingen: V & R, S. 41–59.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexion und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema »Globalisierung«*. Geographiedidaktische Forschungen (Band 68), Münster: Selbstverlag HGD.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M./Applis, Stefan (2013): *Ethisches Argumentieren als Herausforderung. Die Vielperspektivität globaler Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Textilproduktion*, in: *Praxis Geographie* 43, S. 24–29.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): »Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 46, S. 7–32.
- Schuler, Stephan/Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude/(2008): *Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie*, Braunschweig: Westermann.
- Westera, Wim (2001): »Competencies in Education: A Confusion of Tongues«, in: *Journal of Curriculum Studies* 33, S. 75–88.
- Wilhelmi, Volker (2007): »Die Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht«, in: *Praxis Geographie* 36, S. 4–8.
- Winther, Esther (2016): »Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung«, in: Rudolph Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer.

Nachhaltigkeit und Ethisches Lernen im Kontext einer lösungsorientierten Didaktik

Stefan Applis, Rainer Mehren & Eva Marie Ulrich-Riedhammer

Abstract

Nachhaltigkeitsdilemmata und der Umgang mit Unsicherheit sind herausfordernd, weil entsprechende Unterrichtsarrangements durch eine doppelte Komplexität (faktisch und ethisch) geprägt sind und bei Schülerinnen und Schülern häufig mit dem Gefühl einer Orientierungslosigkeit und individuellen Überforderung einhergehen. Das in diesem Artikel vorgestellte Projekt folgt daher einem lösungs- statt problemorientierten Ansatz, wie ihn Hoffmann (2018) in die (geographie-)didaktische Diskussion eingebracht hat.

Bei den für das Projekt entwickelten Unterrichtseinheiten stehen Lösungsansätze (statt Probleme) im Sinne ermutigender Fallbeispiele im Zentrum der Auseinandersetzung, die verdeutlichen, dass Handeln wirksam ist – auch auf individueller Ebene. Die Methode der ethischen Fallanalyse wird hierfür eigens beleuchtet.

Im Fokus des Projektes steht die Entwicklung von Unterrichtseinheiten. Wesentlich ist dann, dass Themenfelder ethischer Komplexität nur innerhalb unterrichtlicher Prozesse erfolgreich bearbeiten werden können, wenn damit komplexe Ansätze in der Lehrkräfteaus-/fortbildung verbunden sind; die bloße Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien reicht nicht aus. Denn es wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie selbst – neben der Fähigkeit zur Durchführung entsprechender Aufgabenformate – in offenen, diskursiven Unterrichtsverfahren über ethisch-reflexive Kompetenzen verfügen, um kontroverse Themen zu moderieren. Dieser Schritt des Projektes wird skizziert.

Anhand der Vorstellung des Projektes und der für dieses konzipierten Unterrichtseinheiten sollen dabei auch grundsätzliche Fragen zum Umgang mit der ethischen Komplexität geklärt werden: Was bedeutet eigentlich »ethische Auseinandersetzung mit Fachinhalten« – für Geographielehrkräfte und das Fach Geographie selbst? Wie kann die doppelte Komplexität im Sinne der Lösungsorientierung Berücksichtigung finden?

- 1 Lösungsorientierter Ansatz mit doppelter Komplexität
- 2 Lösungsorientiertes ethisches Fragen im Geographieunterricht
- 3 Fallanalyse
- 4 Zur Frage der Umsetzbarkeit eines lösungsorientierten ethischen Fragens im Geographieunterricht
- 5 Ausblick

Lösungsorientierter Ansatz mit doppelter Komplexität

Im 21. Jahrhundert besteht die Gefahr, dass angesichts der Größe der globalen Herausforderungen ein Gefühl der Ausweg- und Machtlosigkeit entsteht. Der Soziologe Armin Nassehi konstatiert dies in seiner Theorie einer überforderten Gesellschaft mit dem Titel »Unbehagen«, wenn er die Gesellschaft in ihrem Unbehagen beschreibt, die »ihre eigene Problemlösekompetenz zu vergessen droht« (vgl. Nassehi 2019: Einband) und sich fragt: »Warum streben die Handelnden, obwohl sie doch die Mittel dazu hätten, nicht nach dem *summum bonum*, das alle besserstellen und Lösungen wahrscheinlicher machen würde? Um dieser Art Unbehagen geht es hier, um die Frage, wie sich die moderne Gesellschaft auf selbsterzeugte Probleme einstellen kann?« (Ebd.: 19) Viele seiner Beobachtungen gehen über Studentinnen und Studenten, die angesichts von Klimakrise und Corona-Pandemie verzweifeln.

Thomas Hoffmann, der den lösungsorientierten Ansatz in die Geographiedidaktik gebracht hat (2018a, b), beschreibt diese Verzweigung ähnlich für Schülerinnen und Schüler und als Anlass, umzudenken. So zeigt seine Analyse von Geographie-Schulbüchern und publizierten Unterrichtsmaterialien (vgl. Hoffmann 2018b), dass in der Geographiedidaktik ein strikt problemorientierter Ansatz oder ein problemlösungsorientierter Ansatz, bei dem die Lösungen am Ende nur kurz angesprochen werden (Hoffmann 2018b) und oft negative Zukunftsbilder überwiegen, im Kontext einer BNE der dominierende Unterrichtszugang ist. Im Unterrichtseinstieg werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Problem z.B. in Form eines Fotos etc. konfrontiert, aus dem sie die problemerschließende Fragestellung herausarbeiten sollen. Diese Problemfrage trägt anschließend die weitere Unterrichtskonzeption. Die globalen Herausforderungen werden im Idealfall differenziert erarbeitet und bewertet, ehe am Ende ein kurzer Einblick in mögliche Lösungsansätze erfolgt. Dabei ist zu konstatieren, dass für die nachgelagerten Lösungsansätze vielfach nur wenig Zeit zur Verfügung steht. Sie werden häufig auf einer einzigen Doppelseite am Ende des Schulbuchkapitels abgehandelt. Die Lernenden finden sich so einer düsteren globalen Zukunft im Sinne einer scheinbaren Ausweglosigkeit gegenüber, die nur bedingt Kreativität beflügelnde Motivation auslösen und Fähigkeitsselbstkonzepte nicht entscheidend stärken. Dies bedeutet nicht, dass man auf Nachhaltigkeitsdilemmata in Bildungsprozessen

sen verzichten oder Unsicherheiten mit Übersimplifizierungen der Problematik und Scheinlösungen begegnen sollte. Das Zulassen doppelter Komplexität ist unabdingbar. Schließlich soll der Geographieunterricht die »doppelte Komplexität geographischer Themen« (vgl. Mehren et al. 2015; Ohl & Resenberger 2015), also die faktische und ethische Komplexität, im Unterricht betrachten. Aber diese sollte durch einen lösungsorientierten Ansatz positiv gerahmt werden. Schülerinnen und Schüler müssen den Menschen im Anthropozän als wirkmächtigen Geofaktor im System Erde verstehen. In einer lösungsorientierten Didaktik geschieht dies durch die im Vordergrund stehende intensive Auseinandersetzung mit vielfältigen Lösungsansätzen, die zur Verbesserung der Situation bereits beigetragen haben bzw. erfolgversprechend sind. Diese Lösungsansätze müssen auf unterschiedlichen Maßstabebenen (von individuell bis global) angesiedelt sein, um Lernende darin zu stärken, sich persönlich zu engagieren und so zur Lösung der anstehenden Herausforderungen beizutragen. Aus lernpsychologischer Perspektive ist zu konstatieren, dass ein entscheidender Unterschied darin besteht, ob Schülerinnen und Schüler auf einer überbordenden Problemebene angesprochen werden oder aber die Erstbegegnung eine technische, soziale, ökonomische oder politische Lösungsstrategie ist, die die Lernenden fasziniert und überzeugt, und erst dann die Frage nach der Dimension des Problems angegangen wird (vgl. Hoffmann 2018b).

In jüngster Zeit hat Hoffmann (vgl. 2018a, 2021b) einen didaktischen Zugang für BNE entwickelt, der sich »Die Zukunft, die wir wollen« nennt und der bislang noch auf die Sekundarstufe 2 beschränkt ist. Der Titel greift bewusst die Überschrift des Abschlussberichts der Rio +20 Konferenz auf und betont den Gestaltungswillen hinsichtlich zukünftiger Entwicklungsprozesse als Zielsetzung. Überzeugend ist vor allem die Herangehensweise, Lösungsansätze (statt Probleme) an den Beginn und ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen und deutlich zu machen, dass Handeln wirksam ist – auch auf individueller Ebene. Gehen Lernereinheiten nicht vom Problem, sondern von der intensiven Erörterung eines Lösungsansatzes aus, befinden sich alle Beteiligten von Anfang an im konstruktiv-positiven, lösungsorientierten und eben nicht im problembetonenden, frustrierenden Denkmodus. Dabei weist Hoffmann darauf hin, dass der vorgestellte Lösungsansatz selbstverständlich kritisch zu hinterfragen ist und nicht als Königsweg dargestellt (2018b) wird. Folglich muss dieser Ansatz stets mit der Bewertung der Reichweite des Lösungsvorschlags einhergehen, an die sich z.B. eine kreative Aufgabe anschließt, die nach der Weiterentwicklung der noch nicht bewältigten Probleme fragt. Durch diesen lösungsorientierten Ansatz erkennen Schülerinnen und Schüler, dass neben der klaren Analyse und der Kreativität die Entschlossenheit zum Handeln von zentraler Bedeutung ist. Das Konzept von Hoffmann (2018a, 2021) basiert auf fünf Arbeitsschritten, mit denen Nachhaltigkeitsdilemmata – offen verstanden als komplexe Entscheidungssituationen, in denen die verschiede-

nen Kriterien der Nachhaltigkeit abzuwägen oder zu vereinbaren sind –gerahmt werden können:

- 1 Zukunftsvision: In diesem Konzept beginnt die Unterrichtseinheit bei BNE-Themen (u.a. Klima, Böden, Städte, Meere) zunächst mit der Frage nach der Zukunft, die wir uns wünschen. Schülerinnen und Schüler diskutieren in diesem Kontext sowohl ihre persönlichen Zukunftsvorstellungen als auch die der (Welt-)Gesellschaft an einem konkreten Gegenstand. Ein Beispiel wäre die Textilwirtschaft. In dieser Phase könnte man mit einer Phantasiereise zur Ethical Fashion Show im Rahmen der Berliner Fashion Week beginnen. Davon ausgehend diskutieren Schülerinnen und Schüler, welche Textilwirtschaft sie in Zukunft wollen (*»The Future We Want«*). Im Rahmen dieser Diskussion werden die SDGs der Agenda 2030 (u.a. Keine Armut, Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster) eingebunden.
- 2 Ermutigende Fallbeispiele: Anschließend bearbeiten Schülerinnen und Schüler materialbasiert zwei Erfolgsgeschichten, die das Problem verringern, beheben, in Angriff nehmen. Die Fallbeispiele greifen die beiden in Phase 1 aufgeworfenen Maßstabebenen auf, die individuelle/lokale und die internationale/globalle. Auf der individuellen/lokalen Ebene könnte z.B. eine von Schülerinnen und Schülern organisierte Kleidertauschparty an einer Schule vorgestellt werden, auf der großen Maßstabebene das Global Fashion Agenda-Projekt, ein Leadership-Forum, thematisiert werden. Wichtig sind in dieser Phase Aufgaben, die analytisch die »Erfolgsformeln« und ihren Lösungsansatz herausarbeiten (z.B.: »Arbeiten Sie die entscheidenden Faktoren für das Zustandekommen der Globale Fashion Agenda heraus. Diskutieren Sie, an welchem Punkt des Problemkomplexes die Lösung ansetzt«).
- 3 Entfaltung der (doppelten) Komplexität: Neben der Thematisierung der Relevanz (z.B. warum nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster so wichtig sind) erfolgt im dritten Schritt die (doppelt) komplexe Darstellung und Analyse der Problematik. Schülerinnen und Schüler lernen, was die dahinterliegende Problematik ist, sie arbeiten sich materialbasiert umfassend in die Thematik ein. Sie lernen so die »gefühlte« Bedrohung des Systems Erde aus der Perspektive der Wissenschaft wahrzunehmen und anhand des Modells der Belastungsgrenzen des Planeten Erde in identifizierbare Systemkomponenten und Grenzwerte zu übersetzen. Dabei erkennen sie die hochgradig systemische Vernetzung der globalen Herausforderungen und diskutieren die Nachhaltigkeitsdilemmata im Sinne einer doppelten Komplexität. Das heißt, neben der faktischen wird sich auch mit der ethischen Komplexität in diesem Kontext intensiv auseinandergesetzt, indem die dahinter liegenden Werte und Normen reflektiert werden (= Nachhaltigkeitsdilemmata im Sinne konfligierender ethischer Werte). Im Fokus zum Umgang mit ethischer Komplexität wird die Me-

thode der ethischen Fallanalyse sowie das Gedankenexperiment zum Tragen kommen. Neben der methodischen Herangehensweise geht es aber insgesamt um eine Sensibilisierung für ethische Fragen, die mit der Metapher der ethischen Brille (vgl. Ulrich-Riedhammer 2018) gerahmt wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen somit nach und nach punktuell bei Themen im Unterricht ethisch nachzufragen bzw. im Gespräch auftauchende ethische Fragestellungen zu erkennen. Dies wird als ethische Ebene im Gespräch hervorgehoben.

- 4 Konzept der Nachhaltigkeit: Im vierten Schritt wird der Fokus auf einer Metaebene auf zentrale Nachhaltigkeitsstrategien wie Suffizienz-, Effizienz- und Konsistenzstrategien in ihrer gegenseitigen Ergänzung gerichtet, also ihrer Kombination der Ideen weniger Ressourcen zu verbrauchen (= Suffizienz), die Ressourcen besser zu nutzen (= Effizienz) und die Ressourcen anders zu nutzen bzw. anders zu handeln (= Konsistenz), etwa die Wäsche aufzuhängen, statt in den Trockner zu tun. Es ist wichtig, dass es nicht um ein Entweder-Oder geht, sondern dass die Kombination der verschiedenen Ansätze zentral ist. Dies können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel diskutieren, wenn sie die sechs Stufen des nachhaltigen Konsums (»neu kaufen – nutzen, was du hast – tauschen – leihen – selber machen – gebraucht kaufen«) in eine Reihenfolge bringen und die »richtige« Reihenfolge verhandeln. Auch neuere Ansätze wie die Nudge-Theorie, bei der das Nudging (übersetzt = Anstupsen, Anstoßen) der Menschen zu mehr nachhaltigem Verhalten betrachtet wird, kommen zur Sprache. Nudging findet zum Beispiel statt, wenn die nachhaltigen Lebensmittel im Supermarkt auf Augenhöhe platziert werden oder wenn die nachhaltige Verpackung bei dem Kauf eines Online-Produktes die Standardeinstellung ist. Jedoch gilt auch hier, dass eine ethische Reflexion diese Betrachtungen rahmt, etwa wenn es um die Frage geht, inwiefern das Nudging manipulativ wird und die eigene Handlungsfreiheit einschränkt (vgl. Spiekermann 2019: 256). Auch hier wird Zeit für ein ethisches Nachfragen eingeräumt.
- 5 (Teil-)Lösungsstrategien: Schließlich werden (Teil-)Lösungsstrategien, die sich aus zahlreichen konkreten Handlungsansätzen aus verschiedenen Raumbispielen zusammensetzen, dargestellt. So wird gleichermaßen deutlich, dass sich zwar einige Herausforderungen stellen, sich aber auch viele Menschen aktiv für eine bessere Welt einsetzen. Die Lösungsansätze sind auf zwei konzeptionellen Ebenen angesiedelt. Einerseits werden aktuell diskutierte Zukunftsstrategien/-visionen aufgegriffen und hinterfragt (z.B. Lieferkettengesetz). Andererseits werden aber nicht nur theoretische Ideen oder erst in fernen Zeiten eventuell realisierbare Visionen thematisiert, sondern auch konkret in der Umsetzung befindliche Maßnahmen des Hier und Jetzt (z.B. Geschichte des Startups *Avocado-Store*; *Upcycling*; Siegel Grüner Knopf; Kinderarbeit flankierende Schulprojekte in der Provinz Punjab; Stärkung der Zivilgesellschaft in Pakistan). Die Lösungsansätze werden von Schülerinnen und Schüler vor dem

Hintergrund der in Punkt 3 und 4 entwickelten Sensibilisierung faktisch und ethisch hinterfragt: faktisch in Bezug auf die Reichweite der Lösungsansätze und ihre Auswirkungen in anderen Teilen der Welt; ethisch in Bezug auf die ethischen Kriterien (z.B. Verantwortlichkeit), die dabei eine Rolle spielen und die vorher erarbeitet wurden.

Die Aufgabenkultur dieses lösungsorientierten Ansatzes setzt auf kooperative und handlungsorientierte Lernmethoden. Sie fokussiert stark auf die Verwendung von Operatoren wie »beurteilen«, »bewerten«, »überprüfen«, »eigene Position finden« oder »entwickeln« und »gestalten«.

Um diese Idee des lösungsorientierten Ansatzes für alle Schularten und -stufen umzusetzen, wurde ein Projekt gestartet, für das nach diesem Vorgehen Unterrichtsmaterial entworfen, ausprobiert und schließlich mit Hilfe von Lehrkräftefortbildungen implementiert wird. Im Folgenden wird bei der Darstellung der Fokus auf dem Umgang mit ethischer Komplexität im Rahmen eines lösungsorientierten Vorgehens liegen.

Lösungsorientiertes ethisches Fragen im Geographieunterricht

Zunächst gilt, dass in der Geographiedidaktik der wertorientierten Bildung eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Schülerinnen und Schüler sollen »ihre Sach- und Fachurteile mit geographisch relevanten Werten und Normen [...] verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen [...] gelangen« (DGfG, 2016: 24). Als Kriterien für Beurteilungs- und Bewertungsprozesse nennen die Bildungsstandards z.B. die Menschenrechte und den Schutz der Natur und Umwelt, die in das Leitbild der Nachhaltigkeit münden (DGfG 2016). Ergänzt werden können die Gerechtigkeit im Ausgleich zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Generationen und die ökologischen, ökonomischen und sozialen Grundbedürfnisse der Beteiligten. Diese ethisch-normative Setzung innerhalb der Bildungsstandards entspringt der Agenda 2030. Die zunehmende globale Vernetzung des eigenen Lebens wird für Jugendliche bereits früh spürbar und hinterlässt offene Fragen, die zu Unsicherheit führen z.B. im Bereich des alltäglichen Konsums: Was ist gut zu kaufen? Wie weit bin ich verantwortlich für ein Geschehen, das ich durch meinen Kauf nur gering beeinflussen kann? Wo liegen die Grenzen meiner Verantwortung für andere Teile der Welt? Die Komplexität eines global vernetzten Lebens wirft immer mehr ethische Fragen auf, die aber auf der Suche nach einer guten Lösung mitbedacht werden müssen: Was bewirkt die Lösung in anderen Teilen der Welt für mögliche schlechte Folgen? Inwiefern muss ich alle Folgen abschätzen können? Wer ist für wie viele Nebenfolgen noch verantwortlich?

Die Grundthese der Forschung zur Anbahnung von Urteilsfähigkeit ist, dass durch moralisches Konflikterleben die je eigenen Strategien der Beurteilung von komplexen Entscheidungssituationen als nicht hinreichend erfahren werden, so dass die Person, um ihr Selbstkonzept wieder in ein Gleichgewicht zu bringen, ihr wertbezogenes Denken und die ihr zur Verfügung stehenden Argumentationsmuster reorganisieren muss (vgl. grundlegend Applis 2012: 11f.). Für die unterrichtliche Bildung bedeutet dies (Tabelle 1),

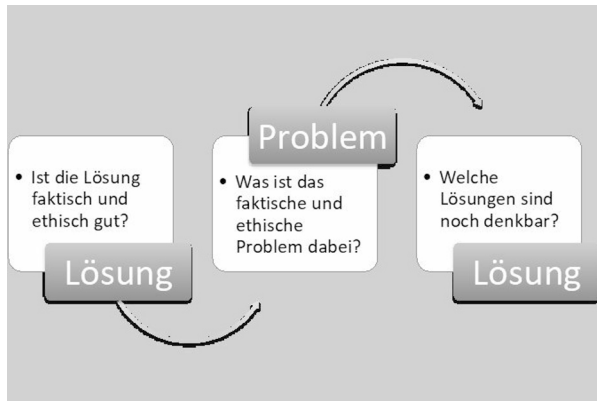
- 1 für das Erkennen von ethischen Problemen, in denen das Einbeziehen von ethischen Werten relevant ist, zu sensibilisieren.
- 2 Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzung zu schaffen,
- 3 eine Differenzierung moralrelevanter Kompetenzen anzustreben,
- 4 Kenntnisse zu ethischen Werten und Sicherheit mit Umgang mit philosophischen Argumentationsfiguren einzelner ethischer Konzepte zu vermitteln (z.B. utilitaristische Argumentationen in der Umwelt- und Wirtschaftsethik, Gerechtigkeit in der politischen Ethik, Menschenwürde bei Kant, Verantwortungsethik bei Hans Jonas),
- 5 anzuleiten, Sachzusammenhänge kompetent analysieren und ins Verhältnis zu ethischen Forderungen zu setzen,
- 6 Handlungsentscheidungen auf Grundlage systemischer Analysen und ethisch-normativer Forderungen zu treffen.

Fokussiert ethisches Fragen aber, wie in Punkt 1 zu sehen, nicht immer auf das Problem, wenn man Methoden wie die ethische Fallanalyse oder dies Dilemma-Analyse anschaut, bei der ein problematischer Fall zu lösen ist? Oder ist nicht ethisches Fragen und Urteilen per se nicht doch lösungsorientiert, da der Fall gelöst werden muss?

Ethisches Fragen oder Nachfragen meint dabei, dass die zentralen ethischen Fragen in einem Fall erkannt und diskutiert werden und dass die ethischen Bewertungskriterien, wie etwa in den Bildungsstandards beschrieben, hinterfragt und ggf. durch ethische Konzepte gerahmt werden (vgl. Ulrich-Riedhammer 2018). Wenn man etwa in einem Fall die Frage stellt: Inwiefern ist das gerecht, wenn...? Und schließlich fragt: Was heißt in diesem Fall gerecht?

Es zeigt sich zunächst, dass dieses Nachfragen an allen Stellen einer lösungsorientierten Didaktik stattfinden kann:

Abbildung 1: Verortung ethischen Nachfragens in einer lösungsorientierten Didaktik.



Darstellung: Ulrich-Riedhammer 2021: o.S.

Es geht also darum, alle Lösungsansätze sowohl faktisch als auch ethisch zu befragen (vgl. oben zum Ansatz des Nudgings). Ethisches Nachfragen kann geschehen, wenn es um die Beurteilung einer Lösung geht. Es kann gefragt werden, inwiefern ethisch vertretbar bzw. gut ist, was hier schon getan wird. Ethisches Nachfragen kann auch dann geschehen, wenn es um die Problemanalyse geht, indem an die faktische Situationsanalyse eine ethische Analyse angeschlossen wird. Dies geschieht bei einer lösungsorientierten Didaktik aber erst nach der Betrachtung einer oder zwei Lösungen.

Ethische Fragen werden Themenschließungen also immer begleiten. Wichtig ist aber, die ethischen Fragen als positiv lösungsorientierte Fragen zu stellen. Bleibt das ethische Nachfragen in der kritischen Bewertung der Lösung, ohne nach guten Lösungen zu fragen, besteht die Gefahr, dass sich Gefühle von Ausweglosigkeit einstellen, wie es in einem rein problemorientierten Unterricht nach Hofmann (2018b) der Fall sein kann.

Dieses positive Nachfragen ist dabei innerhalb des Narrativs der Nachhaltigkeit von Bedeutung. Heutzutage wird auch oft von *Framing* gesprochen, gemeint ist der Rahmen, innerhalb dessen ich mich sprachlich bewege.

Folgender Rahmen wird für eine lösungsorientierte ethische Fragerichtung als Beispiel gegeben.

Tabelle 1: Lösungsorientiert ethisch nachfragen

Problemorientiert: Klagen über den Zustand der Welt	Lösungsorientiert: Nachdenken über Ziele und Umsetzungen
»Das ist ungerecht.«	»So gestaltet, ist die Produktion gerecht(er).«
Was muss getan werden, damit es ethisch angemessen ist? Was muss getan werden, damit die Welt gerechter wird?	Wo und wie wird etwas getan, dass schon ethisch angemessen ist (z.B. etwas, das gerecht(er) ist)?
Warum ist das ethisch unangemessen?	Was daran ist schon ethisch angemessen?
= Suche nach Kriterien zur Beurteilung dessen, was schlecht ist	= Suche nach Kriterien zur Beurteilung dessen, was Gutes geschieht
was Gutes zu geschehen hat	

Darstellung: Ulrich-Riedhammer 2021: o.S.

Es sollte über die kritische ethische Prüfung der Lösung hinausgegangen. Es sollte die Frage verfolgt werden, wie anhand der gemeinsam zu erarbeitenden ethischen Kriterien eine gute ethische Lösung aussehen kann und welche ethischen Kriterien dafür entscheidend wären. So kann ethisches Fragen lösungsorientiert verstanden werden. Das Lernen verharret nicht innerhalb einer unauflösbar erscheinenden Problemfokussierung. Dies wird im Folgenden am Beispiel erläutert.

Fallanalyse

Methodisch wird eine ethische Fallanalyse vorgeschlagen. Was aber ist ein Fall? Man muss nur die Zeitung aufschlagen, um geographische Fälle vor Augen zu haben. Heute steht etwas über die Milchproduktion in China darin, morgen etwas über das neue Lieferkettengesetz, übermorgen etwas zum Konsum von Palmöl. Aber was macht diese Inhalte zu geographischen Fällen? Zunächst handelt es sich um Ereignisse, die die Lehrkraft als Fall erkennt. Ein Fall trägt mindestens ein Merkmal in sich, dass er mit anderen Fällen gemeinsam hat (vgl. Müller 2017). »Bei einem Ereignis müssen erst gemeinsame Merkmale mit anderen Ereignissen entdeckt werden, bevor es als Fall erkannt werden kann.« (Müller 2017: 19)

Wann ist ein geographischer Fall auch ethisch interessant?

Zentrales Merkmal eines auch ethischen Falles ist die Frage »Soll ich/darf ich...?«, die bei dem Fall explizit oder implizit gestellt wird, weil mehrere Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten gegeben sind (vgl. Müller 2017: 19) oder grundsätzliche ethische Fragen, z.B. nach Gerechtigkeit oder Verantwortung evident werden. Diesen Möglichkeiten liegen dabei wiederum verschiedene ethische

Kriterien zugrunde. Man kann nun mit Hilfe einer Fallanalyse, die im Ethikunterricht etabliert ist, die im Geographieunterricht geforderte doppelte Komplexität angehen und lösungsorientiert bestimmte geographische Fälle betrachten.

Müller (2017) zeigt mit Bezug auf Dietrich (2003) etwa auf, wie man einen ethischen Fall in der Zeitung im Sinne der immer wieder geforderten Schulung der Wahrnehmung ethisch relevanter Themen (vgl. u.a. Ulrich-Riedhammer 2017) bzw. der oben genannten Sensibilisierung für das Erkennen von ethischen Problemen findet und befragt. Folgende Fragen sind auch für den Geographieunterricht passend (vgl. Dietrich 2003 zit. in Müller 2017: 19f.):

- »Wo ist mir etwas aufgefallen? Wo kommt mir etwas ethisch relevant vor?
- Wie funktioniert das?
- Wo wurde oder wird gehandelt? Wie hätte man anders handeln können?
- Wer ist beteiligt?
- In welchen institutionellen Strukturen steht das?
- Welche interdisziplinären und hierarchischen Strukturen gilt es zu berücksichtigen?
- Inwiefern ist meine oder unsere Lebenskonzeption angesprochen?
- Inwiefern sind Rechte und Pflichten angesprochen? Sind Handlungen erlaubt, geboten oder verboten?
- Welche Chancen und Risiken hat eine Technik?
- Welche und wessen Probleme soll eine Technik lösen und welchen moralischen Stellenwert hat sie?«

Wenn man nun als Fall einen Lösungsansatz analysiert, wie etwa das Lieferkettengesetz zur Einhaltung der Menschenrechte entlang der Lieferkette, das Unternehmen in die Pflicht nimmt, und davon ausgehend im Unterricht die globale Textilindustrie betrachtet, arbeitet man lösungsorientiert und kann ethisch nachfragen, etwa inwiefern die Verantwortungsübernahme verpflichtend und gelingend geregelt ist. Betrachtet man außerdem die seit dem 09.09.2021 erscheinende Beilage der ZEIT mit dem Titel »GREEN. Für Menschen, die nach Lösungen suchen« und reflektiert hier eine vorliegende Lösung wie die Praxis von Altkleiderspenden am 09.09.2021, befindet man sich auf dem oben beschriebenen Weg, der im Folgenden weiter präzisiert wird.

Der Fall steht am Anfang:

- 1 Der Fall = eine zu betrachtende Lösung eines Problems

Wenn man die in Medizinethik und auch Ethikdidaktik etablierte Form der Fallanalyse weiter betrachtet, schließen sich folgende Schritte an:

- 2 Spontanurteil
- 3 Situationsanalyse (faktisch geographisch)
- 4 Normative (ethische) Analyse
- 5 Abschließendes Urteil
- 6 Reflexion

(Ulrich-Riedhammer zit. in Franzen 2017: 5)

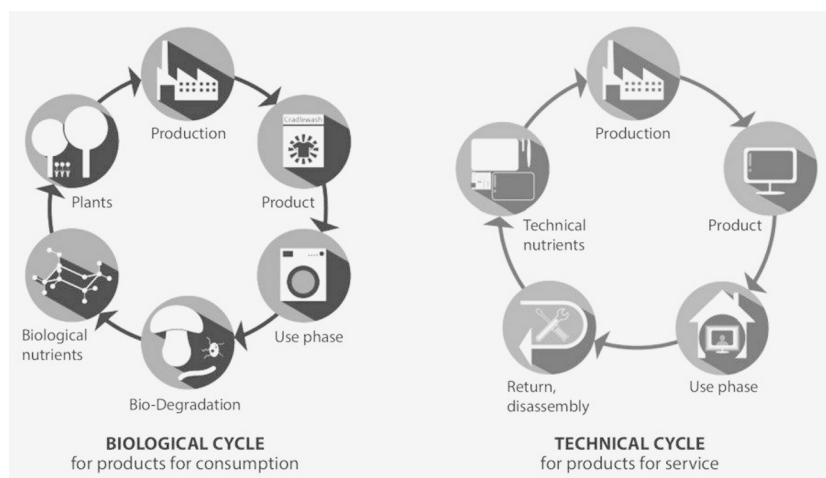
Nachfolgend wird der 4. Schritt an einem Fall erläutert.

Der Fall: Der kompostierbare Turnschuh oder ein Aufruf zum Konsum

Herzogenaurach – Puma hat heute seinen kompostierbaren Turnschuh präsentiert. Er ist komplett biologisch abbaubar und funktioniert nach dem Prinzip *Cradle-to-Cradle*. Wir haben bei der Firma nachgefragt.

Was bedeutet *Cradle-to-Cradle*? Das Prinzip *Cradle to Cradle*, übersetzt »Von der Wiege zur Wiege« oder sinngemäß »Vom Ursprung zum Ursprung«, meint, dass alle Dinge so gebaut oder hergestellt werden sollen, dass sie nach der Nutzung entweder in einen biologischen Kreislauf, wie unser Turnschuh, oder einen technischen Kreislauf zurückgegeben werden. Dabei sollen nur erneuerbare Energien verwendet werden.

Abbildung 2: Das Prinzip *Cradle-to-Cradle*



Darstellung: <https://epea.com/ueber-uns/cradle-to-cradle>; Stand: 12.01.2022

Wie wird das nachgewiesen?

Produkte, die nach dem Kreislaufprinzip funktionieren, bekommen ein C2C-Siegel. Das Verfahren ist kompliziert. Man kann unterschiedliche Stufen von C2C erreichen. Folgende fünf Grundsätze sind dabei entscheidend.

- Verwendung von ökologisch guten Inhaltsstoffen
- Hergestellt zur Materialwiederverwertung, wie Recycling oder Kompostierung
- Anwendung von erneuerbaren Energien
- Effektive Wassernutzung und Verbesserung der Wasserqualität
- Förderung von Strategien für soziale Verantwortung

Wer hat das Prinzip erfunden?

Chemieprofessor Dr. Braungart hat das heute weltweit bekannte Prinzip »Cradle to Cradle« erfunden. Aus vielen Interviews kennt man seine Aussagen wie »Verschwendet! Aber richtig« oder »Weniger Müll ist ja nur weniger schlecht, wir sollten das Wort Müll abschaffen«. Es geht ihm um Konsum statt Verzicht.

Gibt es auch andere Produkte, die ein C2C-Siegel haben?

Es gibt schon über 1.100 Produkte auf dem Markt, die im Sinne des Kreislaufs wiederverwendet und nicht »downgecycelt« werden, also an Qualität verlieren. Es gibt eine Reihe komplett kompostierbarer T-Shirts. Die Firma Napapijri bietet etwa recycelbare Jacken aus einer Monomaterial-Komposition an, deren Fütterung und Besätze bestehen aus Nylon, der Oberstoff aus Econyl, das aus ausgesonderten Fischernetzen und anderen Abfallmaterialien hergestellt wird. Zurückgegebene Jacken können so zu neuen Stoffen verarbeitet werden. Sie bleiben im technischen Kreislauf.

Wie finde ich diese Produkte?

Auf den Seiten des *Avocado-Store* kann man C2C z.B. als Suchkriterium für Kleidung einstellen.

Profitieren nicht vor allem die Firmen davon?

In gewisser Weise schon, aber ja auch die Menschen, die jetzt schon einkaufen können. Sie sollen also auch in Zukunft konsumieren können oder auf essbaren Sitzbezügen um die Welt fliegen, die Braungart selbst erfunden hat. Es ist einfacher ökologisch zu sein, wenn man nicht reduzieren oder verzichten muss. Reduzieren heißt ja nur weniger schlecht und nicht 100 % gut. Etwas teurer sind die Produkte zum Teil schon.

Der Fall und seine Lösung wird hier mit einem Autorentext dargestellt, kann aber im Geographieunterricht genauso auch mit Hilfe eines Videos oder eines Zeitungsartikels illustriert werden. Wichtig ist, dass dieser im Sinne eines lösungsorientierten Unterrichts entweder in einer Einstiegsstunde einer Unterrichtseinheit (denkbar für Themen wie globale Ressourcennutzung, globale Textilindustrie, (Plastik-)Verschmutzung der Meere oder nachhaltiger Konsum) verhandelt wird oder, wenn vorher andere Lösungen Thema waren, auch in der abschließenden Stunde (Abbildung Kapitel 2 Lösungsorientiertes ethisches Fragen im Geographieunterricht).

Im Folgenden soll im Sinne der thematischen Einbettung der 4. Schritt der Fallanalyse erläutert werden.

Zunächst liegt abgesehen von globalen Umsetzbarkeitsfragen des *Cradle-to-Cradle*-Prinzips der ethische Knackpunkt vor allem darin, dass Armut und Ungleichheit auch mit einer Kreislaufwirtschaft nicht gezielt verändert werden, auch wenn »soziale Verantwortung« als Kriterium aufgeführt wird. Der ethische Fokus liegt auf der nachfolgenden Generation, die es auch »gut haben« soll, nicht auf globalen Gerechtigkeitsfragen. Der letzte Abschnitt im Text zeigt dies.

Im ersten Schritt geht es darum, für die ethischen Fragen zu sensibilisieren (siehe 1. Kapitel 2 Lösungsorientiertes ethisches Fragen im Geographieunterricht; Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler zur Formulierung ethischer Fragen Mehren und Ulrich-Riedhammer 2021) und diese zu explizieren. Folgende ethischen Fragen können mit den Schülerinnen und Schülern formuliert werden:

Ist es gerecht, wenn nur die Menschen, die jetzt schon wohlhabend sind, nachhaltig konsumieren können, um damit die Wirtschaft im eigenen Land zu fördern? Ist es gut, wenn ich zur Verschwendung aufrufe? Schließe ich nicht damit schon viele Menschen aus? Kann es gut sein, wenn ich die heutige Ungleichverteilung hinnehme, auch wenn ich die nachfolgende Generation im Blick habe? Sind essbare Sitzbezüge in Flugzeugen im Sinne globaler Gerechtigkeit? Darf ich nachhaltigen Konsum grundsätzlich dem Verzicht vorziehen?

Es geht hier um eine Abwägung zwischen dem Blick auf globale Gerechtigkeit und dem Blick auf eine Generationengerechtigkeit.

Will man die Fragen lösungsorientiert fassen, so kann man die Tabelle 1 aus 2. wie folgt ausfüllen:

Tabelle 2: Lösungsorientiert ethisch nachfragen am Beispiel der Fallanalyse

Lösungsorientiert Nachdenken über Ziele und Umsetzungen	Mit Blick auf den Fall
Was daran ist schon ethisch angemessen?	»Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.« Das Prinzip Verantwortung von Hans Jonas scheint erfüllt.
Wo und wie wird etwas getan, das schon ethisch angemessen ist (z.B. etwas, das die Gerechtigkeit im Blick hat)?	Gerechtigkeit für die nachfolgende Generation
»So gestaltet, ist die Produktion gerecht(er).«	Ideen: eine Kombination aus Verzicht und Konsum, Zugang zu diesen Produkten für alle Menschen Die globale Gerechtigkeit auch in den Blick nehmen. Hier könnte gefragt werden, wie Rawls Ideen einer Gerechtigkeit als <i>Fairness</i> oder <i>Amartya Sens</i> Ansatz in »Gleichheit? Welche Gleichheit?« erfüllt werden könnten.
= Suche nach Kriterien zur Beurteilung dessen, was Gutes geschieht und geschehen soll	Gerechtigkeit gegenüber der nachfolgenden Generation in Bezug auf Wasser, Ressourcen und Energien Globale Gerechtigkeit, Verteilung von Ressourcen und Wohlstand Kombination von Konsum und Verzicht

Darstellung: M. Ulrich-Riedhammer

Wie lässt sich eine Methode wie die Fallanalyse im Unterricht etablieren und lösungsorientiertes ethisches Fragen einüben?

Zur Frage der Umsetzbarkeit eines lösungsorientierten ethischen Fragens im Geographieunterricht

Die Frage der Umsetzbarkeit kann folgende drei kritische Nachfragen anstoßen:

- 1 Unterrichtszeit: Ist nicht dafür zu wenig Zeit im Unterricht? Müssen nicht zu viele andere Lehrplaninhalte/-kompetenzen verhandelt werden?
- 2 Fachverständnis: Ist das »noch« Geographie? Gehört dies »noch« dazu?

- 3 Ausbildung. Ist es den Lehrenden möglich, sind sie dahingehend ausgebildet? Wie müssen sie ausgebildet werden?

Dies alles sind zum einen große Fragen und zum anderen Fragen, die zum Teil bereits empirisch angegangen werden.

Es lassen sich jedoch für alle drei Punkte hinsichtlich der Implementierung von ethischen Fragen und der Lösungsorientierung aus dem Artikel und mit Blick auf das dargestellte Projekt erste Einwände oder Ansatzpunkte ableiten. Da Punkt 1 und 2 ineinander übergehen, wenn es um die Fachinhalte geht, werden sie zusammengefasst. Es werden die Aspekte »ethisches Fragen« und »Lösungsorientierung« nacheinander betrachtet.

Ad. 1 und Ad. 2: Zum ethischen Fragen im Geographieunterricht

Zunächst wird eine Bewertungskompetenz für den Geographieunterricht ohnehin eingefordert (vgl. u.a. DGfG 2016). Ihre normative Setzung kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Ethisches Fragen geschieht aber fern der Forderung sowieso im Geographieunterricht. Es kann also angegangen werden, wenn ethische Fragen auf Seiten der Lernenden im Unterrichtsgespräch ohnehin auftauchen (Stichwort »ethische-Brille; Ulrich-Riedhammer 2018).

Es können aber auch von vornherein über die Methode der Fallanalyse geographische und ethische Inhalte so kombiniert werden, dass weder ein zeitliches noch ein inhaltliches Problem entstehen muss:

- Diskussionen über geographische Fälle (z.B. Ausbau von Skiliften, Staudämmen unter der Frage »Sollen sie gebaut werden?«, »Dürfen sie gebaut werden?« usw.), die im Geographieunterricht gängig sind und sowieso stattfinden, werden durch die Methode nur ersetzt und auf eine andere Betrachtungsebene fern einer Pro- und Kontradiskussion verschoben. Es kommt also kein zeitlicher Mehraufwand hinzu.
- Die faktische, also geographische Analyse ist wesentlich für die ethische Analyse. Geographische Inhalte sind stets bei der ethischen Analyse präsent. Man kann diesen Zusammenhang gut am Beispiel des Deutschen Ethikrates und seiner Stellungnahme zur Impfpflicht illustrieren. In seiner veränderten Abwägung beruft sich der Rat auf die »veränderte Faktenlage« (Deutscher Ethikrat 2021: 4) und den aktuellen »Wissensstand« (ebd.). Die sogenannten Fakten – der Begriff »Fakten« wird dabei kritisch verwendet – sind für den Abwägungsprozess maßgeblich und dies gilt ebenso für geographische Themen. Dahingehend ist ein besonderer Fokus auf die didaktische Reduktion der geographischen Inhalte zu legen, da sie die ethische Analyse bedingen.

Ad. 3: Zum ethischen Fragen im Geographieunterricht

Lehrkräfte gelten als Nadelöhr bei der schulischen Implementation von Innovationen (vgl. Lücken 2012) und so auch für die Einführung komplexer Unterrichtskonzepte. Neben den Wissensressourcen der Lehrkräfte werden vor allem die subjektiven, berufsbezogenen Überzeugungen (*Beliefs*) der Lehrpersonen als zentral bei der Innovierung von Unterricht angesehen (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011). Diese strukturieren die Unterrichtsgegenstände und -prozesse und sind mit starken affektiv-bewertenden Überzeugungen verbunden (vgl. Kunter/Pohlmann 2009). So zeigen Studien, dass unter Geographielehrkräften beispielsweise im Kontext des Umgangs mit Unsicherheiten vielfach die subjektive Überzeugung vertreten wird, eine ergebnisoffene Betrachtung komplexer Sachverhalte würde Schülerinnen und Schüler überfordern und deren Wunsch nach Orientierung enttäuschen, weshalb in der Praxis oftmals Komplexität nur bedingt zugelassen und eher unterkomplexe (Schein-)Lösungen präsentiert werden (vgl. Rhode-Jüchtern 2013; Applis 2016). In zwei Dissertationen (vgl. Applis 2012; Ulrich-Riedhammer 2017), die die unterrichtliche Anbahnung faktischer und ethischer Komplexität im Kontext von BNE zum Ziel hatten, zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler dem Zulassen von Komplexität positiv gegenüberstehen.

Das heißt, dass Themenfelder ethischer Komplexität nur dann innerhalb unterrichtlicher Prozesse erfolgreich bearbeiten werden können, wenn damit die Vermittlung (oder Einübung) komplexe Ansätze in der Lehrkräfteaus-/fortbildung verbunden sind; die bloße Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien reicht nicht aus. Denn es wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie selbst – neben der Fähigkeit zur Durchführung entsprechender Aufgabenformate – in offenen, diskursiven Unterrichtsverfahren über ethisch-reflexive Kompetenzen verfügen, um kontroverse Themen zu moderieren. Die empirischen Evidenzen zeigen (vgl. Applis 2018; Applis 2016; Applis/Fögele 2016, 2014), dass eine Dissemination dieses Komplexitätsansatzes mittels Fortbildungen möglich, aber an hohe Voraussetzungen geknüpft ist. Disseminationsstrategien werden gegenwärtig auf den empirischen Evidenzen der Metastudie von Rogers (2003) basierend entwickelt. Rogers hat über 500 internationale Einzelstudien ausgewertet und dabei fünf zentrale Faktoren identifiziert, die als wesentliche Einflussfaktoren für die Entscheidung, neue Ideen anzunehmen oder abzulehnen, angesehen werden. Die weitere Entfaltung dieses Themas würde hier jedoch zu weit führen (vgl. aber u.a. Fögele/Mehren 2015).

Ad. 1 und Ad. 2: Zur Lösungsorientierung

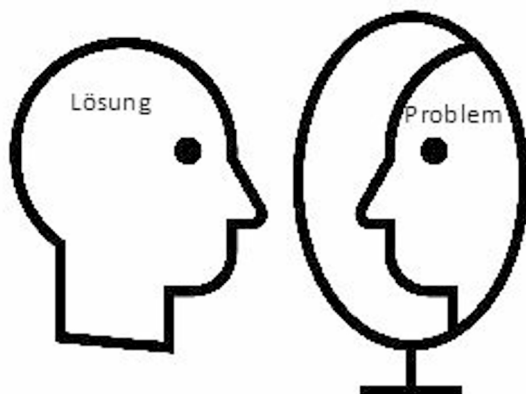
Die von Hoffmann (2018a, b) in die Diskussion eingebrachte Lösungsorientierung hat kein Problem mit dem Fachverständnis, abgesehen von der inhaltlichen Frage der veränderten Abfolge (Lösung Problem Lösung), da Lösungsansätze im bis-

herigen problemlösungsorientierten Unterricht ebenso Thema sind. Nur wird auf die Betrachtung von Lösungsansätzen viel weniger Zeit verwendet, was für manche Themen kritisch gesehen werden kann. Ergibt sich aber dann ein Zeitproblem, wenn der Lösung mehr Raum bzw. Gewicht gegeben wird?

Wenn man auf der Ebene der Zeit fragen will, kommt es auch darauf an, als was man die Lösungsansätze, die am Anfang stehen sollen, betrachtet.

Wird einem deutlich, dass Lösungsansätze immer Antworten auf Probleme sind, kann man vielleicht auch sagen, in ihnen spiegeln sich die Fragestellungen der Probleme wider, nur eben in einem positiven Licht. Sie verdecken das Problem nicht, sondern im Gegenteil, sie thematisieren das Problem explorativ.

Abbildung 3: Das Problem spiegelt sich in der Lösung



Darstellung: M. Ulrich-Riedhammer

Gut sehen lässt sich dies beim Thema »Plastikverschmutzung der Meere« am Beispiel der Gully Filter. Das Problem wird in der Beschreibung der Lösung sichtbar. Die Notwendigkeit (Aufgrund welches Problems benötigen wir die Filter?) der Lösung und die Beschreibung ihrer Umsetzung (Wie funktionieren sie?) entfalten das Problem: Ursache (Gummiabrieb) und Folgen (Eintrag ins Grundwasser, über Flüsse ins Meer, Meeresverschmutzung) in einer ersten Komplexität. In Zusammenschau mit anderen Lösungen ergibt sich ein komplexes Problembild, aber eben aus der Sicht der Lösung. Je nachdem, wo die Lösungen ansetzen, stehen dabei eher die Ursachen oder die Folgen des Problems im Mittelpunkt. In aber jeder Lösungsbeschreibung ist die Beschreibung des Problems soweit enthalten. Die Lö-

sung lässt sich schließlich nur über zumindest ein erstes Verstehen des Problems selbst nachvollziehen, das dann im Anschluss sowieso noch näher betrachtet wird. Daher kann man sagen, dass es keinen eigentlichen zeitlichen Zusatz im Unterricht darstellen muss.

Ad. 3: Zur Lösungsorientierung

Fortbildungen zur Lösungsorientierung werden von Thomas Hoffmann bereits seit einiger Zeit durchgeführt. Begleitende, forschende Zugänge sind dafür erst anzustoßen. Analog wie bei der Implementierung ethischen Fragens werden aber auch in diesem Fall Disseminationstrategien (Ausführung dazu siehe oben) zentral sein.

Ausblick

Eine lösungsorientierte statt problemorientierte Geographiedidaktik ist nicht nur eine semantische Spielerei, sondern eine grundlegende Perspektivwende. Gerade bei der Kombination faktischer und ethischer Komplexität erscheint ein grundlegend positiver, optimistischer Zugang zentral, um Resignationstendenzen auf der Seite der Schülerinnen und Schülern aktiv vorzubeugen. Um die Lösungsorientierung im Fach Geographie zu etablieren, benötigt es sicherlich noch ein Bündel von Maßnahmen. Im Rahmen empirischer Studie müssen Evidenzen generiert werden, die die Vorteile und Chancen, aber auch die Gefahren und Limitationen noch differenzierter und nachvollziehbarer herausarbeiten. Auch die forschungsbasierte und praxisorientierte Konzeptentwicklung, -erprobung und -optimierung z.B. mittels *Design Based Research*-Ansätze im Rahmen von Forschenden-Praktizierenden-Dialogen steht bislang aus. Dies gilt insbesondere für jüngere Jahrgänge und nicht-gymnasiale Schulformen. Zudem erscheint die Entwicklung kontrastierender Unterrichtskonzepte, die inhaltlich analog, aber didaktisch einmal nach dem lösungsorientierten und einmal nach dem problemorientierten Zugang konzipiert sind, notwendig, damit Lehrkräften die Unterschiede und Gemeinsamkeiten pointiert vermittelt werden können. Darüber hinaus braucht es zahlreiche *good practice* Unterrichtsbeispiele in den Schulbüchern, den unterrichtspraktischen Zeitschriften etc., um sukzessive mit dem lösungsorientierten Ansatz und den diesbezüglich möglichen verschiedenen didaktisch-methodischen Zugängen vertraut zu werden.

Literatur

- Applis, Stefan (2018): »Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik/Journal of Geography Education (ZGD) 2(18), S. 27–50.
- Applis, Stefan (2016): »Geography Teachers' Concepts of working with Thinking Through Geography strategies«, in: International Research in Geographical and Environmental Education 25(3), S. 195–210.
- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Applis, Stefan/Fögele, Janis (2016). »Development of Geography Teachers Capacity to Evaluate: Analysis on Coping with Complexity and Controversiality«, in Research in Geographic Education 18(1), S. 10–24.
- Applis, Stefan/Fögele Janis (2014): »Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD) 42(4), S. 193–212.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2016): Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Geographie, Bonn: DGfG.
- Dietrich, Julia: »Ethische Urteilsbildung. Elemente und Arbeitsfragen«, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3, S. 269–278.
- Fögele, Janis/Mehren, Rainer (2015): »Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen – Empirische Evidenzen aus der Bildungs-/Unterrichtsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education, S. 81–106.
- Franzen, Henning (2017): »Fallanalysen im Ethik- und Philosophieunterricht. In sechs Schritten zu einem reflektierten Urteil«, in: Ethik & Unterricht 4, S. 4–8.
- Hoffmann, Thomas (2018a): TERRA Globale Herausforderungen 1. Die Zukunft, die wir wollen, Stuttgart: Klett.
- Hoffmann, Thomas (2018b): »Gerüstet für die Zukunft. Aufgaben des Geographieunterrichts«, in: Praxis Geographie 1, S. 4–9.
- Hoffmann, Thomas (2021): »Globale Herausforderungen und SDGS – ein strikt lösungsorientierter Unterrichtsansatz«. in: A. Eberth/C.Meyer (Hg.) Didaktische Ansätze und Bildungsangebote zu den Sustainable Development Goals. Handnoversche Materialen zur Didaktik der Geographie, Band 11, S. 33–41.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): »Lehrer«, in: Elke Wild/Jens Möller (Hg.), Einführung in die Pädagogische Psychologie, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 261–282.

- Lücken, Markus (2012): »Identifikation von Merkmalen erfolgreicher professioneller Lerngemeinschaften am Beispiel des Projekts Biologie im Kontext« (bik), in: Mareike Kobarg (Hg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*, Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 145–162.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia (2015): »Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer«, in: *Geographie und Schule* 216, S. 4–11.
- Müller, Eva (2017): »Ethisches Zeitunglesen. Lesen mit der Toulmin-Brille«, in: *Ethik & Unterricht* 4, S. 19–25.
- Nassehi, Armin (2019): *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia (2015): *Komplexe und kontroverse BNE-Themen als Herausforderungen des Geographieunterrichts*. Vortrag auf der GFD-Tagung 2015, Hamburg, 28.09.2015.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Annelies (2011): »Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann. S. 478–496.
- Rhode-Jüchtern, Tilmann (2013): »Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit«, in Detlef Kanwischer (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts (= Studienbücher der Geographie)*, Stuttgart: Borntraeger, S. 21–33.
- Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of innovations*, New York: Free Press.
- Spiekermann, Sarah (2019): *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. München: Droemer Verlag.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2017): *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-Unterrichtsbetrachtung zum Thema »Globalisierung«*, Münster: readbox.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): »Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 46 (4), S. 7–32.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2021): *Doing Geo & Ethics. Didaktik & Methodik. Ethisches Fragen – lösungsorientiert und konkret*. <https://doinggeoandethics.com/2021/06/21/ethisches-fragen-losungsorientiert-und-konkret/> (letzter Zugriff: 21.06.2021)

Internetquellen

<https://epea.com/ueber-uns/cradle-to-cradle> (Stand: 12.01.2022)

Deutscher Ethikrat 2021

<https://www.ethikrat.org/mitteilungen/mitteilungen/2021/deutscher-ethikrat-em-pfiehlt-ausweitung-der-gesetzlichen-impfpflicht/> (Stand: 22.12.2021)

Mit Aufgaben Reflexionsanlässe schaffen, damit Lernende Werthaltungen entwickeln können

Ergebnisse eines Unterrichtsforschungsprojekts zum interkulturellen Lernen

Michael Müller

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Entwicklung von komplexen Lernaufgaben, mit denen Lernende Werthaltungen ausbilden können. Ich gehe davon aus, dass es wichtig ist, Lernenden Werthaltungen zu vermitteln und dass es für die ethische Bedeutsamkeit dieses Lernens entscheidend ist, dass sich die Lernenden Werthaltungen selbstbestimmt aneignen. Im Projekt erprobte ich dazu Aufgabenelemente und -kriterien aus der fachdidaktischen Literatur. Reflexive Elemente erwiesen sich für die Vermittlung von Werthaltungen als besonders bedeutsam. Ich stelle in diesem Beitrag die grundlegenden Konzepte und die Forschungsmethoden mit Datenbeispielen vor, um schließlich die Forschungsergebnisse in einem Unterrichtsverlaufmodell zu verdichten.

Die hier vorgestellten Daten und Überlegungen basieren auf meinem Forschungsprojekt zu Lernaufgaben für das interkulturelle Lernen (vgl. Müller 2018). Das Projekt besteht zum einen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die den Bedarf an einer Problematisierung des Kulturbegriffs und den Bedarf an der Auseinandersetzung mit Konzepten zum interkulturellen Lernen aufzeigt und zum anderen aus einem zweizyklischen Unterrichtsforschungsprojekt mit neunten Klassen. In diesem Beitrag gehe ich auf Letzteres ein. Im Unterrichtsforschungsprojekt geht es um die Entwicklung von Lernaufgaben für inter- bzw. transkulturelles Lernen im Kontext des bilingualen Unterrichts. Dem bilingualen Unterricht wird eine besondere Rolle für den Erwerb interkultureller Kompetenzen zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass er zum »mehrperspektivischen Lernen anregt und dadurch zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beiträgt« (KMK 2013: 3). Die Arbeit an Einstellungen und Werthaltungen spielt in meiner Untersuchung die zentrale Rolle. Auch wenn es im Projekt um Aufgaben zum interkulturellen Lernen geht, werde ich am Ende des Beitrags die Ergebnisse auf

die Vermittlung von Werthaltungen im Geographieunterricht im Allgemeinen übertragen.

Werthaltungen, Kompetenzorientierung & Selbstbestimmungsfähigkeit

Die Entwicklung von Werthaltungen ist das wohl widersprüchlichste Ziel didaktischer Bemühungen in Zeiten von Kompetenzorientierung. Sie wird nicht nur in internationalen Leitlinien und Bildungsplänen der Geographie gefordert, wie beispielsweise von der *Commission on Geographical Education* (vgl. *Commission on Geographical Education* 1992: 8f.) und im Bildungsplan Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 7). Sie ist häufig auch Antrieb für junge Menschen den Lehrberuf zu ergreifen. Irritierend ist aber, dass sich im Unterricht – trotz Kompetenzorientierung – eine Evaluation dieses hochrangigen Ziels von selbst verbietet. Denn sobald wir Werthaltungen messen, verführen wir die Lernenden dazu, solche Kompetenzen ihren Zensuren zuliebe zur Schau zu stellen oder gar zu heucheln. Mit der Messung von Werthaltungen würden wir also die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit bei der Bildung von Werthaltungen stören. Die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit ist aber ebenfalls ein höchstrangiges Bildungsziel (vgl. Klafki 2007: 27). Wenn Lehrkräfte im Unterricht Werthaltungen adressieren, darf dies deswegen immer nur ein *Angebot* an die Lernenden sein, das sie selbstbestimmt annehmen oder dem sie sich verschließen können. Die Entwicklung von Werthaltungen ist also ein sehr widersprüchliches Gebilde. Sie ist einerseits ein höchstes inhaltliches Ziel, aber andererseits ist hinsichtlich der unterrichtlichen Vorgehensweise neben dem Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011) auch ein Kompetenzbewertungsverbot für die Werthaltungen der Lernenden zu beachten – und dies in Zeiten von Kompetenzorientierung. Damit ergibt sich aus meiner Sicht die zentrale Frage zur Wertevermittlung im Unterricht: *Wie müssen Aufgaben gestaltet sein, dass sich Lernende selbstbestimmt mit Werthaltungen auseinandersetzen?*

Kulturbegriff & Modelle des interkulturellen Lernens

Für Studien zur Vermittlung von Werthaltungen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen ist es zentral, zu klären, mit welchem Kulturbegriff gearbeitet wird. In meiner Studie wird Kultur definiert als geteilte Bedeutungszuschreibungen (*shared meanings*) von sich überlappenden Gruppen verschiedenster Größen. Kulturen werden ferner angenommen als inhomogen, dynamisch und ineinander-greifend (vgl. Auernheimer 2003: 75). Interkulturelles Lernen ist also immer dann

gegeben, wenn Mitglieder von kulturellen Gruppen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zum Umgang mit jeweils anderen kulturellen Gruppen erwerben.

Diese kulturellen Gruppen wurden in Deutschland bis in die 1990er Jahre häufig als großkulturelle und nationalkulturelle Gruppen gedacht. Beispielsweise sollten »Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft« Ziele und Inhalte des bilingualen Unterrichts sein (Hallet 1998: 119). Vor allem die Arbeiten von Wolfgang Welsch zur »Transkulturalität« gaben der Diskussion in Deutschland dann die entscheidenden Impulse, Kulturen als sich gegenseitig durchdringend und miteinander verwoben zu verstehen, sowie Menschen als kulturelle Hybride aufzufassen, die Elemente verschiedener Kulturen in sich tragen (vgl. Welsch 1999: 5). Einige Didaktiker und Didaktikerinnen sprachen sich daraufhin dafür aus, den Begriff »transkulturelles Lernen« statt »interkulturelles Lernen« für den Unterricht zu verwenden, um den gegenseitigen Durchdringungen gerecht zu werden (vgl. Diskussion bei Hallet 2015: 303). Für das inter- bzw. transkulturelle Lernen ist es fraglos wichtig, dass Kulturen gemäß Welsch transkulturell aufzufassen sind, doch da die Entwicklung von Perspektivenbewusstsein (als Basis für Reflexionen) eine Unterscheidung von eigener und fremder Perspektive voraussetzt, halte ich (ein transkulturell gedachtes) »interkulturelles Lernen« weiterhin für die treffendere Bezeichnung.

Eine Person wird also als Teil vieler ggf. auch sehr kleiner Gruppen aufgefasst, mit denen sie Bedeutungszuschreibungen teilt. Die »Nation« kann für eine Person weiterhin *eine* solche Gruppe sein, daneben wird sich die Person aber sehr vielen weiteren und eventuell auch als wichtiger empfundenen Gruppen zugehörig fühlen. In Bedeutungsaushandlungen kann sie sich dann mit Perspektiven von anderen Individuen und Gruppen auseinandersetzen.

Als wichtigstes Bezugsmodell für das interkulturelle Lernen diente mir Byrams Model der *Intercultural Communicative Competences* (Byram 1997). Byram stellt den Ausführungen zu seinem Kompetenzstrukturmodell eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem verwendeten Kulturbegriff voran. Mit Aussagen wie [*Culture is*] »not a static condition« (ebd. 1997:17), [*it's*] »not limited [...] to the dominant cultural group« (ebd. 1997:18), [*it's about*] »encounters between individuals« (ebd. 1997:40) [*and these*] »individuals belong to many groups« (ebd. 1997:19) entspricht dieser Kulturbegriff in wesentlichen Elementen den im voranstehenden Abschnitt genannten Anforderungen. Hinsichtlich der Diskussion um Kulturrelativismus und Werthaltungen ist relevant, dass Byram seinem Modell die Menschenrechte als »baseline« zu Grunde legt, auch wenn er kritisch reflektiert, dass »human rights might be felt to be too much in debt to western concepts« (ebd. 1997: 46). Mit der Setzung, dass es beim interkulturellen Lernen nicht zu hintergehende Werte gibt, grenzt er sich z.B. von der kulturrelativistischen Position Bennetts ab, der in seinem Kompetenzentwicklungsmodell kulturrelativistische Positionen als die höchsten Stufen interkultureller Kompetenz beschreibt (vgl. Bennett 1986: 182). Sowohl Bennetts als auch Byrams Modell wur-

den bereits mehrfach als Bezugsmodelle für fachdidaktische Forschungsarbeiten genutzt (Bennett: u.a. Schrüfer 2009, Schrüfer 2011; Byram: u.a. Vogt 2010, Vogt 2016, Müller 2018).

Byram betont, dass von den Lernenden gezeigte interkulturelle Kompetenzen immer als eng miteinander verwobene Kompetenzbündel auftreten. Für deren Feinanalyse empfiehlt er eine Einzelbetrachtung in Kompetenzbereichen. Dabei nutzt er die klassischen disziplinübergreifenden Kompetenzbereiche *knowledge, attitudes, skills* (vgl. Byram 1997: 73). Zum Kompetenzbereich Einstellungen (*attitudes*), der für die Vermittlung von Werthaltungen von besonderem Interesse ist, sind fünf Einzelkompetenzen ausgewiesen (ebd. 1997: 50). Meinem Unterrichtsforschungsprojekt lag Byrams Kompetenzstrukturmodell als Kodierkatalog für Lernendenaussagen zu Beginn zugrunde.

Aufgabenmerkmale im Task-Based Learning und in der Geographiedidaktik

Im Kontext des interkulturellen Lernens ist das »Aufgabenorientierte Lernen« ein weiterer Aspekt der Grundlagen meines Forschungsprojekts. In der Fremdsprachendidaktik war das »Aufgabenorientierte Lernen/*Task-Based Learning*« als Abkehr von grammatisch orientierten Curricula in den 2000er Jahren ein großes Thema. Mit dem Aufgabenorientierten Lernen wurde die Vermittlung von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen (vgl. Müller-Hartmann/Schocker v. Ditfurth 2011: 174–181) und die Befähigung der Lernenden zur außerschulischen Diskursteilhabe durch Teilhabe an relevanten und authentischen Diskursen im Unterricht (vgl. Hallet 2006: 76) zu zentralen Richtzielen des Unterrichts. »Tasks«, also »Aufgaben«, sind hier als komplexe und mehrphasige Unterrichtsinteraktionen im Umfang von zumeist einer oder mehrerer Stunden gedacht. In der theoretischen und empirischen Fachliteratur werden für das Aufgabenorientierte Lernen eine Reihe von allgemeinen Aufgabenmerkmalen genannt. Im Folgenden nenne ich nur solche, die sich später im empirischen Teil des Unterrichtsforschungsprojekts für selbstbestimmtes interkulturelles Lernen als förderlich erwiesen haben.

- Die Aufgaben sind komplex und in aufeinander aufbauende Phasen gegliedert (vgl. Bygate/Samuda 2008: 16).
- Ihre Inhalte sind authentische Diskurse (vgl. Hallet 2006: 76).
- Die Aufgaben beziehen die Vorerfahrungen der Lernenden ein (ebd. 2006: 79).
- Die Aufgaben beinhalten Aushandlungsprozesse und gleichberechtigte Interaktion (vgl. Müller-Hartmann/Schocker v. Ditfurth 2006: 4).
- Die Aufgaben bieten den Lernenden Wahlmöglichkeiten z.B. hinsichtlich der Inhalte, Formate des Arbeitsprodukts, Medienauswahl etc. (ebd. 2004: 43).

- Die Aufgabenprodukte sind ergebnisoffene freie Aufgabenformate (ebd. 2011: 136).
- Durch eine angemessene Balance der task demands und des task supports wird Lernendenautonomie gefördert (vgl. Cameron 2001: 27).

Ähnliche Empfehlungen für interkulturelle Lernaufgaben finden sich in der geographiedidaktischen Literatur.

- Interkulturelle Lernaufgaben greifen Alltagserfahrungen und eigenkulturelle Praktiken der Lernenden auf (vgl. Rohwer 1996: 8; vgl. Schmidt-Wulffen 2010: 212f.).
- Sie dienen der Identitätsbildung der Lernenden (vgl. Rohwer 1996: 8).
- Aufgaben thematisieren »nicht anonyme Sachverhalte, sondern Menschen in ihrem Alltag [...] Jugendliche, Gleichaltrige« und konkrete Lebensumstände (Schmidt-Wulffen 2010: 209f. & 218).
- Dabei zeigen sie diese Protagonisten als in ihrem Umfeld rational Handelnde (vgl. Rother 1995: 8).
- Die Aufgaben erlauben Perspektivenwechsel in die Innensicht des Anderen (vgl. Haubrich 1995: 46).
- Sie zielen darauf ab, ethno-kulturelle Zuschreibungen zu dekonstruieren (vgl. Mönter/Schiffer-Nasserie 2007).
- Sie arbeiten auch mit Kontexten, die sich mit Emotionen verknüpfen lassen (vgl. Schmidt-Wulffen 2010: 215).
- Bei der Aufgabenbearbeitung erleben die Lernenden Selbstbestimmtheit, wenn sie unter Lernangeboten auswählen können (ebd. 2010: 216f.).

Als ich in meinem Unterrichtsforschungsprojekt diese Empfehlungen integrieren und erproben wollte, wurde offenkundig, dass es über diese Einzelemente hinaus eines strukturierenden Unterrichtsverlaufsmodells bedarf, in welches die zu erprobenden Aufgabenmerkmale integriert werden können. Auch hier war die Recherche in der Fachliteratur ergiebig. Aus Elementen der Empfehlungen der KMK zu interkultureller Bildung (vgl. KMK 1996: 5f.), dem Unterrichtsverlaufsmodell von Daniela Caspari zum Fremdverstehen durch literarische Texte (vgl. Caspari 2001: 174–178) und von Eva Burwitz-Melzer zum Einsatz von fiktionalen Texten im interkulturellen Lernen (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 511f.) stellte ich ein Modell zusammen, das es mir ermöglichte, viele der aus der Literatur zusammengetragenen Aufgabenelemente in einen Stundenverlauf (= komplexe Lernaufgabe/Task) zu integrieren.

Abbildung 1: Unterrichtsverlaufsmodell in der Endfassung

Unterrichtsphasenmodell: Aufgabenschritte zur Förderung des interkulturellen Kompetenzerwerbs:
A) Lernende beschreiben eigenkulturelle Praktiken
B) Lernende tauschen sich zu Vorwissen oder zu Vermutungen hinsichtlich anderskultureller Praktiken aus
C) Lernende integrieren neue Informationen zu anderskulturellen Praktiken in ihre bestehenden Konzepte
D) Lernende handeln Perspektiven auf kulturelle Praktiken aus
E) Lernende reflektieren ihre interkulturellen Lernprozesse

Darstellung: M. Müller 2018: 388

Im Forschungsprozess wurde das Modell mit verschiedenen Themen in zwei neunten Klassen erprobt und angepasst. Die wichtigste Veränderung erfuhr es hinsichtlich der Phase E, der Selbstreflexionsphase.

Unterrichtsforschung

Auf Basis des vorgestellten Unterrichtsverlaufsmodells und den vorgestellten Aufgabekriterien gestaltete ich ein Unterrichtsforschungsprojekt mit zwei neunten Klassen, die ich im Abstand von drei Monaten unterrichtete. Durch das wiederholte Unterrichten und den zeitlichen Abstand zwischen den beiden Forschungszyklen konnte ich die Aufgaben optimieren (vgl. Richards 2003: 24). Beide Klassen hatte ich in deren sechsten Schuljahr unterrichtet, als ich noch als Lehrer an der Schule tätig war. In beiden Unterrichtszyklen unterrichtete ich selbst, um den Unterschied zwischen Aufgabenintention (*task-as-workplan*) und praktischer Aufgabenumsetzung (*task-in-process*) gering zu halten. In beiden Klassen stellte ich das Forschungsprojekt zuvor den Lernenden und den Eltern vor. Die Schülerinnen und Schüler nahmen am Projekt freiwillig teil. Lernende, die nicht teilnehmen wollten, hatten die Möglichkeit, den Unterricht der Parallelklasse zu besuchen.

Jeder Forschungszyklus umfasste ein Set von jeweils acht komplexen Aufgaben (jeweils mit der Phasenfolge A – E) einer Unterrichtseinheit zum Thema ›Menschen in Indien‹, das ich in jeder der beiden neunten Klassen unterrichtete. Es ging um Alltagspraktiken, Partnerfindung, Arbeitsbedingungen Jugendlicher, die Ausbildung von Softwareentwicklern und um Aushandlungen zur Gestaltung von Schulbuchseiten über Indien und Deutschland. Themen der physischen Geogra-

phie wurden wegen des Fokus auf interkulturelles Lernen nicht einbezogen. Eine indische Austauschstudentin nahm am Projekt teil. Die Lernenden konnten zu Beginn und am Ende des Projekts Fragen mit ihr klären. Ferner waren wir mit Softwareentwicklern aus Pune in E-Mail-Kontakt. Ein geplanter Mailkontakt mit einer Partnerklasse kam nicht zustande.

Daten und Methodik

Meine Arbeit ordne ich dem Paradigma der Aktionsforschung zu, ähnlich dem heute in der Geographiedidaktik stärker verbreiteten *Design-Based Research* (vgl. Feulner/Ohl/Hörmann 2015; Hiller 2018). Die beiden Forschungsansätze gleichen sich weitgehend. Für beide ist kennzeichnend, dass Forschung als iterativer Prozess in mehreren Forschungszyklen mit theoriebasierter Entwicklung, praktischer Erprobung sowie Beforschung, Reflexion und Re-design verstanden wird (zu DBR vgl. Feulner/Ohl/Hörmann 2015: 212). Richards bezeichnet die Abfolge von »*planning, acting & observing, reflecting, planning, and so on*«, als »*action research spiral*« (Richards 2003: 24). McKay, Altrichter und Posch sowie Norton beschreiben die Forschungszyklen in nahezu gleicher Weise (vgl. McKay 2006: 30; Altrichter/Posch 2007: 27; Norton 2009: 55). Der zentrale Unterschied zwischen *Design-Based Research* und Aktionsforschung besteht im emanzipatorischen Aspekt der Aktionsforschung – Lehrkräfte sollen von Rezipierenden zu Produzierenden fachdidaktischer Theorien werden – ein Aspekt, den das *Design-Based Research* nicht einfordert (vgl. Reinmann 2016).

Im ersten Zyklus stand mir teilweise und im zweiten Zyklus durchgängig ein Forschungsteam mit einer Kamerafrau und vier weiteren Co-Forscherinnen zur Verfügung. Neben der Videographie erwiesen sich in meiner Untersuchung die folgenden Datengruppen als zentral: Transkriptionen der Gruppenaushandlungsprozesse, Arbeitsprodukte der Schülerinnen und Schüler sowie Transkriptionen der Gruppeninterviews am Ende jeder Unterrichtsdoppelstunde. Außer bei der Datenerhebung unterstützen mich die Co-Forscherinnen auch zu Beginn der Dateninterpretation.

Als konkrete Datenauswertungsmethode nutzten wir zunächst eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2005). Dabei diente uns Byrams Kompetenzstrukturmodell zur deduktiven Kategorienanwendung (vgl. Byram 1997). Im weiteren Auswertungsprozess konnte Byrams Modell dann an einzelnen Stellen induktiv erweitert werden. Das folgende Beispiel soll diesen Prozess verdeutlichen.

Aufgabenbeispiel 1: Die Lernenden sollten als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses (Phase D) ein Poster dazu gestalten, wie sie im Hinblick auf eine Daseinsgrundfunktion ihre eigenkulturellen Praktiken den Schülerinnen und Schülern aus Pune darstellen würden. Gruppe acht hatte »am Verkehr teilnehmen« ausgewählt

und wollte das Thema zu Beginn unserer Unterrichtseinheit mit dem Bild eines ICEs repräsentieren. Eine Woche später, nach einigen Zwischenaufgaben, die sich mit kulturellen Repräsentationen auseinandersetzten, zeigten sie dann allerdings Fahrräder, einen Motorroller und einen Regionalexpress auf ihrem Poster. Bei der Reflexion zu diesem Aufgabenprodukt, fragte die Co-Forscherin, warum die Gruppe entgegen ihrer ursprünglichen Auswahl andere Bilder gewählt hatte.

1. Datenbeispiel: Verwobenheit interkultureller Kompetenzen

Co-R1: Gibt es einen Grund, weshalb Ihr Euch für alltägliche Sachen entschieden habt? Also, dass Ihr jetzt zum Beispiel keinen ICE darauf habt?

S38: Ja wir, ... (kurze Pause). Keine Ahnung. Wir haben einfach – Alltägliches ist besser. [...]

S39: Damit sie sehen, was immer genutzt wird, weil den ICE nutzt ja nicht jeder.

Datenquelle: Z2 A7 F01 G1, 03:25-03:49

Schüler 39 macht also deutlich, dass die Auswahl der alltäglichen Repräsentationen absichtsvoll erfolgte. In der Forschungsgruppe haben wir seine Aussage in folgender Weise interpretiert:

1. Er bemüht sich darum, den anderskulturellen Lernenden Einblicke in die eigenkulturellen Praktiken zu geben (*attitudes*).
2. Er hat vermutlich Annahmen darüber, was die anderskulturellen Lernenden wissen und woran sie anknüpfen können (*knowledge*).
3. Er kann und will reflektieren, was repräsentative eigenkulturelle Praktiken ausmachen (*skill/attitudes*).
4. Er nimmt vermutlich einen Perspektivenwechsel vor, »Was würde mich als Schüler/in von Pune interessieren?« (*skill/attitude*).

In einer einzigen Äußerung kann also eine ganze Reihe von miteinander verwobenen interkulturellen Kompetenzen stecken. Nach gemeinsamer Auswertung von ca. 15 % der Textdaten umfasste unser Codierkatalog 17 interkulturelle Kompetenzen zum Kompetenzbereich *attitudes*. Byram schlägt zu den *attitudes* hingegen fünf deutlich weiter gefasste Kompetenzen vor – Autorinnen und Autoren von Kompetenzmodellen haben hier recht große Freiheiten hinsichtlich des Zuschnitts. 15 der von uns zum Bereich Einstellungen (*attitudes*) gefundenen Kompetenzen hätten unter den fünf Kompetenzen zu Einstellungen (*attitudes*) in Byrams Modell subsumiert werden können. Aus den Daten ergänzten wir induktiv die beiden Kompetenzen »zeigt Empathie/Mitgefühl« und »ist bereit nach universellen Werten/Menschenrechten zu handeln«, sie kamen also im Vergleich zu Byrams Kompetenzkatalog neu hinzu.

Im Jahr 2018, nach Abschluss der Arbeiten in meinem Projekt, veröffentlichte der Europarat ein neues Kompetenzstrukturmodell. Im Modell »Kompetenzen für eine demokratische Kultur« sind die Bereiche »Werte« und »Einstellungen« besonders differenziert dargestellt. Auch die beiden in meinem Projekt induktiv ergänzten Kompetenzen sind hier enthalten. Bei zukünftigen interkulturellen Unterrichtsforschungsprojekten würde es sich als Bezugsmodell anbieten (vgl. Europarat 2018: 35).

Diese qualitative Inhaltsanalyse mit ihren Codierungen war eine sehr gute Vorbereitung um sensibel dafür zu werden, an welchen Stellen sich interkulturelle Kompetenzen zeigen. Allerdings haben mir diese isolierten Markierungen nicht geholfen, die Wirkungsweise meiner Aufgaben nachzuvollziehen. Um die Aufgabebearbeitungen besser zu verstehen, benötigte ich ein multiperspektivisches rekonstruierendes Verfahren, das die Reihenfolge der zu interpretierenden Ereignisse berücksichtigt. Durch die intensive Beforschung war eine Triangulation der Perspektiven von Datenerhebenden und Dateninterpretationen sowie Datenerhebungsmethoden möglich.

Reflexion und Selbstreflexion im Unterrichtsphasenmodell

Besonders komplexe und hinsichtlich interkultureller Kompetenzen dichte Aushandlungen fanden fast immer in Unterrichtsphasen statt, die durch Reflexion geprägt waren. In Phase D des erprobten Unterrichtsverlaufsmodells, den Aushandlungsprozessen, erfolgten solche Reflexionen zum Lerngegenstand angeleitet durch Aufgaben. Phase E war ursprünglich ein Gruppeninterview im Anschluss an den eigentlichen Unterricht. Diese Interviews bzw. diese Phase erwies sich als äußerst dicht hinsichtlich der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen. Selbstreflexionen, die durch (Co-)Forschende oder Lehrkräfte angeleitet waren, stehen in dieser Phase im Vordergrund. Dorsch, Kaup und Kanwischer (2017), sowie Gryl (2012) unterscheiden im Kontext von Reflexionen zwischen Reflexion und Reflexivität. Reflexion wird als das »Hinterfragen eines Gegenstands der Beobachtung« betrachtet (Dorsch/Kaup/Kanwischer 2017: 51). Reflexion (=> Phase D) kann dabei mit Perspektivenwechsel erreicht werden (vgl. Gryl 2012: 164). Selbstreflexion (=> Phase E), »das Hinterfragen des eigenen Denkens und Handelns«, firmiert bei Dorsch, Kaup und Kanwischer, sowie bei Gryl unter dem Begriff »Reflexivität« (Dorsch et al. 2017: 51; vgl. Gryl 2012: 164).

Mit Aufgabenbeispiel zwei möchte ich vorstellen, wie Lernende in Phase D, in den Aushandlungsprozessen, Aufgabeninhalte reflektieren, und ich möchte die dafür erforderlichen Aufgabenmerkmale aufzeigen. Diese Aufgabe des Unterrichtsforschungsprojekts verlangte von den Lernenden, sich zunächst zu ihren eigenkulturellen Praktiken des Geldverdienens (die Lernenden waren 15–16 Jahre alt) aus-

zutauschen (Phase A). Als Input zu anderskulturellen Praktiken (Phase C) zeigte ich ihnen die BBC-Reportage »Bonded to the sari loom« von Damian Grammaticas über bonded laboreres in Kanchipuram/Indien (http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/6505961.stm). Die Reportage stellt das Dilemma zu Ashok vor, der bei seiner Großmutter lebt. Sie muss abwägen, ob sie die Arbeitskraft von Ashok als »bonded laborer« an einen Seidenweber-Betrieb verkauft. Im Unterricht unterbrach ich den Film wie geplant vorzeitig (vgl. Schuler 2013). Die Lernenden erhielten den Auftrag aus der Perspektive einer der zentralen Rollen (wie Ashok, Großmutter, Reporter) zum weiteren Verlauf des Geschehens zu argumentieren. Das folgende Datenbeispiel ist das Ergebnis des Aushandlungsprozesses in Aufgabe drei von Lernenden, die die Rolle der Großmutter erhalten hatten. Meine Interpretationen zu den Lernendenaussagen sind in runder Klammer notiert.

2. Datenbeispiel: Reflexion mit Perspektivenbewusstsein

S32: Ja, aber überleg' doch mal. Wenn er Schule macht und wenn er eine Ausbildung hat, kann er später viel mehr Geld bringen. Wenn er keine hat, was macht er dann? (S32 argumentiert aus der Außenperspektive, also aus seiner eigenen Perspektive und Logik.)

S41: Die brauchen aber JETZT [betont] das Geld, nicht später! (S41 weist auf die Zwänge der Situation hin.)

S32: Stimmt auch wieder. Aus ihrer [Großmutter's] Sicht ist es [dass Ashok arbeitet] wahrscheinlich richtig, aber ... (S32 nimmt versuchsweise die Perspektive der Großmutter ein, wägt ab, und will dann dann zur eigenen Perspektive bzw. evtl. zu einer Menschenrechts-Perspektive zurückkehren.)

S41: Haja (S41 unterbricht S32 und sieht sich bestätigt.)

S32: Von außen gesehen ist es halt ... (S32 bricht Aussage selbst ab. Er wägt ab und zeigt dabei, dass er sich seiner Außenperspektive bewusst ist.)

S41: Der Father Martin [Priester in Kanchipuram], der findet das [Kinderarbeit] wahrscheinlich auch blöd. [...] (S41 kommt S32 zu Hilfe und bringt eine alternative, anderskulturelle Perspektive ein, d.h. ihm ist die fremdkulturelle Heterogenität zur Frage bewusst.)

S32: Ich glaube, sie [Großmutter] denkt auch nicht, dass das okay ist, aber sie hat keine Wahl. Sie braucht das Geld. (S32 nimmt nun Innenperspektive ein [Perspektivenwechsel] und formuliert Dilemma.)

S41: Ja, stimmt.

Datenquelle: Z2 A3 Fo2 Aushandlung, 01:37-04:15

Reflexionen in Aushandlungsprozessen gehen häufig mit Perspektivenwechseln und der Entwicklung von Perspektivenbewusstsein einher. Im Beispiel wägt S32 seine Vorschläge zu einem situationsangemessenen Verhalten zunächst aus seiner eher unreflektierten eigenkulturellen Außenperspektive und in seinem anschlie-

ßenden Beitrag dann aus der fremdkulturellen Innenperspektive (Großmutter) ab, die er allerdings auch nicht stehen lassen kann (»aber ...«). In der folgenden Äußerung (»Von außen ...«) zeigt er dann Bewusstsein für Außen- und Innenperspektive und deren Auswirkungen. In seinem letzten Beitrag versetzt er sich in die Lage der Großmutter. Der emotionale Zugang deutet an, dass er wahrscheinlich einen Perspektivenwechsel vornimmt und sich in die Person hineinversetzt. Er formuliert das Dilemma, das er in dieser fremdkulturellen Innenperspektive empfindet.

Um die Ebene der Reflexion zu erreichen, ist es zentral, dass die Lernenden Perspektivenbewusstsein erwerben. Sie betrachten eine Situation aus (mindestens) zwei Perspektiven, lösen sich von diesen Sichtweisen, werden sich der Sichtweisen bewusst und haben die Möglichkeit auf einer übergeordneten Ebene alternative Handlungsoptionen und Kompromisse abzuwägen. Auch wenn in Phase D der Blick auf den Inhalt gerichtet ist, so ist es dennoch eine Reflexion, die auch den Reflektierenden verändert. Denn »Fremdverstehen geht nicht im Einnehmen einer [fremdkulturellen] Innenperspektive auf, sondern hat Rückwirkungen auf das eigene Selbstverständnis [...]. Es kommt dann zu einem Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem, bzw. zwischen Innen- und Außenperspektive, aus denen beide nicht unverändert hervorgehen.« (Bredella et al. 2000: XIII)

Von den oben ausführlich dargestellten Aufgabenmerkmalen, die im Aufgabenbeispiel zum interkulturellen Lernen führten, sind hier stichwortartig zu nennen: Protagonist mit Identifikationspotential, konkretes Einzelschicksal, umfassende Darstellung der Lebensumstände, Dilemmasituation, Lernende handeln Arbeitsprodukt aus.

Mit dem folgenden dritten Aufgabenbeispiel möchte ich zeigen, dass insbesondere die Unterrichtsphase E, die Phase der Selbstreflexion, ein sehr hohes Potential für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Werthaltungen bietet. Dadurch, dass Lehrkraft oder (Co-)Forschende in Phase E gezielt reflexionsfördernde Impulse setzen, ist hier der Ort, an dem sich interkulturelle Kompetenzen am häufigsten zeigen. Im ersten Unterrichtszyklus war Phase E zunächst ein retrospektives, halboffenes Gruppeninterview, das ich mit einer Gruppe von jeweils ca. fünf Lernenden führte. Da diese Fragen und Impulse zu den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler nicht nur interkulturelle Kompetenzen belegten, sondern auch Kompetenzen entwickelten, weitete ich diese angeleiteten Selbstreflexionen im zweiten Zyklus auf die gesamte Klasse aus. Obwohl Burwitz-Melzer davon berichtet, dass durch ihre retrospektiven Gruppeninterviews Selbstreflexionen und interkulturelles Lernen ausgelöst wurden (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 456), konnte ich deren Bedeutung für die Entwicklung von Werthaltungen erst nach den eigenen Erfahrungen des ersten Forschungszyklus einschätzen. Für den zweiten Zyklus plante ich für die Anleitung zur Lernerfahrungs-Reflexion vier Co-Forscherinnen ein, die dann mit je zwei der acht Lerngruppen der Klasse arbeiteten.

Das folgende Datenbeispiel gehört wie das Datenbeispiel eins in den Kontext der Aufgaben zur Auswahl eigenkultureller Repräsentationen. In diesem Fall wird nicht wie im ersten Beispiel nach Gründen für die Auswahl gefragt, sondern das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Aufgabe in den Blick genommen. Es geht also um Selbstreflexionen der Lernenden. Die Lernenden hatten eigenkulturelle Repräsentationen zu Themen der Daseinsgrundfunktionen innerhalb der Klasse verglichen und festgestellt, dass schon innerhalb der Klasse die Vorstellungen dazu, was denn nun eigenkulturell repräsentativ sei, recht heterogen sind.

3. Datenbeispiel: Selbstreflexion

Co-R1: M-h, ok. Woran liegt das, dass man das so macht? Anders wählen [andere Praktiken]? (Co-Forscherin fragt nach den Ursachen für unterschiedliche eigenkulturelle Repräsentationen in der Klasse)

S37: Ja, weil man ... (Pause) Jeder hat so seine eigene Sichtweise von den ganzen Sachen. (S37 erklärt die Unterschiede durch unterschiedliche Perspektiven, eigenkulturelle Praktiken werden als heterogen empfunden)

S34: Vom Umfeld. (S34 erklärt die Unterschiede der Praktiken/Perspektiven durch die Einflüsse der Gruppe/n, in denen man sich bewegt)

S37: Eben. Genau.

Co-R1: Ist Euch die Auswahl schwergefallen? (Co-R1 fragt, ob die Lernenden Probleme hatten, sich auf Repräsentationen zu einigen)

S31: Ja, weil jeder etwas Anderes unter ›typisch‹ versteht. (S31 berichtet über die Schwierigkeiten der Gruppe, sich auf gemeinsame Repräsentationen zu einigen.)

Datenquelle: Z2 A2 F01 G1, 04:40-05:11

Die Lernenden haben während der Aushandlungsprozesse in der Aufgabe erfahren, dass sie – obwohl sie in einer Klasse sind – dennoch häufig unterschiedliche Repräsentation für eigenkulturelle Praktiken wählen. Alle drei Schüler sind sich der intrakulturellen Unterschiede bewusst. S34 erklärt diese Unterschiede mit dem »Umfeld«, also der Familie, den Freundschaften, mit denen sie groß geworden sind und die ihre (sub-)kulturelle Zugehörigkeit prägen.

Mit diesem Datenbeispiel möchte ich zum einen belegen, dass zur Selbstreflexion angeregt und ein Bewusstsein für Einstellungen geschaffen werden kann. Zum anderen möchte ich zeigen, wie ich vorgegangen bin, um die Funktionsweisen meiner Aufgaben systematisch zu erfassen: Ausgehend von Äußerungen der Lernenden analysierte ich, wie es zu der aufgezeigten interkulturellen Kompetenz kam und formulierte diesen Kausalbezug als Folgerung. Beispielsweise ging es in der Box »3. Datenbeispiel Reflexion« um ein Bewusstsein für die Entwicklungsmechanismen von eigenkultureller Heterogenität. Als Folgerung formulierte ich: *Werden eigenkulturelle Praktiken aus verschiedenen Perspektiven reflektiert, dann können*

sich die Lernenden darüber bewusst werden, dass eigenkulturelle Praktiken heterogen sind [gekürzte Darstellung] (vgl. Müller 2018: 278f.).

In meinem Projekt habe ich 108 solche Folgerungen aus Äußerungen von Lernenden abgeleitet. Anschließend clusterte ich themengleiche Folgerungen (hier zum Thema ›Vermittlung Kulturbegriff‹) und formulierte dann eine umfassende Aussage zu jedem Thema. In diesem Fall fasste ich die Folgerungen 17, 34, 41, 43, 97 zu einer Aussage hinsichtlich des Aspekts ›Kulturbegriff & Heterogenität‹ zusammen: *Lernende werden bei der Ausbildung ihres Kulturbegriffs unterstützt, wenn es ihnen ermöglicht wird, ein Bewusstsein für intrakulturelle Heterogenität zu entwickeln* (vgl. Welsch 1997: 19). *Es bieten sich dafür zwei grundsätzliche Strategien an: a) Die Lernenden erfahren in der Aushandlung, dass sie unterschiedliche Perspektiven auf eigenkulturelle Praktiken haben. b) Die Lernenden sollen sich in verschiedene bekannte anderskulturelle Personen und/oder in kontextreich beschriebene Protagonisten versetzen und dann reflektieren, ob diese Individuen die gleichen anderskulturellen Praktiken nutzen. In beiden Fällen werden die Lernenden i. d. R. intrakulturelle Heterogenität vorfinden. Insbesondere durch das Aufzeigen von Heterogenität können Stereotype und ethno-nationale Zuschreibungen dekonstruiert werden* [gekürzte Darstellung] (vgl. Müller 2018: 417–419).

Auf diese Weise konnte ich meine 108 Folgerungen zu 6 Aussagen zur Forschungsmethodik und 22 Aussagen zu Merkmalen von Aufgaben zur interkulturellen Kompetenzentwicklung verdichten. Einen Teil dieser Ergebnisse stelle ich in Verbindung mit dem verwendeten und weiterentwickelten Unterrichtsphasenmodell im Folgenden vor.

Zentrales Ergebnis: Unterrichtsverlaufsmodell

Die meisten Ergebnisse meiner Studie zur Entwicklung von interkulturellen Lernaufgaben und von Aufgaben, die Reflexionskompetenzen fördern, lassen sich in das von mir entwickelte fünfstufige Unterrichtsphasenmodell integrieren. Einzelne Ergebnisse betreffen auch die Rahmenbedingungen.

Als Rahmenbedingungen und phasenübergreifende Aufgabenmerkmale für die Vermittlung von Werthaltungen erwiesen sich sechs Aspekte als zentral: a) Zwischen den Lernenden und der Lehrkraft und zwischen den Lernenden untereinander besteht ein vertrauensvolles Verhältnis. In solch einer toleranten Atmosphäre können sich die Lernenden öffnen und einander Einblicke in Persönliches erlauben. b) Für diesen Unterricht sind Leistungserhebungen ausgesetzt. Lernende agieren selbstbestimmt und nicht unter der Maßgabe vermeintlich »richtige« Einstellungen zu zeigen. c) Die Lehrkraft ist fachlich versiert. In diesem Fall hat sie sich intensiv mit dem *Kulturbegriff* auseinandergesetzt. d) Den Lernenden werden immer wieder unterschiedliche Perspektiven angeboten. Dabei erfahren sie, dass ihre individuelle Vorstellung nur ein Ausschnitt von vielen möglichen Per-

spektiven ist. e) Themen, an denen Werthaltungen erworben werden, werden im Hinblick auf ihre lebensweltliche Relevanz ausgewählt. Lernende entwickeln Kompetenzen zur ›Diskursteilhabe in der Gesellschaft‹ durch ›relevante Diskurse im Unterricht‹. f) Wann immer praktisch umsetzbar, eröffnet die Lehrkraft den Lernenden die Möglichkeit zur Auswahl (von Aufgaben, Themen, Arbeitsformen etc.). Die Auswahl (*choice*) stärkt u.a. die Identifikation der Lernenden mit ihrem Arbeitsprodukt (*ownership*).

Von den im Folgenden dargestellten fünf Unterrichtsphasen erwiesen sich die Phasen A, B, C als diejenigen, die die Vermittlung von Werthaltungen eher vorbereiten. Die Phasen D und E, die durch zwei Arten von Reflexionen geprägt sind, sind hingegen die Orte, an denen sich eher Werthaltungen zeigen bzw. diese entwickelt werden.

Phase A ist gekennzeichnet dadurch, dass Lernende eigene und eigenkulturelle Praktiken vorstellen und vergleichen. Die Phase kann mit einer vorbereitenden Hausaufgabe zu eigenkulturellen Praktiken eingeleitet werden. Der Lebensweltbezug und die Einblicke in das Leben der Mitlernenden motivieren. Wenn die Lernenden z.B. berichten, in welchen Jobs sie arbeiten oder wie ihre Eltern sich kennengelernt haben, dann sind die Mitlernenden nicht nur besonders interessiert, sondern es zeigt sich dabei auch die Heterogenität eigenkultureller Praktiken.

Phase B soll den Lernenden dazu dienen, sich zu ihren Vorstellungen von anderskulturellen Praktiken auszutauschen, es geht also um die Präkonzepte der Lernenden. Die Lehrkraft kann hier Einblicke in die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Im Projekt hat sich allerdings gezeigt, dass bei interkulturellen Lernaufgaben an dieser Stelle recht häufig Stereotype geäußert werden, die nicht unkommentiert stehen bleiben können. Wenn man diese – beim interkulturellen Lernen nicht unproblematische Phase B – einsetzt, dann hatte es sich bewährt, die Lernenden dazu aufzufordern, die Quellen ihres Vorwissens zu nennen. Damit kann häufig ein reflexiver Zugang und Perspektivenbewusstsein für die Quellen des Vorwissens geschaffen werden. Der Einsatz einer Vorwissensaktivierung zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über anderskulturelle Praktiken müsste für den Bereich ›interkulturelles Lernen‹ vertieft erforscht werden. Im Hinblick auf die Werthaltungsvermittlung im Kontext von z.B. von ›BNE‹, ist diese Phase vermutlich unproblematischer, da Stereotypenbildung dort eine geringere Rolle spielt.

Phase C ist die zentrale Inputphase zu anderskulturellen Praktiken. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Praktiken möglichst heterogen, aber dennoch exemplarisch an wenigen Protagonisten und Protagonistinnen vorgestellt werden sollten. Ferner sollten diese den Lernenden die Möglichkeit zur Identifikation anbieten. Rothers Leitlinie, die Anderen als in ihren Kontexten rational Handelnde darzustellen, ist weiterhin gültig (vgl. Rother 1995: 8). Dies erfordert, dass die Protagonisten und Protagonistinnen facettenreich dargestellt werden.

Durch diese Fokussierung auf Einzelschicksale läuft der Unterricht immer Gefahr zu stereotypisieren. Aus diesem Grund sind die Fallspiele sorgfältig heterogen und angemessen repräsentativ zu wählen. In Phase C können die Lernenden ferner ein quellenkritisches Bewusstsein erwerben, wenn sie sich mit teils widersprechenden Informationen aus unterschiedlichen Quellen auseinandersetzen.

Phase D sollte immer als Gruppenarbeitsphase konzipiert sein, in der die Schüler und Schülerinnen ein gemeinsames Arbeitsprodukt aushandeln. Das kann beispielsweise ein Beitrag für ein Rollenspiel sein, bei dem ein Vorschlag zum Umgang mit einer Dilemmasituation gefunden oder ein Poster zur Darstellung einer kulturellen Praktik angefertigt werden soll. In den Aushandlungsprozessen stellen die Lernenden dann Reflexionen zu angemessenem Verhalten oder zu angemessenen Repräsentationen an. Diese Reflexionen gehen sehr häufig mit Perspektivenwechseln und einem Bewusstsein für die Perspektivengebundenheit von Verhalten einher. Ein weiterer Befund zu dieser Phase war, dass die Aushandlungsprodukte umso stärker von Empathie zeugten, je direkter sich der Kontakt mit den Anderen gestaltete. Echtkontakte (z. B. Fragen an die indische Austauschstudentin im Klassenzimmer) lösen mehr Empathie aus als Mailkontakte (z. B. Fragen an Softwareentwickler in Pune) oder als Aufgaben, die nur für den Unterricht an fiktive Adressaten erstellt wurden (»Stell Dir vor ... Was würdest Du Ihr schreiben?«). Phase D ist der Ort von Diskussionen, Perspektivenwechseln und abwägenden Reflexionen hinsichtlich kultureller Zwänge und selbstbestimmtem Handeln.

Phase E war im ersten Forschungszyklus noch als Gruppeninterview mit wenigen Lernenden nach dem eigentlichen Unterricht konzipiert. Mit den Interviewaussagen der Lernenden sollte der von den Forschenden in vorangegangenen Phasen beobachtete interkulturelle Kompetenzerwerb trianguliert werden. Die Aussagen der Lernenden belegten dann allerdings, dass sich in den transkribierten Texten nicht nur eine besonders hohe Dichte an interkulturellen Kompetenzen zeigte, sondern dass die Schüler und Schülerinnen in den Reflexionen auch neue zusätzliche interkulturelle Kompetenzen entwickelten. Deswegen wurde die Phase im zweiten Zyklus Aufgabenbestandteil für alle Lernenden. In den Gruppeninterviews wurden insbesondere die Lernerfahrungen beim Perspektivenwechsel thematisiert, z. B. ob sich durch den Perspektivenwechsel die Sichtweisen der Lernenden auf die thematisierten kulturellen Praktiken verändert hätten und warum. Dadurch konnte Perspektivenbewusstsein entstehen. Während es in Phase D um Reflexionen zum Lerngegenstand geht, fokussiert Phase E vor allem Selbstreflexion (Reflexivität). Über das interkulturelle Lernen hinaus beeinflusste diese angeleitete Selbstreflexion auch die Atmosphäre in der Klasse. Die Lernenden fühlten sich in ihrem Lernen ernst genommen, und sie verhielten sich ernsthaft (vgl. Müller 2018: 327). In beiden Reflexionsphasen (Unterrichtsphase D und E) arbeiten die Lernenden an und bekennen sich zu Werthaltungen. Sie reflektieren zum Lerngegenstand und über ihre eigenen Einstellungen.

Ausblick: Transfer der Forschungsergebnisse auf andere Themen der Werthaltungsvermittlung

Das vorgestellte Unterrichtsphasenmodell wurde für die Vermittlung von Werthaltungen im Kontext des interkulturellen Lernens erprobt. Aufgaben, die zu Perspektivenwechseln sowie Perspektivenbewusstsein führten und in Reflexionen mündeten, spielten dabei die zentrale Rolle. Als Weiterführung dieser Arbeit möchte ich das hier vorgestellte Unterrichtsphasenmodell auch für die Entwicklung von Werthaltungen z.B. in der BNE erproben: Die *eigenen Praktiken* zu thematisieren (Phase A), z.B. den Stromverbrauch zu Hause nachzuschauen und in der Klasse zu diskutieren, kann die Lernenden motivieren. Die Phase B, die Aktivierung und Offenlegung des Vorwissens z.B. zum Stromverbrauch von Haushaltsgeräten (»Ordne die folgenden Geräte nach Stromverbrauch«), hilft der Lehrkraft, BNE-Aufgaben adressatengerecht anzupassen. Wenn im BNE-Unterricht stärker auf Werthaltungen eingegangen werden soll, kann es für die Inputphase (C), die Aushandlungen zum Arbeitsprodukt (Phase D) und die Anleitung zur Selbstreflexion (Phase E) wichtig sein, dass inhaltlicher Input und Aushandlungen auch anhand von Berichten zu facettenreich und authentisch dargestellten Protagonistinnen und Protagonisten erfolgen. Das würde bedeuten, dass fachliche Inhalte stärker mit Personen und deren Geschichten verknüpft werden. Für unsere Lernenden wäre beispielsweise aus den Berichten heraus verstehbar, welche Vorstellungen zum Energiekonsum die beschriebenen Protagonistinnen und Protagonisten weshalb haben. Neben fachlichen Input würden also biographisch-narrative Elemente treten, die Praktiken von Menschen vorstellen. In der Selbstreflexion (E) kann dann mit Perspektivenwechseln zu diesen Personen gearbeitet werden. Den Lernenden wird beispielsweise ermöglicht, eine Außenperspektive auf das eigenkulturelle Umweltverhalten einzunehmen und Perspektivenbewusstsein zu erwerben. Werden Werterhaltungen z.Bsp. in der BNE mit solch einem an Individuen ausgerichteten Unterricht vermittelt, dann fördern wir damit auch interkulturelle Kompetenzen, Denn wenn (inter-)kulturelles Lernen transkulturell gedacht ist, wird jegliches Lernen über Praktiken von anderen Menschen zu interkulturellem Lernen. Wir tauschen uns über Bedeutungszuschreibungen von Individuen und Gruppen unterschiedlichster Größen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen aus.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 4. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bennett, Milton J. (1986): »A developmental approach to training intercultural sensitivity«, *International Journal of Intercultural Relations*, 10/2, S. 179–186.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rößler, Dietmar (2000): »Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen«, in: Lothar Bredella (Hg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«*, Tübingen: Narr, S. IX-LII.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (letzter Zugriff: 07.11.2021).
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr.
- Bygate, Martin/Samuda, Virginia (2008): *Tasks in second language learning*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, Lynne (2001): *Teaching languages to young learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2001): »Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren«, in: Franz-Joseph Meißner/Marcus Reinfried (Hg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Tübingen: Narr, S. 169–184.
- Commission on Geographical Education of the International Geographical Union (Hg.) (1992): *International charter on geographical education*, <https://www.igu-cge.org/charters/> (letzter Zugriff: 06.11.2021).
- Dorsch, Christian/Kaup, Nina/Kanwischer, Detlef (2017): »Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung«, in: Mirka Dickel/Lisa Keßler/Fabian Pettig/Felix Reinhardt (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik*, Münster, S. 48–60.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2016): *Kompetenzen für eine demokratische Kultur*, <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-te/x/168078e34e> (letzter Zugriff: 06.11.2021).
- Feulner, Barbara/Ohl, Ulrike/Hörmann, Isabel (2015): »Design-based research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 3/2015, S. 205–231.

- Hallet, Wolfgang (1998): »Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts«, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2/1998, S. 119.
- Hallet, Wolfgang (2006): »Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch Tasks«, in: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Aufgabenorientierung als Aufgabe, Tübingen: Narr, S. 72–83.
- Hallet, Wolfgang (2015): »Transkulturelles Lernen im CLIL Unterricht«, in: Bernd Rüschoff/Julian Sudhoff/Dieter Wolff (Hg.), CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts, S. 289–308.
- Haubrich, Hartwig (1995): »Selbst- und Fremdbilder von Ländern und Völkern. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung«, in: Geographie Heute, H. 133, S. 42–47.
- Hiller, Jan (2018): »Akteurszentriert, problemorientiert, situiert – Design-basierte Entwicklung der Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode des Geographieunterrichts«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 1/2018, S. 33–60.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- Kultusministerkonferenz (2013): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Mayring, Philipp (2005): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Uwe Flick/Ernst Kardorff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 468–475.
- McKay, Sandra Lee (2006): Researching second language classrooms, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe 1, Geographie, Stuttgart. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/GEO> (letzter Zugriff 07.11.2021).
- Mönter, Leif Olav/Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch, Frankfurt a.M.: Lang.
- Müller, Michael (2018): Lernaufgaben für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im bilingualen Geographieunterricht, Tübingen: Narr Verlag.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Introduction to English language teaching, Stuttgart: Klett.

- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditzfurth, Marita (2011): *Task-supported language learning*, München: Schöningh.
- Reinmann, Gabi (2005). »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research Ansatz«, in: *Unterrichtswissenschaft*, 33/1, S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2016): *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2021).
- Richards, Keith (2003): *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rohwer, Gertrude (1996): »Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht«, in: *Geographie heute*, 17, Themenheft: Themen, Modelle, Materialien für die Unterrichtspraxis aller Schulstufen, S. 4–9.
- Rother, Lothar (1995): »Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht«, in: *Praxis Geographie*, 25, S. 4–11.
- Schrüfer, Gabriele (2009): »Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht«, in: *Geographie und ihre Didaktik*, 37/4, S. 153–177.
- Schrüfer, Gabriele (2011): »Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie«, in: *Geographie und ihre Didaktik*, 39/4, S. 161–189.
- Schuler, Stephan (2013): »Vorhersagen mit Filmen«, in: Stephan Schuler (Hg.), *Diercke Methoden 2. Mehr Denken lernen mit Geographie*, Braunschweig: Westermann.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (2010): »Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Afrika und Entwicklungsländern«, in: Ingrid Hemmer/Michael Hemmer (Hg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts*, Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V., S. 209–222.
- Vogt, Karin (2010): »Medialer Kulturkontakt als Herausforderung – Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für medial vermittelte interkulturelle Kommunikation in Unterrichtskontexten«, in: Ulla Kleinberger Günther/Franc Wagner (Hg.), *Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien*, Bern, Berlin: Lang, S. 163–198.
- Vogt, Karin (2016): »Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: »Testing the untestable?«, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27/1, S. 77–98.
- Welsch, Wolfgang (1997): »Transkulturalität«, in: *Universitas: Orientierung in der Wissenswelt*, Vol. 52, Nr. 607, S. 16–24.
- Welsch, Wolfgang (1999): »Transculturality – the puzzling form of cultures today«, in: Mike Featherstone/Scott Lash (Hg.) *Spaces of culture. City, nation, world*,

London: Sage. http://www.westreadseast.info/PDF/Readings/Welsch_Transculturality.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2021).

Geographiedidaktische Forschung als ethische Praxis

Anregungen aus den Childhood and Education Studies

Verena Schreiber und Dana Ghafoor-Zadeh

Einleitung

Die Schule ist der wichtigste Ort für geographiedidaktische Forschung. Regelmäßig beziehen Forschende an Hochschulen als auch Studierende im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten Schülerinnen und Schüler explizit und implizit in geographiedidaktische Forschungsprojekte ein. Darüber hinaus erweist sich die Schule auch für Forschungen mit Kindern jenseits didaktischer Anliegen als pragmatischer Feldzugang, verbringen junge Menschen doch einen Großteil ihres Tages in Bildungsinstitutionen und sind damit vergleichsweise leicht und in großer Zahl zu erreichen. Dabei stellt die Einbeziehung von Kindern in Forschungsprojekte nicht nur für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine große Bereicherung dar. Im besten Fall können junge Menschen unmittelbar, etwa durch die Erfahrung persönlicher Anerkennung und ungeteilter Aufmerksamkeit – und nicht nur durch eine in Aussicht gestellte Verbesserung des Geographieunterrichts – profitieren.

Aus unseren eigenen Forschungsprojekten mit jungen Menschen in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Geographiedidaktik und Kindheitsforschung sowie aus Beratungsgesprächen mit Studierenden und Lehrveranstaltungen wissen wir, dass sich in der Forschung mit Kindern im Kontext der Schule aber auch immer wieder vielfältige Herausforderungen insbesondere hinsichtlich ethischer Aspekte und Fragen der Verantwortung stellen. Denn Forschung an Schulen bewegt sich häufig in einem von Machtgefälle geprägten Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrenden und Lernenden, Forschenden und Beforschten, Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen sowie Wissenschaftlern. So sind wir selbst in einem noch so gut geplanten Forschungsprozess nicht davor gefeit, dass Kinder eine Forschungssituation als Unterrichten interpretieren und mit uns gemäß eingeübter Regeln kommunizieren. Gleichzeitig bleiben für die Schülerinnen und Schüler Bedeutung, Reichweite und Konsequenzen, aber auch Handlungsspielräume in Forschungsprojekten oft undurchsichtig. Für Lehramtsstudierende wird insbesondere die Frage nach

ihrer eigenen Rolle zur Herausforderung, wenn sie während des Studiums in ihrem zukünftigen Arbeitsfeld mal instruktiv (während der Semesterpraktika), mal explorativ (im Rahmen von Forschungsprojekten) aktiv sind (vgl. Schreiber 2017). Nicht zuletzt sind unsere Forschungsprojekte in eine neoliberale Wissenschaftspraxis eingebettet, in der eine möglichst effektive Verwertung von Untersuchungsergebnissen an erster Stelle steht. Dies sind nur einige Beispiele dafür, dass verantwortungsvolles Forschen mit Kindern im Schulkontext einer besonderen Reflexion bedarf.

Der Austausch mit anderen Forschenden macht darüber hinaus deutlich, dass es sich bei den aufgezeigten Schwierigkeiten nicht um individuelle Probleme oder fehlende Methodenkompetenzen handelt. Die meisten Hindernisse sind vielmehr strukturell bedingt – und machen daher Ansatzpunkte notwendig, die über eine individuelle Auseinandersetzung und Problemadressierung hinausweisen. Die einschlägige Methodenliteratur kann hierbei oft nur bedingt weiterhelfen. Zwar steht aus den Sozial- und Bildungswissenschaften ein umfangreiches Set an quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden und Interpretationsverfahren der Unterrichts- und Schulforschung zur Verfügung. Forschungsethische Fragen werden hier allerdings meist nur randlich angesprochen, zum Beispiel, wenn es um das Einverständnis zur Teilnahme oder um die Anonymisierung von Daten geht.

In Anbetracht der zahlreichen ethischen Herausforderungen, die in Forschungsprojekten mit Kindern zutage treten, hat sich in den interdisziplinären und internationalen *Childhood and Education Studies* in den letzten Jahren eine äußerst dynamische Auseinandersetzung mit Fragen der Verantwortung entwickelt. Kernanliegen ist insbesondere, Kindern eine aktivere Beteiligung an Forschungsprozessen zu ermöglichen und ihnen ein Recht auf Selbstartikulation einzuräumen. Während einige Debatten zur Forschungsethik schon lange geführt werden und bis in die 1980er Jahre zurückreichen (vgl. Mandell 1988), verweisen die Gründung neuer Arbeitskreise (z.B. AK »Forschungsethik« in der »Pädagogik der frühen Kindheit«) sowie Veranstaltungen zu ethischen Herausforderungen in der Kindheitsforschung (z.B. der DGS-Sektion »Soziologie der Kindheit«) auf die anhaltende Relevanz sowie neue Herausforderungen, die sich etwa durch den Einsatz digitaler Technologien und Anwendungen in Forschungsprozessen ergeben.

Unser Beitrag setzt an diesen Debatten an und geht der Frage nach, welche Impulse von den *Childhood and Education Studies* für die geographiedidaktische Forschung ausgehen können. In einem ersten Schritt stellen wir Anschlussstellen zur Geographiedidaktik her und diskutieren die Reichweite kodifizierter Aspekte forschungsethischen Handelns. Der zweite Teil des Beitrags zeigt unter Rückgriff auf die Positionen und Ausführungen der *Childhood and Education Studies* zentrale Herausforderungen und Optionen einer ethischen Forschungspraxis mit Kindern an

Schulen auf. Hierbei kommen auch Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiengangs Geographie zu Wort, die uns im Rahmen von Interviews im Frühjahr 2021 Einblicke in ihre Erfahrungen bei der Forschung mit Kindern an Schulen gegeben haben. Wir verstehen den Beitrag somit weniger als eine Handlungsempfehlung denn als eine Einladung, die Debatte um eine verantwortungsvolle Forschungspraxis mit Kindern in der Geographiedidaktik gemeinsam weiterzuführen. Wer auf der Suche nach konkreten Anregungen für die eigene Forschungspraxis ist, findet am Schluss außerdem in Form einer »Checkbox« Reflexionsimpulse für verantwortungsvolles geographiedidaktisches Forschen mit Kindern an Schulen.

Anschlussstellen

Vor dem Hintergrund drängender sozial-ökologischer Herausforderungen sind in den letzten Jahren ethische Aspekte und Fragen der Verantwortung verstärkt in das Blickfeld der Geographie und ihrer Didaktik gerückt (vgl. Dickel 2021). In diesem Kontext setzen sich zahlreiche Arbeiten mit der Frage auseinander, wie eine *ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht* gefördert werden kann (vgl. z.B. Appis/Ulrich-Riedhammer 2013; Ulrich-Riedhammer 2018; Felzmann/Laub 2019; Laub 2019; Dickel et al. 2020; Laub et al. 2021). Eine Befassung mit den *ethischen Anforderungen geographiedidaktischer Forschung* steht dahingegen noch weitgehend aus. Zwar werden in den einschlägigen geographiedidaktischen Lehrbüchern auch teilweise Fach- und Forschungsmethoden ausgeführt und für ein Fachverständnis als forschende Disziplin geworben (vgl. z.B. Haversath 2012; Kanwischer 2013). In den Ausführungen finden sich jedoch kaum explizite Hinweise zu einer verantwortungsvollen geographiedidaktischen Forschungspraxis sowie zu den ethischen Herausforderungen des Forschens mit Kindern.¹

Implizit werden ethische Fragen zumindest immer dort aufgegriffen, wo Feldzugang und Methoden kritisch reflektiert und Forschungsprozesse hinsichtlich der eigenen Positionalität befragt werden. So stellen etwa Kanwischer und Rhode-Jüchtern schon 2002 die Frage nach dem Ertrag der Aktionsforschung in der Schule für die Schülerinnen und Schüler selbst und plädieren dafür, dass sich Forschende und Beforschte »auf Augenhöhe« begegnen (Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002: 150). Ebenso finden insbesondere in qualitativ-angelegten geographiedidaktischen Forschungsprojekten beispielsweise zu Schülerinnen- und Schülervorstel-

1 Eine Ausnahme bildet der Beitrag von David Lambert und Mary Biddulph, in dem u.a. für eine Anerkennung des Wissens und der Erfahrungen von Kindern sowie für die Partizipation von Lernenden in der Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung plädiert wird (vgl. Lambert/Biddulph 2013).

lungen (vgl. z.B. Felzmann/Gehricke 2015) oder zu Identitätsaushandlungen und Praktiken der Selbst- und Fremdverortung junger Menschen (vgl. z.B. Schröder 2016) kritische Auseinandersetzungen mit den eigenen methodischen Herangehensweisen statt; zum Teil liegen den Projektkonzeptionen dezidiert Prinzipien des partizipativen Forschens zugrunde (vgl. z.B. Pichler et al. 2021).

Bei der Betrachtung von ethischen Aspekten in der geographiedidaktischen Forschungspraxis ergibt sich daher gegenwärtig ein heterogenes Bild. So hat die Ausrichtung der geographiedidaktischen Forschung als empirische Lehr-Lernforschung zwar dazu geführt, dass der Reflexion von Methoden eine zentrale Rolle zukommt und empirische Herangehensweisen transparent gemacht werden. Allerdings stehen in den meisten Arbeiten »handwerkliche« Aspekte wie die Auswahl des Samplings, Interviewtechniken, Fragebogengestaltung o.ä. im Vordergrund. Ethische Belange hingegen werden in den Methodendiskussionen noch kaum diskutiert, bzw. gehen selten über formale Aspekte hinaus. In der fachwissenschaftlichen geographischen Forschung ist das nicht wesentlich anders. Auch hier werden forschungsethische Fragen bislang kaum systematisch aufgegriffen (vgl. Vorbrugg et al. 2021).

Unabhängig davon wurden in den letzten Jahren – ausgehend von medizin- und bioethischen Prinzipien – an zahlreichen Hochschulstandorten forschungsethische Leitlinien sowie von vielen Disziplinen Ethik-Kodizes implementiert (z.B. Ethik-Rat und Ethikkodex der DGfE, vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005; Ethik-Kodex der DGS, vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziologie und Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen 2017). Diese weisen vor allem rechtliche Aspekte forschungsethischen Handelns aus, wie etwa die Respektierung von Persönlichkeitsrechten oder das Einholen einer informierten Einwilligung beforachter Personen. Auf die spezifischen Anforderungen, die sich daraus für das Forschen mit Kindern ergeben, macht die DGfE zumindest am Rande aufmerksam. So träten datenschutzrechtliche und forschungsethische Probleme insbesondere dann auf, »wenn beispielsweise Kinder oder Personen erforscht werden, die nicht in der Lage sind, ihre Rechte selbst angemessen wahrzunehmen und zu vertreten« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005) – ein Einwand, der grundsätzlich auch jede geographiedidaktische Forschung mit Schülerinnen und Schülern betrifft.

Für die Geographie und ihre Didaktik steht die Formulierung eines Konsenses über forschungsethisches Handeln noch aus. Darüber hinaus scheinen solche forschungsethischen Regularien zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Gerade beim Forschen mit weniger privilegiert-positionierten Gruppen in machtvollen Institutionen können diese nur bedingt Orientierung für situativ-auftretende Probleme bieten. Zudem geht eine verantwortungsvolle Forschungspraxis nicht in der Eindämmung von Risiken und Negativfolgen auf (vgl. Vorbrugg et al. 2021: 78). Wir möchten daher im zweiten Teil des Beitrags forschungsethische Überlegungen der

Childhood and Education Studies aufgreifen und diese für die geographiedidaktische Forschungspraxis fruchtbar machen.

Forschungsethische Implikationen der *Childhood and Education Studies*

Ethische Herausforderungen beim Forschen mit Kindern werden in den interdisziplinären und internationalen *Childhood and Education Studies* schon seit langem thematisiert und kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Mandell 1988; Bell 2008; Beazley et al. 2009; Tisdall et al. 2009; Gallagher 2009; van Blerk 2014; Schreiber 2017; Eßer/Sitter 2018; Atkinson 2019; Kirby 2020). Im Zuge der sich neu formierenden sozialwissenschaftlich-geprägten Kindheitsforschung und der *Childhood Geographies* Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. z.B. James et al. 1998; Holloway/Valentine 2000; Qvortrup 2005) entwickelte sich einerseits eine rege Debatte, mit welchen Methoden Kinder, ihre (räumlichen) Bedürfnisse und Erfahrungen angemessen und sensibel erforscht werden können. Zwar standen junge Menschen bereits schon früher im Fokus insbesondere pädagogischer und entwicklungspsychologischer Forschung. Vielfach blieb ihnen hier aber eine aktive Teilhabe an Forschungsprozessen aufgrund ihrer Betrachtung als »Forschungsobjekte« und »adults in the making« verwehrt (vgl. Tisdall et al. 2009). Dies änderte sich mit dem Einfluss von handlungsorientierten, poststrukturalistischen und feministisch-postkolonialen Ansätzen auf sozial- und bildungswissenschaftliche Forschung. Mit dem Begriff der *agency* wurde fortan auf die Handlungsfähigkeit von Kindern verwiesen, »[who] can ›speak‹ in their own right and report valid views and experiences« (Alderson 2008: 278). Andererseits wurde in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bereits das Recht von Kindern auf Partizipation an allen sie betreffenden Fragen festgeschrieben und ihnen damit auch im Bildungsbereich der Anspruch auf umfassende Mitbestimmung eingeräumt. Vor dem Hintergrund dieser beiden Entwicklungen ist die Partizipation von Kindern für die *Childhood and Education Studies* seitdem zur maßgebenden Prämisse für die Gestaltung von Forschungsprozessen geworden. Gleichzeitig wurde damit aber auch die Frage aufgeworfen, wie sich die Verantwortung unter den Forschungsbeteiligten neu und anders verteilt und welche ethischen Aspekte partizipative Forschung mit Kindern impliziert.

Die aktuelle Debatte um eine ethische Forschungspraxis mit Kindern speist sich sowohl aus gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu wirkmächtigen sozialen Ordnungen und Hierarchieverhältnissen als auch aus Erfahrungen, die in empirischen Projekten an Schulen und Betreuungseinrichtungen gemacht wurden (vgl. Gallagher 2009; Kirby 2020). In den eigenen Forschungsarbeiten und aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Studierenden wurde deutlich, dass Forschende in der Geographiedidaktik häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, wie sie auch im Feld der *Childhood and Education Studies* beschrieben

werden. Im Folgenden möchten wir daher vier zentrale Debattenstränge darstellen, die Anknüpfungspunkte für eine Reflexion geographiedidaktischer Forschung als ethische Praxis bieten. Dabei erheben wir nicht den Anspruch, gute oder richtige Forschungsweisen festzulegen. Wie es Tisdall et al. (2009: 1) formulieren und unsere eigenen Erfahrungen zeigen, gibt es selten nur »one ›right‹ way to ›do‹ research design, ethics and data collection«, sondern vielmehr immer eine Reihe möglicher Herangehensweisen, »each of which has certain advantages and disadvantages, depending on the context«. Die folgenden Impulse sollen daher vielmehr Anlass sein, über eigene Forschungsweisen nachzudenken und dazu ermutigen, Dilemmata offen zu benennen und sich gemeinsam darüber auszutauschen.

Institutionelle Herausforderungen

Kinder verbringen heute einen Großteil ihrer Zeit in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. Neben den selbstredend didaktischen Forschungsanliegen stellen Schulen schon allein deshalb für Forschungsprojekte einen idealen Feldzugang dar, weil feste zeitliche und räumliche Strukturen bestehen und es geregelte Zuständigkeiten erleichtern, formale Schritte und die Kommunikation mit den gesetzlichen Vormündern von Kindern zu organisieren. Gleichzeitig nehmen die räumlichen Gegebenheiten, zeitliche Taktung und das Sozial- und Organisationsgefüge der Schule maßgeblich Einfluss auf Forschungsprozesse und -situationen und relativieren individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. So berichten Absolventinnen und Absolventen, dass sich das räumliche Setting an den Gegebenheiten vor Ort ausrichten muss, was der Schaffung einer »forschenden« Atmosphäre teils zuwiderlaufen kann: »Ich hatte vorher gehofft, dass der Raum ein bisschen gemütlicher wäre, [...] hatte mir eigentlich irgendwie sowas vorgestellt: Man kann sich da zusammen auf den Boden setzten, damit das einfach nicht so, ja so schulähnlich ist. Und dann war das halt [...] so eine Kammer.« (Masterstudentin Lehramt Geographie 1) An anderer Stelle werden zeitliche Einschränkungen benannt, die Forschungssituationen die notwendige Flexibilität und Ruhe nehmen: »Man darf sich als Außenstehender, da muss man ja dankbar sein, dass man da die fünfzehn bis zwanzig Minuten geschenkt bekommen hat, da kann ja nicht einfach kurz [sagen]: ›Okay gut, dann machen wir noch was Anderes.« Und der Lehrer hockt da und scharrt mit den Hufen und möchte mit seinem Unterricht weitermachen.« (Referendarin) An solche Erfahrungen schließen sich nicht zuletzt die Fragen an, was es eigentlich bedeutet, wenn Forschungsprozesse als Unterbrechungen im Schulalltag und Wissenschaft und Schule als getrennte Sphären wahrgenommen werden.

Die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten wird außerdem davon beeinflusst, dass Forschende von Schülerinnen und Schülern aber auch von Lehrkräften und Betreuungspersonen oft in die berufliche Nähe von Pädagoginnen und Pädagogen oder Lehrerinnen und Lehrern gerückt werden (vgl. Gallagher 2009: 17).

Gehen die Erwartungshaltungen von Kindern, Schule und Forschenden stark auseinander, kann das nicht nur zu Hemmungen bei den teilnehmenden Kindern führen, sondern auch die Forschenden verunsichern – etwa, wenn sie als zusätzliche Aufsichtsperson eingeplant werden, das Projekt als »Unterrichtersatz« angekündigt oder die Forschung von den Kindern als Unterricht interpretiert wird (vgl. Bollig 2010). Zu einem forschungsethischen Konflikt werden solche unterschiedlichen Erwartungshaltungen spätestens dann, wenn die forschende Haltung gegenüber Kindern als Expertinnen oder Experten ihres Lebens und Partnerinnen bzw. Partner auf Augenhöhe nicht mit Praktiken des Erziehens und Unterrichtens vereinbar sind:

»Problems of (mis)understanding are especially relevant in educational settings, where children are routinely expected to listen, pay attention and affirm that they have understood. In school, a degree of stigma may be attached to admitting that one does not understand, or needs further explanation. Similarly, many children develop strategies for evading teaching, such as acting as although they are listening and understanding when in fact they are not.« (Gallagher et al. 2010: 475)

Auch für Lehrkräfte stellt die Anwesenheit von Forschenden in vielfacher Weise eine Herausforderung dar – zum Beispiel, wenn Forschende während der Erhebungsphasen von Pflichten entbunden werden wollen, die für die Institution Schule konstitutiv sind (vgl. Bollig 2010: 109ff.). Doch nicht nur die Vorbereitung und Durchführung der Forschung birgt Herausforderungen. Viel zu selten wird der Blick darauf gelenkt, ob und wenn ja welche Konsequenzen das Verlassen des Feldes für alle Beteiligten hat. Besonders wenn Forschende und Kinder über einen längeren Zeitraum und an herausfordernden und sensiblen Themen miteinander gearbeitet sowie sich gegenseitig persönliche Einblicke in die jeweiligen Sicht- und Lebensweisen gegeben haben, kann die Beendigung des Projekts für beide Seiten schwierig sein. Intensive Gespräche, gemeinsame Diskussionen oder Workshops können eine Vertrauensbasis aufbauen, deren plötzlicher Abbruch zu Enttäuschungen und unbeantwortet bleibenden Anschlussfragen führt. So berichtete uns eine Interviewteilnehmerin, »wie ich [mit den Schülerinnen und Schülern] ein Katastrophenbild nach dem nächsten angucke [...] und dann einfach ›Ciao‹ sage« (Nachwuchswissenschaftlerin Geographiedidaktik) – und damit auch von den Zweifeln, die ihr erst im Nachgang zu ihrem Vorgehen aufkamen. Wenn es vielen Forschenden auch nicht leichtfallen mag, das Feld wieder zu verlassen, bestehen für die Teilnehmenden insofern noch größere Risiken. Nicht nur wird sowohl der Beginn als auch das Ende in der Regel von den Forschenden bestimmt. Sie entscheiden ebenso über den Umgang mit den Daten, tragen Informationen über die Schülerinnen und Schüler nach außen und werden nicht zuletzt für ihre forschende Tätigkeit bezahlt. Somit besteht die Gefahr, dass junge Menschen mit ihren Gedanken und Gefühlen allein zurückbleiben und davon enttäuscht sind, dass ihren

Sichtweisen lediglich pointiert Beachtung geschenkt wurde und keine konkreten Veränderungen folgen.

Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass Kinder von Forschungserfahrungen unmittelbar profitieren können, indem sie gerne Zeit mit den Forschenden verbringen. Für viele Kinder sind zum Beispiel Interviews tatsächlich »*the longest period of time they [have] the chance to talk with an interested listener about themselves, their identity and their socio-spatial experiences*« (Skelton 2008: 32). Forschung mit Kindern an Schulen birgt daher auch das Potenzial, dass sie ein ehrliches Interesse und Aufmerksamkeit für ihre Erfahrungen und Bedürfnisse erfahren, sich als Expertinnen und Experten wertgeschätzt fühlen, auf neue Themen gestoßen werden und neue Praktiken des Austauschs kennenlernen.

Im Umkehrschluss, so unsere Beobachtung, empfinden auch Forschende das Forschen mit Kindern vor allem im Hinblick auf ihre angehende Lehrtätigkeit als bereichernd. Forschungssituationen wurden uns vielfach positiv als eine Art »Anti-Unterricht« beschrieben – als Aufbrechen konventioneller Unterrichtssituationen, was den Forschenden erlaubt, ein anderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. So benannten unsere Gesprächspartnerinnen und -partner die forschende Beziehung als »ehrlicher« und als einen »Austausch auf Augenhöhe«. Eine Befragte äußerte, dass sie sich näher an den Lernenden fühlte und die Forschung mit jungen Menschen ihre Selbstreflexion in verschiedene Richtungen anregte (Masterstudentin Lehramt Geographie 1).

Ethische Symmetrie

Die Prämisse der *agency* – Kinder als kompetente Akteurinnen und Akteure ihres eigenen Lebens zu begreifen – darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass junge Menschen in ihrem (schulischen) Alltag vielfach nicht in gleicher Weise agieren können wie Erwachsene und ihnen in sozialen, kulturellen und rechtlichen Dingen keineswegs gleichgestellt sind² (vgl. Morrow 2005; Maguire 2005). Während Schulen und Betreuungseinrichtungen durch generationale Ordnungen und hierarchische Strukturen geprägt sind, bemühen sich die Ansätze der *Childhood and Education Studies* explizit darum, solche Machtungleichheiten in Forschungsprozessen zu verringern. In diesem Sinne fordern etwa Christensen und Prout (2002), Kinder als Co-Forschende aktiv in alle Phasen der Forschung einzubeziehen und mit ihnen

2 Aus pädagogischer Sicht kommt in der Konzeption von Kindheit als Schon- und Schutzraum seit der Moderne der ethische Anspruch zum Ausdruck, einen verantwortungsvollen Umgang mit Kindern zu pflegen (vgl. Fischer 2020: 42). Sowohl im familiären Kontext als auch in den institutionellen Settings etablierte sich als Leitlinie *guten* Aufwachsens eine von Erwachsenen für Kinder geplante Erziehung und Bildung sowie die Formulierung und Übernahme von Rechten und Pflichten.

gemeinsam Verantwortung für den Prozess zu übernehmen. Ethische Grundsätze sollen für alle Forschungsarbeiten, unabhängig von Alter und generationalen Differenzen, gleichermaßen gelten und die Beziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden anleiten (vgl. ebd.: 482). Grundlegend für eine ethische Symmetrie sind dementsprechend die »Anerkennung des Anderen« und die »Übernahme von Verantwortung für Andere, ohne hieraus einen paternalistischen Gestus zu entwickeln« (Eßler/Sitter 2018: o.S.). Forschung mit Kindern folgt also keinem gänzlich anderen Grundsatz als Forschung mit Erwachsenen. Vielmehr geht es im Sinne einer »relationalen Ethik« (Vorbrugg et al. 2021: 78f.; vgl. Ellis 2007, 2016) darum, dass sich »Forschende und Forschungsteilnehmer*innen [...] als] einander in unterschiedlichen Weisen Verbundene« gegenüberstehen.

Für die Forschung mit Kindern an Schulen stellt die Prämisse der ethischen Symmetrie eine große Herausforderung dar. Dies wird spätestens dort deutlich, wo institutionelle Ordnungen etwa in Bezug auf Rederecht, Themensetzung, Beteiligung und Verweigerung durchbrochen werden; wo sich Rollen verschieben und Forschende zur Person werden, »die etwas von den Schüler*innen braucht, [...] die Schüler*innen bittet, an dem Forschungsvorhaben teilzunehmen« (Masterstudentin Lehramt Geographie 2). Auch kann der Versuch, eine »*less-adult role*« (vgl. Mandell 1988) und weniger pädagogische Haltung in Forschungssituationen einzunehmen, Kindern offen gegenüberzutreten und Norm- oder Regelverstöße nicht zu ahnden, bei den Teilnehmenden auf Irritationen stoßen. Eine Masterstudierende verwies etwa auf die Schwierigkeit, die sich schon allein aufgrund des abrupten Wechsels von einer unterrichtlichen Situation in ein Forschungsgespräch ergab, »dass Kinder da erstmal reingehen und total schüchtern sind und ich erstmal ihnen den Raum geben muss: ›Hey, ich möchte dir gerade zuhören und es gibt kein richtig und falsch.« [...] Ich glaube, dass das bei Kindern, gerade wenn sie aus dem Klassenraum rauskommen und drei Meter weiter in den anderen Raum gehen – da ist eine andere erwachsene Frau, die sagt, die interviewt dich jetzt –, dass man diese Hierarchie ein bisschen löst und trotzdem ein professionelles Verhältnis wahr.« (Masterstudierende der Geographiedidaktik 1)

Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, birgt folglich zwar zum einen das Potenzial, dass junge Menschen Forschende nicht als machtvolle Lehrpersonen wahrnehmen und zum anderen, dass das Problem der sozialen Erwünschtheit, sich so zu äußern, wie es erwartet wird, reduziert wird. Abgesehen davon, dass es allerdings nicht immer gelingt, Kinder von der eigenen Rolle als »weniger erwachsen« zu überzeugen (vgl. Atkinson 2019) und ihre Deutungen der Machtasymmetrien in Einklang mit der selbst angestrebten flachen Hierarchie im Forschungsprozess zu bringen, ergeben sich situativ weitere ethische Fragen: Wie lässt sich etwa die »*least-adult role*« mit der Aufsichtspflicht in Einklang bringen? Wie kann damit umgegangen werden, wenn sich Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer gegenseitig verbal oder körperlich angreifen? Wie kann dafür Sorge getragen werden,

dass sich alle Beteiligten wohl fühlen? Wie empfinden die teilnehmenden Kinder die ad-hoc Verantwortungsübergabe? Wo müssen wir uns möglicherweise auch im Verlernen des pädagogischen Blicks und pädagogischer Praktiken üben und ebenso Offenheit, (Miss)Verstehen, Verweigerung und Ablehnung zulassen, anstatt Schonung, Schutz, Erziehung und Entwicklung als Prämissen der Beziehung zwischen beteiligten Erwachsenen und Kindern zu formulieren?

Wenngleich diese Fragen keine abschließenden Antworten zulassen, folgt aus ihnen doch die Notwendigkeit, die Voraussetzung ethischer Symmetrie jeweils kontextabhängig neu zu betrachten. Eine verantwortungsvolle Forschungspraxis impliziert immer auch ein Nachdenken darüber, inwieweit Forschung in der Schule einer relationalen Ethik überhaupt gerecht werden kann, wo bestehende Hürden möglicherweise nicht überwunden oder gar neue Asymmetrien im Forschungsprozess geschaffen werden.

Partizipative und subjektorientierte Forschungspraxis

An die Einsicht, dass junge Menschen ebenso wie Erwachsene als eigenständige, ernstzunehmende und kompetente Subjekte in der Forschung wahrgenommen werden müssen, schließen sich darüber hinaus methodische Fragen an. So bieten einerseits kindgerechte Methoden die Möglichkeit, über die etablierten – meist an Erwachsenen orientierten – Forschungsweisen hinauszugehen und neue Zugänge (auch für die Forschung mit Erwachsenen) zu entwickeln. »Kindgerechte« Ansprachen scheinen zudem allein schon deshalb plausibel, weil eine egalitäre Forschung Ungleichheiten verschleiern und das Verhältnis zwischen erwachsenen Forschenden und Kindern als Teilnehmende erklären kann (vgl. Morrow 1999). Vertreterinnen und Vertreter egalitärer Ansprachen und Methoden verweisen allerdings darauf, dass der Einsatz »kindgerechter« Methoden einer tatsächlichen Anerkennung der *agency* junger Menschen entgegenlaufe:

»It is somewhat paradoxical that within the new sociology of childhood many of those who call for the use of innovative or adapted research techniques with children, are also those who emphasize the competence of children. If children are competent social actors, why are special ›child-friendly‹ methods needed to communicate with them?« (Punch, 2002: 321)

Wer andere Methoden und Ansprachen für Kinder propagiert, läuft also letztlich auch Gefahr, paternalistische Denk- und Handlungsweisen gegenüber jungen Menschen zu reproduzieren und sie als »Andere« – als besonders kreativ, weniger kompetent, impulsiv oder neugierig – zu markieren (Rautio 2013: 396). Ein Gesprächspartner erzählte uns, dass er beispielsweise den Begriff der Forschung in der Kommunikation mit den Kindern vermied, da er unsicher war, »ob die Kinder mit dem Begriff ›forschen‹ was anfangen können. [...] Man [bewegt sich] eben

dann so in zwei Welten [...], diese Welt der Theorie und dann die Welt der Kinder.« (Referendar Geographie)

Die Suche nach geeigneten Forschungsmethoden wirft somit auch ethische Fragen auf. Insbesondere schriftbasierte Verfahren können den Zugang zur Forschung für Kinder erschweren und sie unter Druck setzen – wenn sie nicht gut schreiben und lesen können, wenn sie es nicht gewohnt sind, sich über längere Zeit mit Erwachsenen außerhalb ihres engsten Bekanntenkreises allein zu unterhalten oder wenn keine gemeinsame Sprache gefunden wird. Dass Forschende daher andere Formen der Kommunikation und des Ausdrucks suchen – sich möglichst umgangssprachlich ausdrücken, visuelle Impulse einsetzen oder nur wenige offene Fragen stellen, die ausführliche Erklärungen verlangen – ist dem Versuch geschuldet, diese Risiken abzumildern. So wurde in den Interviews deutlich, dass die Absolventinnen und Absolventen generell von mangelnden Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Ausdrucksweisen bei Schülerinnen und Schülern sowie einer geringeren Frustrationstoleranz ausgehen. Andere Methoden können jedoch nur dann den Teilnehmenden wirklich gerecht werden, wenn sie nicht an stereotypen Narrativen über Kinder ausgerichtet sind.

Auf die angesprochenen Herausforderungen wird gegenwärtig insbesondere durch den Einsatz partizipativer Ansätze zu reagieren versucht (vgl. Bergold/Thomas 2010; Kondon/Elwood 2009; Schönhuth/Jerrentrup 2019). Partizipative Forschungsdesigns versprechen Aushandlungsprozesse transparenter zu machen – also mit und für, statt nur über junge Menschen zu forschen. In den letzten Jahren wurden eine ganze Reihe an Umsetzungsformen erprobt, die von visuellen, künstlerischen und performativen Zugängen (vgl. Farmer/Cepin 2015; Wickenden/Kembhavi-Tam 2014) über kollektive Kartierungspraktiken (vgl. Schreiber 2022) bis hin zu auf digitalen Technologien basierenden Methoden (vgl. Ergler et al. 2016) reichen. Sie alle vereint der Grundgedanke, »*that a reciprocal relationship between an adult and a child researcher can enrich the research project when participation is viewed as a process of negotiation and co-learning or, in Freire's words, »a dialogical encounter with people« (Freire 2001). It aims to connect the adult and child researcher's mundane everyday experiences and desires, their agendas, and their motives for participation with a flexible, realistic, and meaningful research environment.*« (Ergler 2015: 4f.) Forschen mit Kindern erfordert folglich zurecht, das Forschungsdesign, die Forschungsumgebung und die Methoden an die Perspektive, Alltagspraktiken und die Artikulationsformen von Kindern anzupassen. Die Diskussion, inwieweit hiermit Stereotype und das Dilemma einer stellvertretenden Übersetzungsarbeit überwunden oder vielmehr reproduziert werden, sollte Bestandteil jeder geographiedidaktischen Forschung mit Kindern sein.

Transparenz und Einverständnis

Geographiedidaktische Forschung als ethische Praxis erfordert schließlich eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen der informierten Einwilligung. In Forschungsprojekten wird diesem Anspruch zumeist in Form von schriftlichen Einwilligungserklärungen und der Zusicherung der Anonymisierung von Daten zu Beginn des Forschungsprozesses Rechnung getragen. Bereits dieser formale Schritt kann sich für die Forschung mit Kindern als Hürde erweisen. An vielen Schulen kommen mittlerweile Regularien zum Einsatz, nach denen entschieden wird, ob und wenn ja, zu welchen Bedingungen mit Kindern geforscht werden darf. Das Durchlaufen dieses Prozesses kostet Forschende mitunter Mühe sowie Geduld und ist nicht selten mit Unsicherheiten angesichts drohender Ablehnungen und fehlender oder nicht rechtzeitig bereitgestellter Unterschriften verbunden. Der Erfolg, den »Bürokratieberg« bewältigt, Anträge bewilligt, Anfragen zugesagt und Formblätter von Erziehungsberechtigten ausgefüllt und unterschrieben zu haben, kann allerdings die weiteren Bedeutungsebenen der informierten Einwilligung in den Hintergrund rücken. So geht die Forderung nach Transparenz und Einverständnis weit über Formalitäten hinaus, die nicht zuletzt Forschende vor juristischen Konsequenzen bewahren sollen. Vielmehr muss eine informierte Einwilligung auch das Wohlergehen und die Entscheidungsfreiheit von Kindern im gesamten Forschungsprozess sicherstellen (vgl. Gallagher et al. 2010: 472).

Das beginnt bereits mit der Frage, inwieweit die Einwilligung von Kindern über das Einverständnis der Eltern und Lehrkräfte hinaus als notwendig erachtet wird. Auch wenn Forschende Kinder subjektorientiert ansprechen wollen, scheitert es nicht selten am »Gatekeeping« höherer Instanzen, sodass die Handlungskompetenz von Kindern schon im Voraus ausgehebelt wird. Eine Nachwuchswissenschaftlerin berichtete uns mit Blick auf ihre Examensarbeit, dass sie sich zwar um einen kindgerechten Zugang bemüht hatte. Im Nachgang kam aber auch die Frage auf, ob »man nicht das Einverständnis der Kinder eigentlich auch noch einholen [muss] und nicht nur das der Eltern? Hätte ich nicht irgendwie jedem Interview noch so ein bisschen ein Gespräch vorschieben sollen: ›Wenn das für dich nicht okay ist, dass ich das aufnehme, dann nehmen wir das auch nicht auf‹ und ›Ist es okay, wenn wir über das Bild sprechen?‹ [...] Für mich war das so formal alles geregelt. [...] Und jetzt habe ich immer noch irgendwo diese Elternbriefe rumliegen und weiß gar nicht, für wie lange ich sie noch aufheben soll.« (Nachwuchswissenschaftlerin Geographiedidaktik)

Zwar werden Kinder in der Regel gefragt, ob sie teilnehmen möchten. Besonders im Schulkontext, wo zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Lernenden als auch unter Peers Machtasymmetrien bestehen, ist es jedoch fraglich, auf welcher Basis und wie freiwillig tatsächlich die Entscheidungen zur Teilnahme getroffen werden (vgl. Gallagher et al. 2010: 478f.; Kirby 2020: 812). Offener Zwang

»*may be easy to avoid, but subtler forms of persuasion, peer pressure and encouragement are usually core elements of school cultures*« (Gallagher et al. 2010: 479). So macht es nur bedingt Sinn, Schülerinnen und Schüler im Klassenverband zu adressieren, weil dabei leicht Gruppendynamiken greifen, die eine freie, individuelle Entscheidung verhindern: »*[T]hey all tend to say yes, but a minority of them will simply not participate at all, will write minimally, and say virtually nothing.*« (Morrow 2008: 56) Einwilligungen sind also nichts rein Individuelles, sondern vollziehen sich in einem sozialen, machtvollen Kontext.

Tatsächlich zustimmen können Schülerinnen und Schüler auch nur, wenn sie überhaupt zwischen Forschung und Unterricht unterscheiden können, wenn sie über Art, Zweck und Folgen der Forschung informiert sind und diese einordnen können. Ob und wie Forschungsanfragen wahrgenommen werden und was sich Lernenden, Eltern und Lehrkräfte jeweils unter Forschung und dem konkreten Projekt vorstellen, kann sich zudem grundlegend unterscheiden. (Mangel an) Einsicht in die Wissenschaft, (fehlende, gute oder schlechte) Vorerfahrungen, Sprachbarrieren und Alltagsdruck können die Zugänglichkeit und Ausschlussmechanismen von Forschungsprojekten ebenso bestimmen, wie die (unzureichend) inklusive Ausrichtung des Forschungsprozesses (vgl. Skelton 2008; Maguire 2005). Außerdem ist es oft gar nicht möglich, Fragen nach dem Zweck, der Bedeutung und dem genauen Ablauf der Forschung vor der Datenerhebung zu beantworten. Das liegt nicht zwingend an einer schlechten Vorbereitung seitens der Forschenden, sondern kann sich im Forschungsprojekt selbst begründen. Insbesondere bei qualitativen partizipativen Zugängen, die Kindern möglichst viele Freiräume bieten, das Forschungsthema auf ihre Weise zu artikulieren, zu bearbeiten und voranzubringen, kann zu Beginn der Fortlauf der Forschung kaum dargestellt werden. Ebenso können sich Zielrichtung und Vorgehensweise eines auf mehrere Monate oder gar Jahre angelegten Forschungsprojektes im Laufe des Prozesses verändern (vgl. Gallagher 2009: 17). Informierte Zustimmung bedeutet daher auch, Unklarheiten in Kauf zu nehmen, solange der Forschungsprozess gemeinsam ausgehandelt und Lernende jederzeit die Möglichkeit eingeräumt wird, sich über das Forschungsvorhaben auszutauschen oder die Beteiligung am Forschungsprojekt sogar zu beenden (vgl. Morrow 2008: 54). Die Frage, ob, wie und zu welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler an geographiedidaktischer Forschung teilnehmen, muss folglich durchweg verhandelbar sein. Nicht zuletzt kann die Thematisierung solcher Aushandlungen für das Forschungsprojekt wichtige Erkenntnisse liefern.

Ausblick

Geographiedidaktische Forschung mit Kindern an Schulen bewegt sich immer im Spannungsfeld machtvoller sozialer Beziehungen und wird von vielfältigen strukturellen Bedingungen beeinflusst. Sie adressiert junge Menschen darüber hinaus auf sehr persönlicher Ebene, wenn Vorstellungen, Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste mitgeteilt werden. Eine verantwortungsvolle geographiedidaktische Forschungspraxis mit Kindern erfordert daher eine umfassende Reflexion ethischer Aspekte, Dynamiken und Strukturen, die im Forschungsprozess und in konkreten Situationen wirksam werden.

Die aufgezeigten Probleme und Herausforderungen machen außerdem deutlich, dass eine verantwortungsvolle Forschungspraxis nicht in vorgefassten Handlungsanweisungen aufgehen kann. Viel zu unterschiedlich und vielfältig ist doch die fachdidaktische Forschungslandschaft, als dass sich alle Aspekte in einem Kanon forschungsethischen Handelns erschöpfend regeln ließen. Wir möchten daher vielmehr einladen, unterschiedliche Stränge geographiedidaktischer Forschung ins Gespräch zu bringen und uns gemeinsam über Erfahrungen auszutauschen. Inwieweit sind die angesprochenen Herausforderungen etwa auch für die empirische Lehr-Lernforschung und Entwicklung von Unterrichtskonzepten relevant und in welcher Weise können quantitative Forschungssettings eine verstärkte Partizipation von Kindern an der Gestaltung des Forschungsprozesses ermöglichen?

Als ein erster wichtiger Schritt erscheint es uns daher, die Probleme sowie Bewältigungsweisen zu entindividualisieren und einen Rahmen zum kollektiven Austausch und zur gemeinsamen Reflexion zu schaffen. Unabhängig von unseren einzelnen Forschungsanliegen sind wir den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern immer auch ethisch verpflichtet, da es letztlich ihre Beteiligung ist, die unsere Forschung sichert. Schließlich werden sie durch uns in »Geschichten verwickelt [...], die wir über uns selbst schreiben« (Ellis 2007: 5).

Reflexionsimpulse für eine verantwortungsvolle geographiedidaktische Forschungspraxis mit Kindern

- 1 Wie kann ich sicherstellen, dass für alle Beteiligten klar ist, was auf sie zukommt, wenn sie der Forschung zustimmen? Wie kann ich gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich freiwillig teilnehmen?
- 2 Welche Vorstellungen habe ich selbst von Kindheit, Jugend und den jungen Menschen im Projekt? Inwiefern bin ich von generalisierenden und stereotypisierenden Vorannahmen beeinflusst?

- 3 Welche Position habe ich im Forschungsprozess? Welche Erwartungen werden an mich von verschiedenen Seiten (von Lernenden, Lehrpersonen, Rektorat, Eltern, der Hochschule etc.) gestellt? Welche Erwartungen habe ich selbst an mich, um verantwortungsvoll zu forschen?
- 4 Wieso ist das Feld Schule für meine Forschung relevant? Was ermöglicht und verhindert die Institution Schule als Forschungsfeld? Welche Rolle weise ich Schülerinnen und Schülern im Forschungsprojekt zu? Wo bestehen Freiräume, in denen Lernende ihre Rolle selbst bestimmen und das Projekt mitgestalten können? Wie stelle ich sicher, dass sie vom Forschungsprozess profitieren?
- 5 Welche Rolle weise ich Lehrpersonen sowie Pädagoginnen und Pädagogen im Forschungsprojekt zu? Wie kann es gelingen Zuständigkeiten, Verantwortung und Freiheiten gemeinsam auszuhandeln?
- 6 Welche Rolle spielen Zeit- und Raumregime vor Ort? Welche Möglichkeiten habe ich, den Kontext der Forschung, den Raum und die Zeit mitzugestalten? Wie können Ansprüche für eine verantwortungsvolle Forschungspraxis mit strukturellen und räumlichen Knappheiten in Einklang gebracht werden?
- 7 Wie wähle ich mein Feld aus? Welche Methoden wähle ich? Wen adressiere ich, wer bleibt möglicherweise unsichtbar und nicht repräsentiert?
- 8 Wie stelle ich eine vertrauensvolle Atmosphäre her, die Schülerinnen und Schülern auch ein problemloses und spontanes Aussteigen ermöglicht, wenn sie dies wünschen? Wie gehe ich mit Widerständigkeit, Unruhe, Unstimmigkeiten und Ablehnungen respektvoll um?
- 9 Welche Bedeutung hat das Forschungsprojekt für junge Menschen, die selbst nicht am Prozess beteiligt waren? Hat das Projekt Einfluss auf Kinder und Jugendliche oder den Kontext Schule allgemein?
- 10 Wie kann ich das Feld verlassen? Wie kann gesichert werden, dass die Beteiligten nach Projektende mit ihren Gedanken und Stimmungen, die im Erhebungsprozess entstanden sind, nicht allein gelassen werden? Wie kann ich mit den Beteiligten den Forschungsprozess und seine Ergebnisse nachbesprechen?

(unter Einbeziehung von Christensen/Prout 2002: 490; Alderson/Morrow 2004 in Gallagher 2009: 15; Vorbrugg et al. 2021: 85ff.)

Literatur

Alderson, Priscilla (2008): Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. In: Pia Christensen/Allison James (Hrsg.): Research with Children: Perspectives and Practices, London: Routledge, S. 276–290.

- Applis, Stefan/Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2013): »Ethisches Argumentieren als Herausforderung.«, in: *Praxis Geographie* 3, S. 24–29.
- Atkinson, Catherine (2019): »Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the ›least adult role‹«, in: *Childhood* 26, S. 186–201.
- Beazley, Harriot/Bessell, Sharon/Ennew, Judith/Watsonson, Roxana (2009): »The right to be properly researched: research with children in a messy, real world«, in: *Children's Geographies* 7, S. 365–378.
- Bell, Nancy (2008): »Ethics in child research: rights, reason and responsibilities«, in: *Children's Geographies* 6, S. 7–20.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): »Partizipative Forschung«, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 333–344.
- Bollig, Sabine (2010): »›Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was?‹. Feldzugang als situatives Management von Differenzen«, in: Friederike Heinzl (Hg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–116.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002): »Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children«, in: *Childhood* 9, S. 477–497.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): Ethik-Rat und Ethikkodex der DGfE, <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex> (letzter Zugriff 10.11.2021).
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie/Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS), <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> (letzter Zugriff 10.11.2021).
- Dickel, Mirka (2021): »Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns«, in: Mirka Dickel/Hans J. Böhmer (Hg.), *Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–34.
- Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (2020): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (= Wochenschau Wissenschaft)*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Ellis, Carolyn (2007): »Telling Secrets, Revealing Lives«, in: *Qualitative Inquiry* 13, S. 3–29.
- Ellis, Carolyn (2016): »Compassionate research: Interviewing and storytelling from a relational ethics of care«, in: Ivor Goodson/Ari Antikainen/Pat Sikes et al. (Hg.), *The Routledge international handbook on narrative and life history*, London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 431–445.

- Ergler, Christina (2015): »Beyond Passive Participation: From Research on to Research by Children«, in: Ruth Evans/Louise Holt/Tracey Skelton (Hg.), *Methodological Approaches*, Singapore: Springer Singapore, S. 1–19.
- Ergler, Christina R./Kearns, Robin/Witten, Karen/Porter, Gina (2016): »Digital methodologies and practices in children's geographies«, in: *Children's Geographies* 14, S. 129–140.
- Eßler, Florian/Sitter, Miriam (2018): »Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/59974>.
- Farmer, Diane/Cepin, Jeanette (2015): »Creative Visual Methods in Research with Children and Young People«, in: Ruth Evans/Louise Holt/Tracey Skelton (Hg.), *Methodological Approaches*, Singapore: Springer Singapore, S. 1–31.
- Felzmann, Dirk/Gehricke, C. (2015): »Eine Landkarte etablierter und neuer Wege im Feld der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*, Berlin, Münster: LIT, S. 40–64.
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: *Praxis Geographie* 49, S. 4–11.
- Fischer, Lisa (2020): *Raum(re)konstruktionen von Kindern beim Einkaufen im pädagogischen und städtischen Alltag*, Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz.
- Gallagher, Michael (2009): »Ethics«, in: E.K.M. Tisdall/John M. Davis/Michael Gallagher (Hg.), *Researching with children and young people. Research design, methods, and analysis*, Los Angeles, London: SAGE, S. 11–64.
- Gallagher, Michael/Haywood, Sarah L./Jones, Manon W./Milne, Sue (2010): »Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review«, in: *Children & Society* 24, S. 471–482.
- Haversath, Johann-Bernhard (2012): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung (= Das geographische Seminar)*, Braunschweig: Westermann.
- Holloway, Sarah L./Valentine, Gill (2000): »Children's Geographies and New Social Studies of Childhood«, in: Sarah L. Holloway/Gill Valentine (Hg.), *Children's geographies. Playing, living, learning*, London, New York: Routledge, S. 1–26.
- James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): *Theorizing childhood*, Cambridge: Polity Press.
- Kanwischer, Detlef (Hg.) (2013): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts (= Studienbücher der Geographie)*, Stuttgart: Borntraeger.
- Kanwischer, Detlef/Rhode-Jüchtern, Tilman (Hg.) (2002): *Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena 2001 (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 35)*, Nürnberg: Selbstverl. des Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik e.V.

- Kindon, Sara/Elwood, Sarah (2009): »Introduction: More than Methods-Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research«, in: *Journal of Geography in Higher Education* 33, S. 19–32.
- Kirby, Perpetua (2020): »It's never okay to say no to teachers«: Children's research consent and dissent in conforming schools contexts«, in: *British Educational Research Journal* 46, S. 811–828.
- Lambert, David/Biddulph, Mary (2013): »Veränderte Kindheit, veränderte Geographie«, in: Manfred Rolfes/Anke Uhlenwinkel (Hg.), *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*, Braunschweig: Westermann, S. 165–173.
- Laub, Jochen (2019): »Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie.«, in: *open-spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 1, S. 10–22.
- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49, S. 1–13.
- Maguire, Mary H. (2005): »What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual/Multilingual Child Participants in Human Inquiry«, in: *Forum: Qualitative Social Research* 6.
- Mandell, Nancy (1988): »The Least-Adult Role in Studying Children«, in: *Journal of Contemporary Ethnography* 16, S. 433–467.
- Morrow, Virginia (1999): »It's Cool... 'cos you can't give us detentions and things, can you?!«: Reflections on research with children«, in: Pat Milner/Birgit Carolin (Hg.), *Time to Listen to Children. Personal and Professional Communication*, London: Routledge, S. 203–215.
- Morrow, Virginia (2005): »Ethical issues in collaborative research with children«, in: Ann Farrell (Hg.), *Ethical Research with Children*, Milton Keynes: Open University Press.
- Morrow, Virginia (2008): »Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments«, in: *Children's Geographies* 6, S. 49–61.
- Pichler, Herbert/Hintermann, Christiane/Raithofer, Daniel (2021): »Identitätskonstruktion von Jugendlichen. Trittsteine zur (De)Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiIDENTITY«, in: *GW-Unterricht* 161, S. 19–34.
- Punch, Samantha (2002): »Research with Children. The same or Different from Research with Adults?«, in: *Childhood* 9, S. 321–341.
- Qvortrup, Jens (2005): »Childhood and Modern Society – a paradoxical relationship?«, in: Chris Jenks (Hg.), *Childhood*, London: Routledge, S. 110–118.
- Rautio, Pauliina (2013): »Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life«, in: *Children's Geographies* 11, S. 394–408.

- Schönhuth, Michael/Jerrentrup, Maja T. (2019): »Partizipation in der Forschung«, in: Michael Schönhuth/Maja T. Jerrentrup (Hg.), Partizipation und nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 61–86.
- Schreiber, Verena (2017): Forschen mit Kindern. Pädagogische Hochschule Freiburg, <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/forschen-mit-kindern.html>.
- Schreiber, Verena (2022): »Countermapping als Werkzeug des Geographieunterrichts – eine Gratwanderung zwischen kritischem Kartieren und institutionellen Verfügungen«. in: Michel, Boris/Finn Dammann (Hg.), Handbuch Kritisches Kartieren. Bielefeld: transcript, S. 265–277.
- Schröder, Birte (2016): »Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive«, in: GW-Unterricht 144, S. 15–28.
- Skelton, Tracey (2008): »Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation«, in: Children's Geographies 6, S. 21–36.
- Tisdall, Kay/Davis, John M./Gallagher, Michael (Hg.) (2009): Researching with children and young people. Research design, methods, and analysis, Los Angeles, London: SAGE.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): »Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik 4, S. 7–32.
- van Blerk, Lorraine (2014): Doing children's geographies. Methodological issues in research with young people, London [u.a.]: Routledge.
- Vorbrugg, Alexander/Klosterkamp, Sarah/Thompson, Vanessa E. (2021): »Feldforschung als soziale Praxis: Ansätze für ein verantwortungsvolles und feministisch inspiriertes Forschen«, in: Autor*innenkollektiv Geographie und Geschlecht (Hg.), Handbuch Feministische Geographien. Arbeitsweisen und Konzepte, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 76–96.
- Wickenden, Mary/Kembhavi-Tam, Gayatri (2014): »Ask us too! Doing participatory research with disabled children in the global south«, in: Childhood 21, S. 400–417.

Übersicht der zitierten Interviews

- Interview mit Masterstudentin Lehramt Geographie 1, Pädagogische Hochschule Freiburg, Juli 2021.
- Interview mit Masterstudentin Lehramt Geographie 2, Universität Bonn, Mai 2021.
- Interview mit Nachwuchswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Mai 2021.
- Interview mit Referendarin, ehemals Studierende Lehramt Geographie, Universität Heidelberg, Juni 2021.
- Interview mit Referendar, ehemals Studierender Lehramt Geographie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Mai 2021.

Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht

Anne-Kathrin Lindau & Miriam Kuckuck

Einleitung

Ein Ziel von Schule ist es, interdisziplinär durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auch einen Beitrag zum Erhalt der Erde zu leisten, das Bewusstsein für planetare Grenzen, die Rolle des menschlichen Wirtschaftens sowie der sozialen Gerechtigkeit zu entwickeln (KMK/BMZ 2016). Bildungstheorien, -philosophien und -konzepte sind stets normativ, da sie immer die vorherrschenden Vorstellungen und geltenden Regeln des menschlichen Zusammenlebens widerspiegeln. Bezogen auf den deutschsprachigen BNE-Diskurs mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung ist dieser ebenso normativ zu verstehen. Nachhaltige Entwicklung verfolgt das Ziel der Nachhaltigkeit, das erreicht ist,

»wenn die gesamte Weltbevölkerung ihre Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem besseren Leben befriedigen konnte und zugleich gesichert wäre, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird. Eine nachhaltige Entwicklung wiederum wäre eine Entwicklung, die diesen Zustand anstrebt und ihn nach Erreichen auf Dauer sichert.« (Di Giulio 2003: 47)

Dabei ist das Konzept BNE eng mit den Normen von Gerechtigkeit und Verantwortung verbunden, die wiederum bedeutsam für ethisches Handeln und Urteilen sind. Für den Geographieunterricht stellt sich durch die normative Erwünschtheit aus ethischer Perspektive die Frage nach »der Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung zum Zweck der Erreichung des Ziels einer nachhaltigen Entwicklung« (Hamborg 2017: 20).

Der Beitrag verfolgt das Ziel, zunächst relevante Aspekte ethischen Handelns und Urteilens im Geographieunterricht im Kontext von BNE aufzuzeigen. Anschließend wird deren Umsetzung anhand einer Analyse von Aufgabenstellungen in Schulbüchern aus Bayern und Nordrhein-Westfalen vorgestellt und diskutiert.

Das Basiskonzept BNE im Geographieunterricht

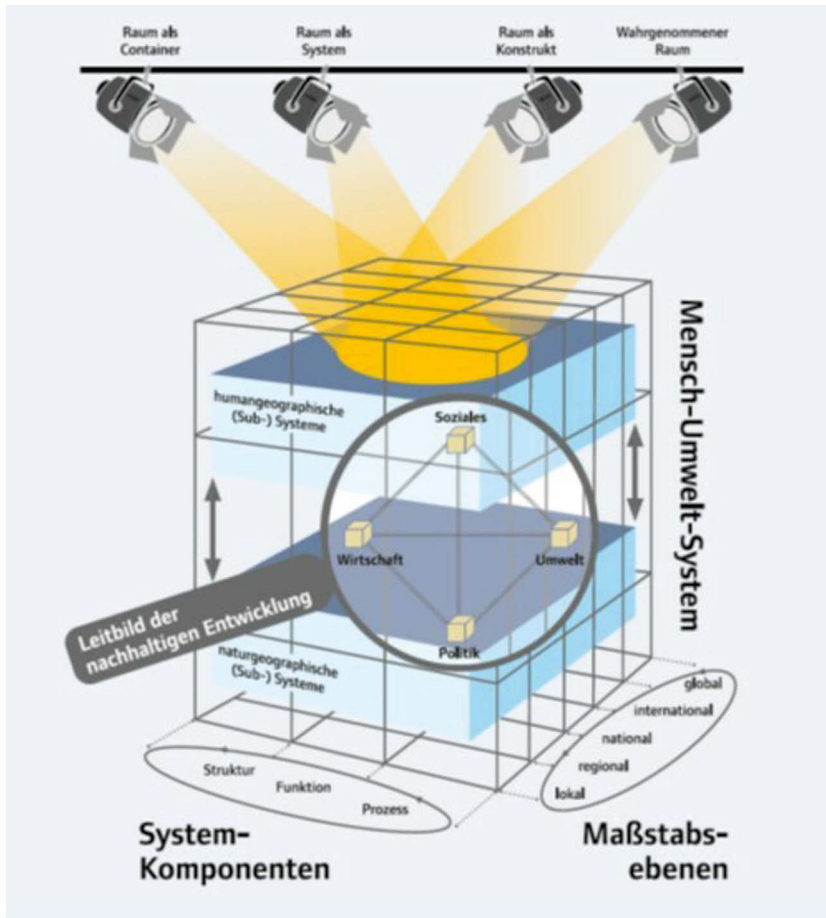
Der in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Unterrichtsfach Geographie formulierte Bildungsbeitrag weist auf den hohen Aktualitäts- und Lebensbezug der Unterrichtsthemen hin. Das Unterrichtsfach Geographie gilt als BNE-affines Fach und leistet einen Beitrag zur Welterschließung unter den Prämissen einer nachhaltigen Entwicklung (Bagoly-Simó 2018, Otto 2021). »Leitziele des Geographieunterrichts sind demnach die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz.« (DGfG 2020: 5) Aufgrund dieser Ziele, Themen und Inhalte kann der Geographieunterricht einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele und insbesondere des Nachhaltigkeitsziels (SDG) 4 (Hochwertige Bildung) und des Unterziels 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) leisten (UN 2015, Kuckuck/Lindau 2020, Otto 2021). »Chancengleichheit und hochwertige Bildung« (SDG 4) werden als eines von 17 SDGs adressiert, gleichzeitig aber auch als zentrales *Schlüsselinstrument* für das Erreichen aller anderen Nachhaltigkeitsziele herausgestellt. Ausdifferenziert über sieben Teilziele wird hier auch die Bedeutung von BNE explizit thematisiert. Danach ist bis 2030 sicherzustellen,

»dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung« (UN 2015: 18).

BNE ist seit vielen Jahren als Leitprinzip und Basiskonzept des Unterrichts- und Studienfachs Geographie (DGfG 2010, 2020) ausgewiesen (vgl. Abbildung 1). Der Gegenstand der Geographie ist das System Erde und bietet wie kein anderes Fach auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (von lokal bis global) Möglichkeiten, aktuelle nachhaltigkeitsbezogene Mensch-Umwelt-Fragen zu analysieren und zu bewerten, wobei gleichermaßen naturwissenschaftliche wie gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen und Arbeitsweisen Beachtung finden. Dickel (2021) macht deutlich, dass das Fach Geographie seit jeher eine Verantwortung für die gelebten Beziehungen zwischen Mensch und Natur hat und verpflichtet ist, diese Beziehungen mit einem reflektiertem Fach- und Selbstverständnis zu behandeln.

»In einer auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgerichteten Betrachtung werden [...] die Spannungsverhältnisse zwischen den vier Entwicklungsdimensionen Wirtschaft, Soziales, Umwelt und Politik mit ihren jeweiligen Zielperspektiven vor dem Hintergrund der weltweiten Gerechtigkeit und der Gerechtigkeit zwischen den Generationen [...] analysiert und bewertet.« (Otto 2021: 21)

Abbildung 1: Basiskonzepte zur Analyse von Räumen im Unterrichtsfach Geographie



Darstellung: K.H. Otto 2021: 21 auf Grundlage von I. Fögele 2016: 73, KMK/BMZ 2016: 87, DGfG 2020: 11

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Geographie heißt es:

»indem sich Schülerinnen und Schüler mit natürlichen sowie wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen in verschiedenen Regionen der Erde auseinandersetzen, erwerben sie wichtige Kompetenzen für diese Bereiche. Bedingt durch seine Inhalte und Funktionen ist das Unterrichtsfach Geographie

der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. UN Dekade 2005–2014) sowie dem Globalen Lernen besonders verpflichtet.« (DGfG 2020: 7)

Rost, Lauströer und Raack (2003) sowie KMK und BMZ (2016) fordern zur Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Menschheit die Befähigung von Lernenden zum Erkennen, Verstehen, Bewerten sowie zum zukunftsfähigen Handeln in komplexen Systemen. Die Kompetenzbereiche Bewerten und Handeln sind untrennbar mit dem Konzept einer BNE verbunden. So weisen die bereits benannten Kompetenzmodelle der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Geographie sowie des Orientierungsrahmens für das Globale Lernen im Kontext einer BNE auf der Grundlage der Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008) die Kompetenzbereiche *Bewerten* bzw. *Beurteilen* sowie *Handeln* aus. Aber auch internationale BNE-Kompetenzmodelle explizieren diese Kompetenzbereiche, wie z. B. *Value* und *Action* im CSCT-Modell (*Curriculum, Sustainable Development, Competences, Teacher Training*) (Sleurs 2008) sowie *Werte* und *Handeln* im RSP-Modell (*A Rounder Sense of Purpose*) (Vare et al. 2019). Die neben anderen ausgewiesenen fächer- und domänenübergreifenden Schlüsselkompetenzen zielen auf die Entwicklung kognitiver, motivationaler, volitionaler, sozialer sowie handlungsbezogener Kompetenzen ab, mit dem Anspruch mithilfe des Konzepts BNE einen Beitrag zum transformativen Wandel der Gesellschaft zu leisten (Rieckmann 2019). Gemein ist diesen BNE-Kompetenzkonzepten ihr normativer Charakter. Rost et al. (2003: 11) umfassen die Kompetenzbereiche *Bewerten* und *Handeln* wie folgt:

»Bei Fragen einer nachhaltigen Entwicklung spielen auch Werte aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Kontexten eine Rolle. Entsprechend ist auch Bewertungskompetenz erforderlich, worunter [...] die Fähigkeit zu verstehen [ist], bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen.«

»Beim Handeln steht die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse im Fokus und [...] setzt hier die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen voraus, die Fähigkeit sich Ziele zu setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten. Diese Qualifikation wird als Gestaltungskompetenz bezeichnet.«

Darüber hinaus betonen nationale und internationale Dokumente und Gremien wie die Agenda 2030, der Nationaler Aktionsplan, das Fachforum Schule sowie die aktuelle Nachhaltigkeits-Roadmap ESD 2030 (UNESCO 2020) sowie die Berliner Erklärung (DUK 2021) das Anstreben und Fördern handlungsbasierter Aktivitäten und Initiativen im schulischen und außerschulischen Bereich. Zeugnis dieser Fokussierung ist die weitgehend erfolgte Implementierung von BNE in den Lehrplänen der Bundesländer. Das normative Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

strebt genau über diese Implementierung an, die gegenwärtigen Bedürfnisse der Menschheit zu befriedigen, ohne die der zukünftigen Generation einzuschränken (Heinrichs 2007).

Ethische Orientierung im Geographieunterricht im Kontext von BNE

Die bisherigen Ausführungen zum Konzept BNE und zu den SDG-orientierten Themen (UN 2015) machen deutlich, dass explizit wie implizit sowohl normative als auch ethische Kriterien angesprochen werden. Beispielhaft kann die Frage »Was bedeuten Lebensqualität und Bedürfnisse?« einerseits normativ durch das Leben in einer Wohlstandsgesellschaft in Mitteleuropa verstanden werden, die durch historische und kulturelle Entwicklungen geprägt ist. Andererseits können ethische Überlegungen zu den mit dem eigenen Lebensstil verbundenen Aspekten von Gerechtigkeit und Verantwortung in der globalen Perspektive und mit Blick auf zukünftige Generationen bedeutsam sein.

Eng mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sind die Themen Gerechtigkeit und Verantwortung verbunden. Beim Thema Gerechtigkeit wird im Geographieunterricht überwiegend von sozialer Gerechtigkeit gesprochen. Das Konzept der Gerechtigkeit wird häufig als normativer Referenzrahmen herangezogen, ohne jedoch genau zu klären, was überhaupt mit Gerechtigkeit gemeint ist (Applis 2012, Ulrich-Riedhammer 2017). Neben dem Aspekt der Gerechtigkeit spielt im Leitbild für nachhaltige Entwicklung auch das Thema Verantwortung eine Rolle; gemeint ist orientiert an der Definition von nachhaltiger Entwicklung die Übernahme einer Verantwortung gegenüber einer (fiktiven) zukünftigen Generation. Auch hier wird nicht geklärt oder diskutiert, inwiefern heutige Generationen überhaupt wissen können, was die Bedürfnisse und die Interessen einer zukünftigen Generation sind. Einhergeht damit die Frage nach den Gütern, welche heute als erhaltenswert gelten und ob diese Einschätzung auch von zukünftigen Generationen so geteilt wird. Im Folgenden soll die ethische Orientierung einer BNE an folgenden Aspekten diskutiert werden: zum einen werden die normativen und ethischen Dimensionen eines raumverantwortlichen Handelns aufgezeigt und zum anderen die Bedeutung von ethischem Urteilen im Geographieunterricht vorgestellt.

Ethisches Handeln im Rahmen von BNE im Geographieunterricht

Die Bildungsstandards des Faches Geographie für den Mittleren Schulabschluss weisen den Kompetenzbereich Handlung aus (DGfG 2020).

»Schülerinnen und Schüler erlangen auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzen in allen bisher dargestellten Bereichen die Fähigkeit, potenziell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen. Dies kann/sollte auch zur Handlungsbereitschaft führen.« (Ebd.: 25)

Sowohl Gerechtigkeit als auch Verantwortung sind Aspekte, die sich im Bereich der Geographiedidaktik in der Formulierung des »sach- und raumgerecht[en]« und »verantwortungsbewusste[...][n] Handelns« (ebd.: 25) wiederfinden lassen. Dieses Handeln soll ein »gutes« Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sein, was sich z.B. bei Konsumententscheidungen zeigen kann bzw. sollte.

Verantwortungsbewusstes Handeln soll bei Schülerinnen und Schülern angeregt werden, was unter anderem durch ein handlungsrelevantes Wissen, wie das Wissen um Lösungen erfolgen kann. Einher geht damit die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sich für Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu engagieren. Laut Bildungsstandards (ebd.) wird zwischen Informationshandeln, politischem Handeln und Alltagshandeln unterschieden, wobei die Lernenden darin gestärkt werden sollen, über die Auswirkungen bereits vollzogener oder geplanter Handlungen und möglicher Alternativen zu reflektieren. In Abstimmung mit den anderen Kompetenzbereichen sollen die Schülerinnen und Schüler ein Grundverständnis des Mensch-Umwelt-Systems erlangen.

»Dies kann in eine Wertschätzung für eine naturnahe Umwelt und in Fähigkeit und Bereitschaft zum Umweltschutz einmünden [...]. Somit kann der Geographieunterricht wesentlich dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler sich aktiv an der Vermeidung und Minderung von Umweltschäden beteiligen. [...] Schülerinnen und Schüler [können] [...] die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich für ein friedliches und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen. Das Verständnis des Zusammenwirkens von natur- und humangeographischen, also von ökologischen, ökonomischen und sozialen/politischen Faktoren ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene, und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln.« (Ebd.: 26f.)

Die gewünschte und durch den Bildungsstandard-Charakter eingeforderte Verknüpfung des Konzepts BNE mit einer Handlungskompetenz werden durch die aufgeführten Zitate deutlich. Noch deutlicher wird dies unter der Teilkompetenz H3:

»Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln) Schülerinnen und Schüler sind bereit,

- S7 andere Personen fachlich fundiert über relevante Handlungsfelder zu informieren [...],
- S8 fachlich fundiert raumpolitisch Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und daran zu partizipieren [...],
- S9 sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und eine Begegnung auf Augenhöhe mit Menschen anderer Regionen sowie ein friedvolles und gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen [...]« (ebd.: 27f.).

Inwiefern diese Kompetenzerwartungen umgesetzt werden, bleibt nach Ulrich-Riedhammer (2017) unklar. Die Bildungsstandards sind eine Leitlinie für den Mittleren Schulabschluss, also für Lernende bis zur 10. Klasse, die meistens in einem Alter von 15 bis 16 Jahren sind. Inwiefern ihre Handlungen Einfluss auf globale komplexe Geflechte haben (können) oder inwiefern sie Möglichkeiten der Partizipation auf lokaler Ebene haben (können), wie z.B. ihr Einfluss auf Kaufentscheidungen innerhalb der Familie, kann an dieser Stelle nicht eingeschätzt werden. Bestenfalls kann vermutet werden, dass der Einfluss von Jugendlichen eher gering ist, da deren eigener Handlungsspielraum überschaubar und doch sehr abhängig vom Elternhaus ist. Ohl, Resenberger und Schmitt (2016) machen deutlich, dass es unmöglich ist, eindeutige und »richtige« Handlungsempfehlungen im Unterricht zu geben. Aufgrund einer faktischen wie ethischen Komplexität der Themen, der Vielfalt und Vernetzung relevanter Einflussgrößen, die bestehende Kontroversität oder ein unzulängliches Wissen über die Sachverhalte sowie widersprüchliche Auffassungen machen es unmöglich, Schülerinnen und Schülern eindeutige Handlungsempfehlungen zu geben. Demnach kann es nicht Ziel des Geographieunterrichts sein, Lernende zu einem bestimmten Handeln zu erziehen, sondern es muss das Ziel sein, sie vielmehr zu befähigen, ihre Handlungsentscheidungen auf fachlicher wie ethischer Basis zu fällen. In Anlehnung an Vare und Scott (2007) sowie Wals et al. (2008) kann zwischen einer instrumentellen BNE 1 (ESD 1 = *Learning for sustainable development*) und einer kritisch-emanzipatorischen BNE 2 (ESD 2 = *Learning as sustainable development*) unterschieden werden. Bei einer ESD 1 steht unumstrittenes Expertenwissen zu Werten und konkreten Verhaltensweisen im Vordergrund sowie dessen Vermittlung (z.B. Mülltrennung). In Bezug auf den Geographieunterricht sollen bei einer BNE 1 bestimmte Verhaltensweisen, die als nachhaltig angesehen werden, gefördert werden. Es ist somit ein Lernen *für* eine nachhaltige Entwicklung. ESD 2 hingegen soll die Lernenden befähigen, sich kritisch mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung sowie mit deren Komplexität und Widersprüchen auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach über Expertenwissen kritisch nachdenken, prüfen und Widersprüche sondieren. Pettig und Kuckuck (2021) haben bei einer Analyse von Geographie-Schulbüchern zum Themenbereich Energie und Nachhaltigkeit herausgefunden, dass von den untersuchten Schulbuchseiten knapp die Hälfte ESD 1 fokussieren, indem die Aufgaben bzw. die

Überschriften die Schülerinnen und Schüler direkt adressieren, wohingegen nur zwei Schulbuchseiten ESD 2 entsprechen. Die Hälfte der untersuchten Schulbuchseiten entspricht weder ESD 1 noch ESD 2, sondern einer reinen Vermittlung von Wissen, ohne dass Zusammenhänge aufgezeigt werden (z.B. Abbau von Braunkohle).

Auch unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens sollten Handlungsempfehlungen oder -aufforderungen im Sinne einer ESD 1 vermieden werden. Dies widerspricht jedoch den klar formulierten normativen Zielvorstellungen und Bildungsansätzen, die in aktuellen Lehrplänen zu finden sind. Gerade für den Geographieunterricht wird BNE als Zieldimension und Ansatz festgeschrieben (z.B. Bildungsstandards des Faches Geographie, hier insbesondere der ausgewiesene Kompetenzbereich Handlung). Derartige Bildungsansätze laufen Gefahr, wenn auch mit besten Absichten versehen, den Lernenden einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu verwehren (ESD 1) (Ohl et al. 2016). Der kritisch-emanzipatorische Ansatz (ESD 2) zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht bei komplexen Nachhaltigkeitsthemen angesprochen werden, um auf der Grundlage faktischer wie ethischer Abwägungen Handlungsentscheidungen zu treffen. Voraussetzung dafür ist die Ausbildung einer Bewertungs- und Urteilskompetenz.

Ethisches Urteilen und Bewerten im Rahmen von BNE im Geographieunterricht

Konfliktfelder, die im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung bestehen, sind beispielsweise die gerechte Verteilung von natürlichen Ressourcen, die Sicherstellung sozialer Gerechtigkeit oder Fragen der Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit (Ulrich-Riedhammer 2017). Diese Konfliktfelder zeigen bereits die normativen und ethischen Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung auf. Normativ werden Punkte einer Angemessenheit des eigenen Handelns sowie auf einer ethischen Ebene Gerechtigkeit und ein moralisch gutes und richtiges Handeln angesprochen (Künzli, Bertschy/Buchs 2013). Nur eine Auswahl an Themen einer nachhaltigen Entwicklung können (bislang) auf der Grundlage von gesichertem Wissen entschieden werden. Bei allen anderen Themen gilt es, abzuwägen und zu einer ethisch begründeten Entscheidung zu kommen. Bezogen auf den Geographieunterricht bedeutet dies, dass bereits Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, zu gesellschaftlich diskutierten Konfliktthemen ein (ethisches) Urteil zu fällen (Ohl et al. 2016). Dabei berücksichtigen die Begründungen dieser Urteile bestenfalls alle Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kulturelles, Politik) und beziehen dabei sowohl ethische als auch faktische Argumente mit ein. Dies führt zu einem sehr hohen Anspruch an Komplexität und Mehrdimensionalität.

Die Unterscheidung zwischen normativen und ethischen Argumenten sind gerade für den Geographieunterricht von besonderer Bedeutung und hoher Relevanz, wie u.a. Kulick (2014) für Diskussionen im Geographieunterricht oder Budke et al. (2015) für die Rezeption von Argumentationen im Geographieunterricht aufzeigen.

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Geographie heißt es zum Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung:

»Schülerinnen und Schüler werden im Geographieunterricht angeleitet, ihre Sach- und Fachurteile mit geographisch relevanten Werten und Normen zu verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen (B4). Kriterien für Bewertungen liefern dabei z.B. die allgemeinen Menschenrechte sowie der Schutz von Natur und Umwelt. All dies mündet ein in die Prinzipien/das Leitbild der Nachhaltigkeit (sustainable development).« (DGfG 2020: 24)

Intransparent bleibt an dieser Stelle, welche Werte und Normen aus geographischer Perspektive gemeint sind und welche ethischen Maßstäbe angelegt werden. Eng verbunden mit den ethischen Perspektiven und der Befähigung zum (ethischen) Urteilen ist die daraus resultierende Qualität der Handlungsentscheidungen und die damit zusammenhängende ausreichend begründete Verantwortungsübernahme.

Rieckmann und Schank (2016) formulieren auf der Grundlage von Maak und Ulrich (2007) sowie Knopf und Brink (2011) die zu einem »moralischen Rüstzeug« im Kontext einer BNE gehörenden verschiedenen Kenntnissen und Fähigkeiten:

»Moralisches Wissen: Es muss Kenntnis darüber bestehen, welche Normen, Sitten und Gebräuche in ökonomischen, sozialen und ökologischen Entscheidungssituationen gelten sollen und wie Handlungen gerade in Dilemmasituationen abzuwägen sind.

Moralische Urteilsfähigkeit: »Nachhaltigkeitsbürger« müssen die Fähigkeit besitzen, Situationen und Handlungen auf ihren moralischen Gehalt hin zu analysieren und entscheiden, ob eine bestimmte Norm oder Pflicht zur Anwendung gelangen soll.

Moralische Reflexionskompetenz: Diese Kompetenz steht für ein ausgesprochenes moralisches Differenzierungsvermögen, wenn es darum geht, moralische Dilemmasituationen anzunehmen, in denen moralische Prinzipien auf den Prüfstand gelangen müssen. Es handelt sich um die Fähigkeit, ethisch begründete Standpunkte zu reflektieren – auch und vor allem den eigenen Standpunkt.

Moralischer Mut: An die Reflexionskompetenz schließt die Fähigkeit an, eine kritische Distanz gegenüber in bestimmten Kontexten gelebten Normen und Werthaltungen einzunehmen, und von dieser herrschenden Moral im Zweifelsfall zurückzutreten und sich dem Konformitätsdruck, wie er insbesondere in Orga-

nisationskulturen wie Unternehmen bestehen kann, zu entziehen.« (Rieckmann/Schank 2016: 69)

Damit Bildung nicht nur zur Reproduktion von Wertvorstellungen anderer dient, ist es unumgänglich, Lernende zu ermächtigen, komplexe Problemsituationen selbst zu analysieren, darüber hinaus bestehende Normen und Werte (ethisch) beurteilen zu können und darüber zu reflektieren. Diese Anforderungen auf der Beurteilungs- und Handlungsebene sind multiperspektivisch, komplex und gleichzeitig auf die Bildungssituation begrenzt. Laut Rieckmann und Schank (2016: 69) zielt Bildung darauf ab, »den Einzelnen werturteilsfähiger und im Hinblick auf das eigene soziale Handeln entscheidungsfähiger werden zu lassen«.

Laub (2021) und Pettig (2021) werfen die Frage auf, ob es sich bei den hier aufgezeigten Entwicklungen um Bildung oder doch eher um Erziehung einer nachhaltigen Entwicklung handelt. Darüber hinaus stellt sich als Folge der Festschreibung einer BNE in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer die Frage nach der Realisierung von BNE innerhalb von Unterrichtsthemen sowie Materialien und den damit verbundenen Aufgabenstellungen mit dem Ziel, zum einen die Vorgaben des Lehrplans zu realisieren und zum anderen dem Bildungs- und oder Erziehungsziel einer BNE gerecht zu werden.

Bezogen auf die Kompetenzorientierung sollten neben Aufgaben der Anforderungsbereiche I und II vor allem Aufgaben aus dem Anforderungsbereich III Berücksichtigung finden (KMK 2004, DGfG 2020), da das ethische Bewerten bei Schülerinnen und Schülern explizit anregt wird. Die Förderung der Bewertungskompetenz ist bereits ein normatives Ziel, denn es soll Lernende zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen. Um dies anzubahnen, müssen Perspektivwechsel sowie der Umgang mit Kontroversen geübt werden. Dafür benötigen Schülerinnen und Schüler neben einer faktischen auch eine ethische Urteilskompetenz, um in einen konstruktiven Diskurs einzutreten (Dittmer et al. 2016). Um diesen anzubahnen, erfolgt in der Regel im schulischen Kontext die Arbeit mit Operatoren u.a. in Schulbüchern.

Aufgaben werden mithilfe von Operatoren formuliert (Tajmel/Hägi-Mead 2017). Sie sind »wissensgenerierende Lernhandlungen, die die Bearbeitung von Lernaufgaben initiieren, lenken und strukturieren« (Thürmann 2019: 1). Operatoren haben dabei drei Funktionen: (1) Sie sind relevant bei der Festlegung von curricularen Standards und Zielen, (2) sie gestalten (neue) Lernaufgaben für den Kompetenzerwerb in Lernmaterialien und (3) sie helfen bei der Bewertung von Kompetenzen sowie bei Leistungs-, Diagnose- und Prüfungsaufgaben (ebd.). Operatoren sind Begriffe für typische Lernhandlungen, sie stellen Bezüge zwischen verschiedenen Darstellungsformen, Inhalten, sprachlich-textuellen Prozeduren und kognitiven Operationen her (Tajmel 2011). Für die Bestimmung von Komplexität und Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe hat die Kultusministerkonferenz

verschiedene Anforderungsbereiche definiert (KMK 2004). Die Bildungsstandards des Faches Geographie orientieren sich an den einheitlichen Anforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und unterscheiden drei Anforderungsbereiche (I-III) (DGfG 2020). Budke et al. (2016) haben Aufgabenstellungen von Schulbüchern hinsichtlich des Diskursführens analysiert und zusätzlich zu den Anforderungsbereichen einen Bereich Grundanforderungen identifizieren können. Hierzu zählen Operatoren, die keinem der Anforderungsbereiche zugeordnet werden können und/oder keine sprachlichen Handlungen erfordern (z.B. suchen).

Forschungsdesiderat und Fragestellung

Um einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zur Bewahrung der Erde als wesentlichem Ziel einer BNE zu leisten und Lernenden ein selbstbestimmtes Denken und Handeln zu ermöglichen, stellt sich die Frage, inwieweit Lernmaterialien diesen Anforderungen gerecht werden. Schulbücher orientieren sich dabei an den Vorgaben der Lehrpläne und versuchen diese mithilfe von Aufgabenstellungen zu operationalisieren. Dazu besteht bisher für die Analyse von Aufgaben zum Kompetenzbereich Handlung und Beurteilung/Bewertung in Schulbüchern im Geographieunterricht ein Forschungsdesiderat. Die Forschungsfrage lautet: Wie werden Schülerinnen und Schüler über Aufgaben in Schulbüchern angeleitet (= Erziehung), eigenständig angemessene Urteile im Hinblick auf komplexe und nicht vollständig zu durchdringende geographische Themen und Inhalte zu fällen (= Bildung)?

Die Untersuchung zielt darauf ab, Aufgabenstellungen von Geographie-Schulbüchern zu analysieren, die einen Bezug zum Kompetenzbereich Handlung im Rahmen einer BNE aufweisen. Hierbei steht die Aufforderung zum Handeln im Sinne einer Vorschrift und/oder das Aufzeigen von komplexen Bezügen mit der notwendigen systemischen Durchdringung und Reflexion für das eigene Handeln und dessen Folgen im Fokus (Urteilen).

Methodik

Es wurden Geographie-Schulbücher aus den Bundesländern Bayern (Bay) als größtes und Nordrhein-Westfalen (NRW) als bevölkerungsreichstes Bundesland für die gymnasiale Sekundarstufe I (Klasse 5–10) untersucht. Dafür wurden nur die aktuellsten Ausgaben der Bücher aus den zwei am häufigsten genutzten Schulbuchverlagen Westermann und Klett berücksichtigt. Die Schulbücher sind sowohl für Einzel- und Doppeljahrgänge konzipiert (Tabelle 1).

Es wird deutlich (vgl. Tabelle 1, letzte Spalte), dass nur ein sehr geringer Anteil an Aufgaben einen Bezug zur Fragestellung aufzeigen und bei der Analyse berück-

sichtigt wurden. Insgesamt konnten 60 relevante Aufgaben mit zum Teil weiteren Unteraufgaben identifiziert werden, wobei eine Verteilung nach Klassenstufen und Bundesländern nicht bestimmt werden kann. Der Großteil der Aufgaben wies in den Klassenstufen 7–8 einen Bezug zur Forschungsfrage auf. In allen Jahrgangsstufen ließen sich Aufgaben zur Handlungskompetenz finden.

Tabelle 1: Aufstellung der untersuchten Geographie-Schulbücher sowie der untersuchte Aufgabenanteil

Codierung	Verlag	Reihe	Erscheinungsjahr	Klassenstufe	Anzahl Seiten/ Aufgaben insgesamt	Anteil der untersuchten Aufgaben an Gesamt-aufgaben-anzahl
Bay 1	Wester- mann	Diercke	2017	5	159/218	0,5 %
Bay 2	Wester- mann	Diercke	2019	7	168/237	0,8 %
Bay 3	Wester- mann	Diercke	2022	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
Bay 4	Wester- mann	Seydlitz	2017	5	168/380	2,9 %
Bay 5	Wester- mann	Seydlitz	2019	7	175/311	3,5 %
Bay 6	Wester- mann	Seydlitz	2021 (Dez.)	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
Bay 7	Klett	Terra	2017	5	179/310	0,3 %
Bay 8	Klett	Terra	2019	7	187/313	1,3 %
Bay 9	Klett	Terra	2022	10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	

NRW 1	Wester- mann	Diercke Praxis 1	2019	5–6	199/330	0,6 %
NRW 2	Wester- mann	Diercke Praxis 2	2020	7–8	216/432	0,7 %
NRW 3	Wester- mann	Diercke Praxis 3	2019	9–10	171/251	1,2 %
NRW 4	Wester- mann	Seydlitz Geo- graphie 1	2020	5–6	207/318	0,3 %
NRW 5	Wester- mann	Seydlitz Geo- graphie 2	2020	7–8	207/331	0,9 %
NRW 6	Wester- mann	Seydlitz Geo- graphie 3	2022	9–10	Buch lag zur Analyse nicht vor.	
NRW 7	Klett	Terra 1	2019	5–6	237/323	0,6 %
NRW 8	Klett	Terra 2	2020	7–8	255/339	1,9 %
NRW 9	Klett	Terra 3	2021	9–10	255/357	1,7 %

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Für die Schulbuchanalyse wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. Die Bildung der thematischen Hauptkategorien erfolgte deduktiv anhand des Kompetenzbereichs Handlung (DGfG 2020) sowie aus den mit den Basiskonzepten der Geographie verbundenen Kategorien Raum, Maßstab, Themen und Rollen innerhalb der nachhaltigkeitsbezogenen Themen (Schülerinnen und Schüler als Verursachende, Problemlösende und Verantwortungsübernehmende) sowie des Anforderungsniveaus der einzelnen Aufgaben. Die deduktive Kategorienbildung wurden induktiv durch individuelle Ausprägungen ergänzt. In Tabelle 2 werden die Kategorien, die Codierregel sowie Ankerbeispiele vorgestellt. Die Aufgaben wurden von den beiden Autorinnen unabhängig voneinander den Kategorien zugeordnet und bei Abweichung konsensuell validiert. Das Ziel dieser Maßnahme zur Gütesicherung war es, eine argumentative Übereinstimmung zwischen den Kodierenden herzustellen (Mayring 2015).

Tabelle 2: Kategorien, Codierregeln und Ankerbeispiele der Schulbuchanalyse

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Ethische Handlungskompetenz		
Lernende verursachen nicht nachhaltige Probleme	Lernenden wird die Rolle als Verursacher nicht nachhaltiger Entwicklung (teilweise) zugesprochen.	»Überlege, wie ihr zu Hause Verschwendung rund um Nahrungsmittel vermeiden könnt. Erstelle ein kleines Plakat.« (NRW 1, S. 64)
Lernende lösen die Probleme der Welt	Lernenden wird die Befähigung zugesprochen, nachhaltig zu handeln. Durch zu entwickelnde oder auch innerhalb der Aufgabenstellung vorgegebene Lösungsvorschläge werden Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung minimiert.	»Plane einen 14-tätigen Urlaub auf Mallorca. Bedenke auch, wie du dabei die negativen Folgen des Tourismus reduzieren kannst.« (Bay 2, S. 141)
Lernende übernehmen Verantwortung	Lernenden wird die Befähigung zugesprochen, durch konkrete Handlungsweisen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung zu übernehmen.	»Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen.« (NRW 9, S. 25)
Ethisches Beurteilen und Bewerten	Anforderungsbereiche I-III (KMK 2004, DGfG 2020), Grundanforderungen (Budke et al. 2016)	Beispiel für AFB III: »Nimm Stellung, ob du ein nachhaltig produziertes T-Shirt kaufen würdest.« (NRW 8, S. 150)

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Ergebnisse

Ethisches Handeln

Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf viele verschiedene Themen des Geographieunterrichts. Deutlich wird, dass die Aufgaben thematisch hauptsächlich den Bereich Mensch-Umwelt-Beziehungen zuzuordnen sind, wobei also human-geographische wie physisch-geographische Aspekte betrachtet werden. Die analysierten Aufgaben umfassen Themen wie Konsumverhalten, Tourismus, Verbrauch von Ressourcen, Verschmutzung, Naturschutz, Energie, Verkehr, Landwirtschaft, nachhaltige Stadtentwicklung, Integration, Klimawandel und Globalisierung. Durch die Thematisierung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen intendieren die Aufgabenformate das systemische Denken als wichtige Anforderung des Geographieunterrichts sowie einer BNE (Otto 2021).

Ein Großteil der untersuchten Aufgaben (28) fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler als Lösende (globaler) Problemfelder. Dabei werden sowohl Themen in ihrer lokalen und auch globalen Maßstabsebene angesprochen. Häufig sollen die Lernenden aufzeigen, inwiefern Rohstoffe eingespart oder wie Müll vermieden werden kann oder welche Auswirkungen das Handeln der Schülerinnen und Schüler auf globale Prozesse hat und wie diese Probleme gelöst werden könnten. Am häufigsten werden Themen angesprochen, die einen lokalen bzw. regionalen Bezug zum Alltag der Lernenden aufzeigen, um ihr Handeln in einem lokalen Kontext einzubetten. Ein Beispiel lautet: »Die Landeshauptstadt München soll sich nachhaltig entwickeln: [...] Erklärt, was Großereignisse kennzeichnet und wie diese nachhaltig gestaltet werden können. Formuliert einen Brief mit Forderungen an die Stadtverwaltung.« (Bay 1: 138)

Weit weniger Aufgaben legen den Fokus ausschließlich auf weit entfernte, globale Geschehnisse, auf die Schülerinnen und Schüler durch ihr Handeln Einfluss nehmen sollen. Nur bei zwei Aufgaben wird ein Bezug zwischen globalen und lokalen Vernetzung hergestellt, die die Verflochtenheit thematischer Aspekte auf unterschiedlichen Maßstabsebenen ansatzweise aufzeigen. Die Maßstabsebene wird in Bezug auf die Regionen deutlich, da diese in die Aufgabenstellungen mit einfließen. In einer Aufgabenformulierung heißt es: »Erkläre, warum regionale und saisonale Ernährung zum Umweltschutz beiträgt« (NRW 1: 86), für die regionalen bzw. lokalen Maßstabsebene: »Wie kannst du zu Hause und in der Schule den Papierverbrauch reduzieren?« (NRW 8: 62)

Die Übernahme von Verantwortung wird in 18 Aufgaben angesprochen. Hier wird häufig das Konsumverhalten der Lernenden adressiert. Folgendes Beispiel soll stellvertretend benannt werden: »Auswirkungen der Fischerei: Erörtert, inwiefern wir als Konsumenten verantwortungsvoll handeln können. Erstelle einen Thesen-

katalog ›Maßnahmen zum Schutz der Fischbestände‹ für einen Brief an einen Abgeordneten.« (Bay 5: 116)

Ebenso richten Aufgabenformate ihre Anforderungen auf die individuelle persönliche Ebene, z.B. »Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen.« (NRW 9: 25) Eine häufige Gemeinsamkeit der Aufgabenstellungen stellt die Thematisierung einer Einkaufssituation (z.B. Kauf von Lebensmitteln oder Handys) der Schülerinnen und Schüler auf der lokalen Maßstabsebene dar, die auf die Ursachen und Auswirkungen des Konsumverhaltens auf der regionalen oder globalen Maßstabsebene (z.B. Wasserverbrauch, Arbeitsbedingungen) fokussiert.

Bei weiteren zwölf Aufgaben werden Schülerinnen und Schüler die Rolle als Verursachende von nicht-nachhaltigen Prozessen zugesprochen. Dabei stehen insbesondere soziale Aspekte wie Arbeitsverhältnisse und -bedingungen im Zentrum der Betrachtungen. Beispiele für diesen Aufgabentyp sind: »Aspekte der Saisonarbeit: Diskutiert, ob wir für unser Essen zu Ausbeutern werden?« (Bay 5: 78) und »Mein Kauf hat Folgen: [...] Erläutere, wieso auch Verbraucher und Supermärkte Verantwortung für die Verhältnisse in anderen Ländern tragen.« (Bay 5: 80f.) Die Rolle der Verursachenden richtet sich dabei auf Probleme, die im für die Lernenden relevanten regionalen Lebensraum und im globalen Maßstab bedeutsam sind.

Tabelle 3 stellt die Verteilung der analysierten Aufgabenstellungen bezogen auf die Nachhaltigkeitsdimensionen mit je einem Aufgabenbeispiel dar. Am häufigsten ist die Nachhaltigkeitsdimension Ökologie mit 38 Aufgaben, also ca. 75 % vertreten, gefolgt von der Dimension Soziales mit vier Aufgabenformulierungen (ca. 7 %). Der Dimension Ökonomie widmet sich explizit keine Aufgabe. Die Fokussierung auf nur eine Dimension entspricht im strengen Sinne nicht dem Konzept von BNE. Zehn Aufgaben (ca. 20 %) umfassen drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales), wobei das vierdimensionale Nachhaltigkeitsmodell (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kultur, Politik) mittels Aufgabenstellung nicht explizit abgebildet wird. Keine der Aufgaben bezieht politische Entscheidungen sowie Gesetze mit ein.

Tabelle 3: Verteilung der analysierten Aufgabenstellungen bezogen auf die Nachhaltigkeitsdimensionen mit je einem Aufgabenbeispiel

Nachhaltigkeitsdimensionen	Anzahl der Aufgaben	Aufgabenbeispiele
Ökologie	38	»Unterbreite deinen Klassenkameraden Vorschläge, wie man die Verschmutzung unserer Umwelt mit Plastikmüll verringern kann. Erkläre in einem Brief einem Politiker, warum wir auf die Erde besser achten sollten. Stelle zwei Forderungen auf.« (Bay 4, S. 22)
Ökonomie	0	-
Soziales	4	»Vielfalt in Berlin: Plant einen Aktionstag zum Thema kulturelle Vielfalt an eurer Schule. Formuliert auch Wünsche für ein gutes Zusammenleben.« (Bay 4, S. 156.)
Ökologie, Ökonomie, Soziales	10	»Erörtere, ob du <i>Slow-Fashion</i> -Kleidung der <i>Fast-Fashion</i> -Mode unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit vorziehen würdest.« (NRW 5, S. 153)
Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kultur, Politik	0	-

Darstellung: A.K. Lindau & M. Kuckuck

Ethisches Urteilen und Bewerten

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zum ethischen Urteilen wurden die Operatoren und Aufgabenstellungen untersucht. Bei den insgesamt 60 untersuchten Aufgaben und Unteraufgaben konnten insgesamt 32 unterschiedliche Operatoren identifiziert werden, wobei nur zehn Operatoren in den Schulbüchern beider Bundesländer verwendet werden. Die anderen Operatoren finden jeweils nur in einem Bundesland Anwendung. Die Hälfte der Aufgaben konnte keinem Anforderungsbereich der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Geographie (DGfG 2020) zugeordnet werden. Diese wurde nach Budke et al. (2016) den Grundanforderungen zugeordnet, wie z.B.: »Berechne, wie viel Anbaufläche du mit deinem Fleischkonsum in der letzten Woche in Anspruch genommen hast. Wie viel Fläche wäre das in einem Jahr? Wie viel Fläche nimmt eure Klasse

in Anspruch?» (NRW 9: 155). Mit knapp 28 % folgen Aufgaben des Anforderungsbereichs II (Reorganisation und Transfer), z.B. »Erkläre, wie du als Konsument von Obst und Gemüse durch dein Kaufverhalten einen Beitrag zu mehr Nachhaltigkeit leisten kannst« (Bay 8: 76). Knapp 16 % der Aufgaben nutzen einen Operator des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösen), z.B. »Erläutere, welchen persönlichen Beitrag du und deine Familie leisten können, um zukünftig eine nachhaltige und umweltschonende Energieversorgung zu gewährleisten.« (Bayern 8: 137) Nur ca. 6 % der Aufgaben stammen aus dem Anforderungsbereich I (Reproduktion). Aufgaben wie folgende: »Wie kannst du selbst einen Beitrag zum Kampf gegen den weltweiten Hunger leisten? Nenne möglichst konkrete Maßnahmen« (NRW 9: 25) können je nach Auslegung allen drei Anforderungsbereichen zugeordnet werden. Auch wenn fast ein Drittel der Aufgaben aus dem Anforderungsbereich III stammen, führt keine der Aufgaben dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne eines ethischen Urteilens zu einem Thema im Rahmen einer BNE angeregt werden, zwischen normativen und ethischen Entscheidungen zu differenzieren. Sie werden nicht angeregt, darüber nachzudenken, welche Argumente faktisch oder ethisch sind. Ebenfalls sollen die Lernenden nicht reflektieren, inwiefern Normen und Regeln in diese Inhalte eingeschrieben sind. Die Aufgaben bleiben eindimensional und reproduzieren ausschließlich Wissen, ohne über die Kontexte zu reflektieren. Die Fokussierung erfolgt vorwiegend basierend auf eindimensionalen und (gesellschaftlich) normativ gesetzten Handlungsweisen. Ein Abwägen von unterschiedlichen Argumenten im Sinne einer Bewertungs- und Urteilskompetenz als Schlüsselkompetenz von BNE ist aufgrund der nicht thematisierten und eingeforderten Analyse der Komplexität der Handlungsentscheidungen (z.B. durch Dilemmata) in der Regel nicht nötig. Die Bearbeitung der Aufgaben gelingt häufig durch »einfache« und »schnelle« Lösungen, ohne die ethischen Problemstellungen zu berücksichtigen.

Diskussion

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zu Aufgaben, die sich auf den Kompetenzbereich Handlung beziehen, beinhalten BNE-bezogene Kontexte. Mithilfe der Aufgabenformulierungen und -adressierungen werden den Schülerinnen und Schülern drei Rollen zugeschrieben: 1. die Rolle als Verursachende, 2. die Rolle als Problemlösende, 3. die Rolle als Verantwortungsübernehmende. Hierbei stellt sich die Frage nach der Angemessenheit der Aufgabenstellungen mit Blick auf die Zielgruppen von Lernenden der gymnasialen Sekundarstufe I im Alter von 10–16 Jahren. Inwieweit kann den Schülerinnen und Schülern die Rolle als Verursachende von lokalen und globalen nachhaltigkeitsbezogenen Problemen zugesprochen werden? Da Lernende in ihren familiären Beziehungsgefügen sozialisiert sind, agieren sie

meist nicht unabhängig/selbstbestimmt in ihren Entscheidungen hinsichtlich der Konsum- und Lebensweise. Darüber hinaus sind auch die mit den Lernenden verbundenen Gruppen (z.B. Freundinnen und Freunde, schulischer Bereich, Freizeitbereich, Arbeitsbereich der Eltern) in ein gesellschaftliches System eingebettet, das den Kriterien der Nachhaltigkeit in vielen Bereichen (noch) nicht standhält. Ist also die Aufforderung zur Handlung und Verantwortungsübernahme ethisch vertretbar? Darüber hinaus sind die Aufgaben teilweise von einem unterschwellig passiven Vorwurf geprägt, indem den Schülerinnen und Schülern trotz ihrer Unmündigkeit eine Verantwortung für die bestehenden nachhaltigkeitsbezogenen Probleme der Erde zugesprochen wird.

Die Aufgabenstellungen in den analysierten Schulbüchern orientieren sich häufig an Handlungen im Sinne von Empfehlungen und Anregungen für nachhaltiges Handeln, ohne ausreichend fachliche Grundlagen zu legen und eine vorhergehende kritische Bewertung des angestrebten Handelns vorzunehmen. Durch die Aufgaben werden teilweise schnelle und einfache Lösungen von komplexen Problemen impliziert; die Förderung des systemischen Denkens auf verschiedenen Maßstabsebenen nicht im ausreichenden Maße ermöglicht. Darüber hinaus werden nachhaltigkeitsbezogene Aufgaben vorwiegend mit der ökologischen Dimension verbunden; weitere Nachhaltigkeitsdimensionen wie Ökonomisches, Soziales/Kulturelles bzw. Politisches werden vernachlässigt. Somit stellt sich die Frage, ob die analysierten Aufgaben überhaupt als Anforderungsformulierungen einer BNE gerecht werden. Es wird kaum auf Dilemmasituationen hingewiesen, die ein ethisches Urteilen als Voraussetzung für ein verantwortungsvolles Handeln explizieren. Die häufig auf die Perspektive der Konsumierenden ausgerichtete Handlungsoption lässt meist keine andere Kaufentscheidung als die in der Aufgabe vorgeschlagene (z.B. Kauf von Bioprodukten) zu. Gleichzeitig werden nicht im ausreichenden Maße die Komplexität der Handlungsoptionen sowie die damit verbundenen Konflikte beleuchtet. Für die Lernenden stellen sich schnelle, einfache und sichtbare Lösungen heraus, die ohne große Mühen, Aufwendungen, Kosten und Einschränkungen herbeizuführen sind, so z.B. Müllsammeln und Lichtausschalten. Kann es das Ziel geographischer Bildung sein, Schülerinnen und Schüler durch die in den Aufgaben geforderten »Pseudo«-Nachhaltigkeits-handlungen ein gutes Gefühl zu geben bzw. sie in die Annahme zu versetzen, nachhaltig zu handeln, wäre einfach und konfliktfrei? Die Lernenden werden in ihrer Urteilsfähigkeit hinsichtlich ihrer Handlungsentscheidungen nicht im ausreichenden Maße ernst genommen, wenn die »nachhaltigen« Lösungen bereits offensichtlich sind. Zur Förderung der ethischen Urteilskompetenz sind die Aufgabenstellungen nicht geeignet. Die Schülerinnen und Schüler werden mit Blick auf die Forschungsfrage über Aufgaben in den untersuchten Geographie-Schulbüchern vorrangig zum nachhaltigen Handeln im Sinne von Erziehung angeleitet, ohne das eigenständige angemessene Urteilen von komplexen und nicht

vollständig zu durchdringende geographische Themen und Inhalte im Sinne von Bildung zu berücksichtigen.

Dabei besteht in der Formulierung von BNE-bezogenen Aufgaben ein lohnenswerter Zugang, um Komplexität und damit verbundene Zielkonflikte geographischer Problemstellungen zu verstehen und so ein reflektiertes und nachhaltiges Handeln zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass die Aufgaben anspruchsvoll, realistisch und auf echte, den Schülerinnen und Schülern entsprechende Nachhaltigkeitskonflikte fokussieren. In diesem Kontext müssen die Aufgabenstellungen in Geographie-Schulbüchern im Kompetenzbereich Handlung zu großen Teilen überarbeitet werden sowie in Zukunft professioneller erstellt werden.

Eine weitere wesentliche Maßnahme ist die Sensibilisierung von Lehrkräften für die Komplexität von BNE sowie des Kompetenzbereichs Handlung. Lehrkräften müssen neben der Perspektive ESD 1 unbedingt auch die Perspektive ESD 2 (Vare/Scott 2007) in ihrem unterrichtlichen Handeln berücksichtigen. Lehrkräften sollte die Eindimensionalität von Aufgabenstellungen im Schulbuch bewusst sein, die häufig sicherlich den Rahmenbedingungen der Entstehung von Schulbüchern geschuldet ist. Darüber hinaus ist es eine Aufgabe der Lehrkräftebildung aller drei Phasen, (angehende) Lehrkräfte für die Normativität des Konzeptes BNE zu sensibilisieren. Gleichzeitig ist es eine logische und notwendige Forderung, in allen Phasen der Lehrkräftebildung zwischen den Ebenen von ESD 1 und ESD 2 zu differenzieren.

Wichtiges Ziel von BNE-bezogenen Aufgaben zum Kompetenzbereich Handlung ist die Analyse der Perspektive der Wirksamkeit des individuellen und kollektiven Handelns, da bisher eher auf die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler als Verbrauchende fokussiert wird. Die gesellschaftliche Einbettung sowie die politische Perspektive sollten in Zukunft stärker Berücksichtigung finden, ebenso die Erschließung von weiteren Themenbereichen, die über eine reine Verbraucherinnen- und Verbraucher- sowie Konsumentinnen- und Konsumentenfunktion hinausreichen. Eine zusätzliche Ableitung für das Formulieren von Aufgabenstellung ist die Berücksichtigung von vier Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökologie, Ökonomie, Soziales/Kulturelles, Politik), um die Potenziale von Zielkonflikten und Widersprüchen zu eröffnen und ein ethisches Urteilen als Voraussetzung für nachhaltiges Handeln zu fördern.

Literatur

Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methoden, Weingarten: Selbstverlag HGD.

- Bagoly-Simó, Péter (2018): »BNE und geographische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven (Education for Sustainable Development and Geographical Education. National and International Perspectives)«, in: Geographische Rundschau, 70(10), S. 10–15.
- Budke, Alexandra/Creyaufmüller, Angelika/Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank S./Schlüter, Kirsten/Weiss, Günther (2015): »Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik«, in: dies. (Hg.), Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern, Münster/New York: Waxmann, S. 273–297.
- Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Michalak, Magdalena/Müller, Beatrice (2016): »Diskursfähigkeit im Fach Geographie. Förderung von Kartenkompetenzen in Geographieschulbüchern«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung, Band 10. Münster/New York: Waxmann, S. 231–246.
- De Haan, Gerhard (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: Inka Bormann/Gerhard De Haan (Hg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft. S. 23–44.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, mit Aufgabenbeispielen. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen, Bonn: Selbstverlag.
- Dickel, Mirka (2021): »Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung«, in: Mirka Dickel/Hans Jürgen Böhmer (Hg.), Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. Bielefeld: transcript, S. 7–34.
- Di Giulio, Antonietta (2003): Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen – Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten. Münster: LIT.
- Dittmer, Arne/Menthe, Jürgen/Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar (2016): »Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Erweiterungen in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung über Bewertungskompetenz«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung, Band 10, Münster/New York: Waxmann, S. 107–118.

- DUK (Deutsche UNESCO Kommission) (Hg.) (2021): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/Berliner%20Erkl%C3%A4rung%20of%C3%BCr%20BNE.pdf>.
- Fögele, Janis (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. *Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation. Geographiedidaktische Forschungen*, Vol. 61, Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hamburg, Steffen (2017): «Wo Licht ist, ist auch Schatten» – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum«, in: Michael Brodowski (Hg), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven*, Berlin: Logos Verlag, S. 15–31.
- Heinrichs, Harald (2007): »Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit«, in: Gerd Michelsen/Jasmin Godemann (Hg.), *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis*, München: ökom, S. 715–726.
- Künzli, Christine/Bertschy, Franziska/Buchs, Christoph (2013): »Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung«, in: Evelyne Wannack/Susanne Bosshart/Astrid Eichenberger/Michael Fuchs/Elisabeth Hardegger/Simone Marti (Hg.), *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*, Münster: Waxmann, S. 279–286.
- Kulick, Sophia (2014): *Diskussionen im Geographieunterricht – Eine Untersuchung zum Umgang mit und zur Förderung von Kommunikationskompetenz*. Dissertation, Berlin. <https://doi.org/10.18452/17181>.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz)/BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Berlin: Cornelsen.
- Knopf, Julia/Brink, Alexander (2011): »Moralentwicklung und moralische Orientierung«, in: Michael S. Aßländer, (Hg.), *Handbuch Wirtschaftsethik*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 20–25.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz.
- Kuckuck, Miriam/Lindau, Anne-Kathrin (2020): »Wirklichkeit oder Wunschdenken – BNE im Geographieunterricht – Studierende forschen in der Schulpraxis«, in: Andreas Keil/Miriam Kuckuck/Mira Faßbender (Hg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu*

- Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung, Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 149–166.
- Laub, Jochen (2021): »Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: Ulrich Binder/Franz K. Krönig, (Hg.), Paradoxien (in) der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 180–193.
- Maak, Thomas/Ulrich, Peter (2007): Integre Unternehmensführung. Ethisches Orientierungswissen für die Wirtschaftspraxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia/Schmitt, Thomas (2016): »Zur politischen Dimension der Frage nach »gutem« Handeln im Geographieunterricht«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), Politische Bildung im Geographieunterricht, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 89–96.
- Otto, Karl-Heinz (2021): »Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterrichtsfach Geografie«, in: KMK/BMZ (Hg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geografie, Bonn: Cornelsen. S. 19–25.
- Pettig, Fabian (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE, in: GW-Unterricht 162 (2), S. 5–17.
- Pettig, Fabian/Kuckuck, Miriam (2021): »Narratives of Sustainability on Energy-Related Topics: Empirical Findings from German Geography Textbooks for Secondary School«, in: RIGEO, Vol. 11, Issue 2, S. 605–628. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1344918>.
- Rieckmann, Marco (2019): »Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe«, in: Iris Clemens/Sabine Hornberg/Marco Rieckmann (Hg.), Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. (= »Ökologie und Erziehungswissenschaft« der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Leverkusen: Opladen. S. 79–94.
- Rieckmann, Marco/Schank, Christoph (2016): Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. (= Soeience, Band 1(1)), S. 65–79.
- Rost, Jürgen/Lauströer, Andrea/Raack, Ninja (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit, in: Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule 52, S. 10–15.
- Slurs, Willy (Hg.) (2008): Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of

- teacher training institutes. Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1, Brüssel.
- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Sprachliche_Lernziele_NAWI_Tajmel.pdf.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung, Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Thürmann, Eike (2019): Operator. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61754/1/Thürmann_Operator.pdf.
- Ulrich-Riedhammer, Eva Maria (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexion und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbeobachtung zum Thema »Globalisierung« (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 68), Münster: readbox unipress.
- UN (Hg.) (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- UNESCO (Hg.) (2020): Education for sustainable development: a roadmap – ESD for 2030. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-stellt-bne-2030-roadmap-vor>.
- Vare, Paul/Scott, William (2007): »Learning for a change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development«, in: *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), S. 191–198.
- Vare, Paul/Arro, Grete/de Hamer, Andre/Del Gobbo, Giovanna/de Vries, Gerben/Farioli, Farioli/Kadji-Beltran, Chrisanthi/Kangur, Mihkel/Mayer, Michela/Millican, Rick/Nijdam, Carlien/Réti, Monika/Zachariou, Aravella (2019): Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11, 1890. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- Wals, Arjen E. J./Geerling-Eijf, Floor/Hubeek, Francisca/van der Kroon, Sandra/Vader, Janneke (2008): »All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers«, in: *Applied Environmental Education and Communication* (8)3, S. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/15330150802473027>.

Ethisches Handeln im Raum aus der Perspektive praxistheoretischer Ansätze

Mikroräume als Settings für makroräumlich wirksame Entscheidungen

Günther Weiss

Ethik im Geographieunterricht

Moralische Kompetenz wird je nach fachlicher Perspektive im Detail unterschiedlich definiert (vgl. Lind 2002). Nach Becker (2008) handelt es sich um eine Fähigkeit, die es ermöglicht, Schädigung anderer Personen zu vermeiden und deren Wohlergehen zu fördern. Moralentwicklung bedeutet die Internalisierung von Regeln, so dass regelkonformes Handeln auch in Situationen erfolgt, in denen es keine Sanktionen bzw. keine Überwachung gibt, auch bei Anreizen zu einer Regelverletzung (vgl. Kohlberg 1995: 7).

Im Hinblick auf den Geographieunterricht ist moralische Kompetenz fokussiert auf ethisches Raumverhalten. Ethik in der Geographie heißt Raumhandlungen und Raum moralisch zu bewerten und diesen Raum ethisch angemessen zu bewahren oder zu verbessern (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017: 31). Die Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie legen den Schwerpunkt auf allgemeine Menschenrechte und den Schutz von Natur und Umwelt, enthalten im Leitbild der Nachhaltigkeit. Eine Bewertung der ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Verträglichkeit von Eingriffen des Menschen in Natur und Umwelt soll Voraussetzungen sowie die Bereitschaft der Lernenden erzeugen, sach- und raumgerecht tätig zu werden (vgl. DGfG 2020: 24). Die Handlungsfelder werden in drei Bereiche unterteilt: das Informieren anderer Personen, die politische Partizipation und das Alltagshandeln wie Konsum, Verkehrsmittelwahl oder Müllvermeidung (vgl. DGfG 2020: 26).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen Entscheidungen, die sich auf das unmittelbare Alltagshandeln im Raum beziehen (also die Entscheidung, z.B. das Fahrrad anstelle des Autos zu benutzen) und indirekt raumbezogene Entscheidungen, die vor allem mit Konsumakten verbunden sind (z.B. die Entscheidung für den Erwerb von ökologischem und fair gehandeltem anstelle von konventionellem Kaffee).

Der Vorschlag aus den Bildungsstandards, im Unterricht Lernende für den Kauf von *Fair-Trade*- oder Öko-Produkten zu überzeugen (vgl. DGfG 2010: 28) ist zwar einerseits problematisch, da er entgegen dem Ziel der Erziehung zu Mündigkeit und eigenständiger Entscheidung, zu einem angeblich optimalen Handeln verpflichtet (vgl. Ohl et al. 2016). Andererseits entspricht dies aber im Kontext des BNE-Leitbilds einer relativ konsequenten, gesellschaftlich breit propagierten Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens (vgl. z. B. Gmeiner et al. 2021).

Laut diverser Studien korrelieren aber Umweltwissen und allgemeine positive Einstellungen gegenüber Nachhaltigkeitszielen nicht unbedingt mit entsprechendem Verhalten (vgl. Braun 1883, Rieß 2003). Umweltsensible Einstellungen sind bei Lernenden eher eine oberflächliche Anpassung an Erwartungen der Gesellschaft (soziale Erwünschtheit), im konkreten Verhalten aber konkurriert die Verantwortlichkeit mit Bequemlichkeit und Aufwands-Nutzen-Überlegungen (vgl. Applis 2012: 75). Entsprechend werden Situationen häufig passend undefiniert bzw. ethische Überlegungen fließen nur als ein Gesichtspunkt unter vielen in die Entscheidung ein. Genauso beeinflussen aktuell in den Medien diskutierte Probleme das Handeln (vgl. Preisendörfer/Franzen 1996). Zwischen dem »Wissen« über verantwortungsvolles Handeln und der tatsächlichen Entscheidung zum Ausführen der Handlung stehen also eine Reihe von intervenierenden Variablen. In der Verhaltensökonomie wird davon ausgegangen, dass Menschen aufgrund begrenzter Rationalität auf intervenierende Heuristiken zurückgreifen, die Entscheidungen beeinflussen: Lehner et al. (2016) nennen die Vereinfachung von Informationen, Einstellungsmuster, Bezüge zu als gültig angenommenen sozialen Normen und die Gestaltung des Entscheidungsumfelds.

Ein bislang wenig beachteter und doch genuin geographischer Aspekt ist das räumliche Umfeld, in dem eine (ethische) Entscheidung getroffen wird. Vereinfachend können die räumlichen Kontexte einer Entscheidung in drei Kategorien eingeteilt werden:

- Räume, die mit der getroffenen Entscheidung nicht in Zusammenhang stehen, z.B. ein privates Wohnzimmer, ein Klassenraum, der Plenarsaal eines Parlaments.
- Räume, die von der Entscheidung unmittelbar betroffen sind, also z.B. durch die Entscheidung, Abfall auf öffentliche Grünflächen zu werfen oder in einem Naturschutzgebiet auf Felsen zu klettern.
- Räume, die (ethische) Entscheidungen vermitteln, d.h. die von den Wirkungen der Entscheidung zwar nicht unmittelbar betroffen, aber darauf ausgelegt sind, diese Entscheidung zu beeinflussen. Dazu gehören vor allem Räume des Konsums, also das Geschäft, in dem jemand faire oder unfaire Waren kauft, oder das Reisebüro, in dem jemand eine klimaschädliche Flugreise bucht oder nicht.

Die Beschäftigung mit der handlungsbeeinflussenden Wirkung von Räumen ist aber letztlich unabhängig von moralisch überlegenen Konsumoptionen. Lernende darüber aufzuklären entspricht dem grundsätzlichen Ziel der Mündigkeit, indem Faktoren offengelegt werden, die ein (verantwortungsvolles) Handeln im Raum beeinflussen (vgl. Budke 2016).

Dieser Beitrag ist ein Plädoyer dafür, die Wirkung des Raumes auf (ethische) Entscheidungen im Geographieunterricht einzubeziehen. Dazu werden zunächst konzeptionelle Grundlagen dargelegt, um die empirische Analyse dieser »ethischen Raumwirksamkeit« zu ermöglichen. Dazu dienen die Praxistheorie ausgehend von Schatzki und Reckwitz sowie die damit verbundenen Konzepte der *Settings*, *Atmosphären* sowie in Anlehnung an Deleuze/Guattari das Konzept der *Assemblages*. Die Tauglichkeit dieser Konzepte wird an einer kleinen autoethnographischen Studie geprüft. Zum Abschluss werden Argumente aufgeführt, warum die Analyse von Räumen als *Setting*, *Atmosphären* bzw. *Assemblages* im Kontext von Konsumentscheidungen für ein Verständnis der sozialen Bedeutung von Raum über das Thema der Nachhaltigkeit hinaus interessant sein könnte.

Die Synthese von Räumen im Rahmen von Praktiken

Die Idee, dass räumliche Kontexte Entscheidungen beeinflussen, darf nicht deterministisch verstanden werden. Wenn die einen Menschen sich in einem Hochtal in den Alpen aufgrund des Eindrucks unberührter Natur dafür entscheiden, hier nicht wild zu campen, andere sich angesichts einer mit Schutt übersäten Industriebrache für deren Neubebauung mit einem Supermarkt entscheiden, wurden diese Entscheidungen nicht vom Raum »bewirkt«. Die Quellen der Entscheidungsfindung liegen ebenso nicht in der Persönlichkeit des Betrachtenden, sondern sie stehen in Beziehung zu einer Absicht, einem Sinn, in den der Raum von Entscheidenden gestellt wird. Die raumbezogene Entscheidung steht mit anderen Worten in eine Relation zu Praktiken. Die Entscheidung, im Hochgebirgstal (nicht) zu campen ist also wahrscheinlich in Praktiken des Wanderns, des Landschaftsgenusses, des Übernachtens eingebettet.

Praktiken sind gemäß Theodore Schatzki (1996, 2002) ein Nexus des Tuns und Sagens als kleinste Einheit des Sozialen. Praktiken umfassen laut Schatzki eine teleo-affektive Struktur, explizite Regeln bzw. Prinzipien bzw. Anweisungen, ein praktisches Verstehen und ein allgemeines Verstehen. Diese Merkmale meinen, dass jede Praktik eine Absicht (Zweck, Ziel) einschließt, zudem Vorstellungen, wie dieses Ziel in der gegebenen Situation zu erreichen ist, welche sozialen Regeln und Vorschriften dabei gelten und – über das konkrete Ziel hinausgehend – eine Vorstellung, wozu das alles gut sein soll. Diese Aspekte sind im menschlichen Körper eingeschrieben: Mit dem Tun geht simultan ein Wissen über das Prozedere und

ein Verstehen von Zwecken und Regeln einher, das dem Handelnden bewusst sein kann aber nicht muss. Praktiken sind nicht ontologisch schon immer existierend, sondern soziale Konstrukte und als solche real in ihren Konsequenzen (vgl. Geiselhart et al. 2021: 53). Da Praktiken also den Sinn des Tuns explizit oder implizit einschließen, geht auch die Ethik des Handelns, also inwiefern das Tun und die Ziele im Hinblick auf das allgemeine Verstehen gut und richtig sind, mit den Praktiken einher.

Schatzki (2002) geht dabei davon aus, dass Praktiken eines materiellen Umfelds bedürften, das nicht vollständig aber überwiegend räumlich verstanden werden kann. Praktiken finden in Relation zu materiellen Umfeldern statt und bedienen sich materieller Artefakte, Dinge, Organismen oder anderer Körper. In der Regel werden von vornherein gezielt bestimmte materielle Konstellationen aufgesucht, um dort eine Praktik zu realisieren. Das schließt jedoch nicht aus, dass die zu einem Zweck aufgesuchte materielle Konstellation andere oder weitere Praktiken nahelegt oder ausschließt.

Die konkrete räumliche Anordnung materieller Entitäten an einem Ort, von Schatzki (2003) als *Setting* bezeichnet, prägt eine Praktik in dreierlei Hinsicht: Die Intelligibilität des *Settings* meint die Einschreibung von Normen und Bedeutungen in das materielle *Setting* sowie praktisches Wissen um diese Bedeutungen plus Normen. Die Gestimmtheit meint leiblich-affektive Empfindungen, die sich aus dem materiellen *Setting* ergeben. Die Verbindung von Materialität und Praktik erzeugt eine leiblich spürbare, in unterschiedlichem Maße bewusste Emotionalität beim Handelnden. Materielle Zwänge und Präfigurationen meint biophysikalische Eigenschaften materieller Konstellationen, die weder durch Bedeutung noch durch Gefühl vermittelt sind, sondern als determinierende Macht etwas kausal fordern oder unmöglich zu machen. Diese drei Eigenschaften können nur analytisch unterschieden werden. Diese Aspekte werden als ganzheitlich empfunden, auch da sie gleichgerichtet auf eine Form des Handelns hinwirken (vgl. Wagenseil 2014: 260–263).

Die Synthese von Räumen aus Atmosphären

Die Bedeutungen der materiellen Konstellationen, die in Beziehung zu Praktiken gesetzt werden, sind genauso wenig wie die Praktiken selbst ontologisch und absolut existierend, sondern sie wurden – in der Diktion der soziologischen Raumtheorie von Martina Löw (2001: 159) – erst durch die Betrachtenden zu Räumen synthetisiert.

Dabei wird ein Ensemble von Dingen, Artefakten, Organismen und Körpern durch die Wahrnehmenden sowohl über die Sinne leiblich gespürt als auch kognitiv (z.B. als intakte Hochgebirgslandschaft oder Industriebranche) etikettiert, d.h.

als Raum eines bestimmten Typs erkannt. Die Entscheidung, den synthetisierten Raum bewahren oder bebauen zu wollen, liegt also nicht in absoluten Eigenschaften der materiellen Konstellation, sondern in den beim Betrachtenden aktivierten Klassifikationsschemata. Diese Zuordnung einer Synthese zu einer materiellen Konstellation ist aber weder zeitlich noch intersubjektiv eindeutig und stabil. Denn solche Konstellationen entsprechen kaum einem Idealbild, das wie aus einem Bestimmungsbuch wiedererkannt wird. Vielmehr sind diese Konstellationen immer wieder anders, variiert nicht nur durch einzelne Dinge und Artefakte (z.B. eine Hochspannungsleitung im Alpental), sondern auch durch anwesende Körper (z.B. einige Menschen, die im Alpental bereits wild campen). Forschungen haben beispielsweise gezeigt, dass die Hilfsbereitschaft bei Unfällen stark von der Zahl weiterer Anwesender abhängt (Bystander-Effekt, vgl. Latané/Darley 1970).

Löw und auch Schatzki unterscheiden bei der Raum-Synthese eine kognitive Komponente (die Intelligibilität, die als sprachliches Etikett für ein *Setting* verstanden werden kann) von einer affektiv-emotionalen (Gestimmtheit, ein leiblich fühlendes Erkennen). Die affektiv-emotionale Komponente, die neben optischer Wahrnehmung auch Gerüche, Geräusche, Temperatur, Haptik einschließt, wird von Löw als Atmosphäre bezeichnet. Atmosphäre ist eine in der Wahrnehmung (aktiv) realisierte Außenwirkung materieller Konstellationen in ihrer räumlichen (An)Ordnung. Atmosphäre setzt die Gleichzeitigkeit von Wahrnehmendem und Wahrgenommenem voraus, als Ort des Wahrnehmenden im Raum (vgl. Böhme 1995). Die Atmosphäre kann einen Menschen gegen seinen Willen in Stimmungen versetzen; sie ist durch Kenntnis der szenischen Funktion sozialer Güter beeinflussbar (vgl. Löw 2001: 204–209). Studien haben gezeigt, dass die gleichzeitig im Raum anwesenden Personen die Wahrnehmung von affektiven Atmosphären in starkem Maße zu konfigurieren vermögen (vgl. Bissell 2010, Held 2015).

Jede soziale Praktik benötigt Sinne und Wahrnehmung, sie formt Gefühl und Wahrnehmungen auf spezifische Weise. Alle körperlich verankerten Verhaltensweisen enthalten eine sinnlich-wahrnehmende und damit eine affektive Strukturierung (vgl. Reckwitz 2012: 249–250). Die Atmosphäre aktiviert vorbewusste Schemata der Klassifikation der Situation, aus diesen Klassifikationen können unwillkürliche (vorbewusste) Reaktionen resultieren (z.B. Zusammenzucken bei einem Geräusch) genauso wie kognitiv bewusste und intendierte Reaktionen (z.B. Begrüßen, wenn ein Angestellter oder eine Angestellte plötzlich den vorher leeren Laden betritt). Der Übergang von vorbewusster Klassifikation zu bewussten Bedeutungen (z.B. erkannten Regeln oder artikulierbaren Emotionen) ist kaum zu trennen, aber nur Kognitionen, also erkannte Bedeutungen können sozial (also auch an Forschende) kommuniziert werden. Die Wirkung von so genannten subliminalen Botschaften, welche Verhalten auf einer vorbewussten Ebene beeinflussen, werden in ihrer Wirkung eher gering eingeschätzt (Dehaene et al. 2006). Affekte sind Zustände des reinen Seins, ihr Management (Benennung, Bewertung, Begründung)

ist hingegen kulturgeprägt (vgl. Dirksmeier/Helbrecht 2013: 70–71). Die Klassifikationen sind ethisch relevant, denn mit der Klassifikation einher gehen die im synthetisierten Raum möglichen, erlaubten, notwendigen oder ausgeschlossenen Handlungsoptionen. Diese Verbindung wird im Konzept der sozialen Praktiken aufgegriffen.

Die Klassifikationsschemata der Synthese können in einer identischen materiellen Konstellation (*Setting*, Atmosphäre) zwischen Individuen variieren. Dabei gehen soziologische Praxistheorien weitgehend davon aus, dass solche Schemata zumindest in Teilkollektiven der Gesellschaft intersubjektiv geteilt werden. Vielfach übernommen wurde das von Pierre Bourdieu popularisierte Konzept des Habitus. Demnach formen die relativ homogenen Lebensbedingungen einer Klasse den Habitus als System von Dispositionen, die homogene praktische Handlungsmuster hervorbringen (vgl. Bourdieu 1987: 175). Habitus umfasst Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten jeglicher Merkmale im Hinblick auf soziale Differenzen. Bourdieu (1987: 121) wie auch Reckwitz (2003) gehen davon aus, dass solche Klassifikationsschemata in der Sozialisation internalisiert werden. Heidenreich (1998) stellt allerdings kritisch fest, dass es in der Gesellschaft heute zunehmend bereichsspezifische Normen gibt, die nicht mehr nach sozialen Schichten homogen sind. Das Individuum bewegt sich in dynamischen Bereichen und kann sich immer weniger an festen Prägungen orientieren. Auch Atmosphären und die in ihnen auftretenden Affizierungen haben keinen universellen Charakter; Präferenzen werden beispielsweise in der Kindheit als vertraut und angenehm kennengelernt; sie sind gleichfalls sozial vorstrukturiert über den Habitus (vgl. Löw 2001: 209).

Daraus resultiert die für sozial-geographische Forschung relevante Frage, welche Teilkollektive welche materiellen Konstellationen wie klassifizieren und in diesem Fall, welche ethischen Konnotationen damit verknüpft sind.

Nicht kalkulierbare Assoziationen jenseits von Raumsynthesen: Räume als Assemblage

Die Raum-Synthese als vorbewusst-gefühlte und zugleich bewusst-etikettierende Klassifikation einer materiellen Konstellation im Kontext von Praktiken geht von einer relativ stabilen, weitgehend beabsichtigten Relation von Praktiken und ihrem *Setting* aus. Es ist aber eine alltägliche Erfahrung, dass neben der Realisierung von Zielen in einem *Setting* auch unerwartete Assoziationen aufscheinen, manchmal kurzfristig, und kaum bewusst. Sie können nicht intendierte Praktiken in kaum kalkulierbarer Weise auslösen. Gerüche, eine Melodie, Gesichter, Aufschriften, Gesprächsfetzen können Bezüge zu völlig neuen Orten und Zeiten, in Form von Erinnerungen, Wünschen oder Ideen herstellen. Denn die Wirkung eines *Settings* und

seiner Atmosphäre ist über den Habitus hinaus auch von nicht Habitus- und Praktik-spezifischen inneren Stimmungen geprägt, die vom Subjekt in einen Raum »mitgebracht« werden.

Dieser Aspekt von materiellen Konstellationen lässt sich mit dem Konzept des Gefüges (*Assemblage*) von Deleuze und Guattari (1992) verstehen. Gefüge sind Verbindungen, die durch die kreative Kraft des Lebens entstehen. Gefüge sind räumlich und zeitlich flüchtig; die heterogenen Elemente bewegen sich auf jeweils eigenen »Flugbahnen«, sind vorübergehend kohärent und trennen sich wieder (vgl. Davies 2012: 276); innerhalb des Gefüges ist das Soziale stets mit Materiellem verbunden. Zusammenhänge im *Assemblage* entstehen durch Bewegung auf einer Ebene, die Auswirkung auf eine andere Ebene hat; die Bewegung ist aber erst durch beobachtbare Effekte feststellbar. Die Verbindung zwischen der ursprünglichen Bewegung und den ausgelösten Effekten ist verzerrt. Resultate der Austauschbewegungen zwischen beiden Ebenen werden durch Serien unvorhersehbarer *Feedback-Loops* destabilisiert. Deleuze und Guattari sprechen hier von *Assemblages* als Wunschmaschine: Die Elemente des Gefüges können diverse Wünsche, Affekte, Emotionen und Assoziationen auslösen, spontane Sehnsüchte oder Ideen generieren (vgl. Bertram 2016: 288–289).

Der Unterschied zwischen Atmosphären und *Assemblage* wird hier so verstanden, dass die (Be-)deutung von Atmosphären sozial konfiguriert und Habitus-spezifisch ist, also von Teilkollektiven einer Gesellschaft geteilt wird, daher auch strategisch inszeniert werden kann, um Menschen zu steuern. Dem gegenüber hebt das *Assemblage*-Konzept auf die spontanen, unbewussten, individuellen Wirkungen temporärer Konstellationen räumlicher Kontexte ab, die wahrscheinlich eher nicht, nur ansatzweise oder in sehr allgemeiner Form für Teilkollektive typisch sind. Beides beeinflusst jedoch Praktiken in räumlichen Kontexten und damit auch ethischen Konsum.

Konsumentenscheidungen als in Atmosphären/Assemblages situierte Praktiken

Im Folgenden sollen für Konsumentenscheidungen relevante Räume im Mittelpunkt stehen. Also Räume, die (ethische) Entscheidungen, die in ihnen getroffen werden, beeinflussen sollen.

Spätestens seit Kotler (1974) ist bekannt, dass die Atmosphäre einflussreicher für den Kauf eines Produkts ist als dieses selbst. Seitdem ist die Gestaltung von Verkaufsatmosphären ein zentraler Aspekt des Marketings. Dazu gibt es zahlreiche betriebswirtschaftliche Studien, die implizit von einer relativ deterministisch stimulierenden Wirkung der Atmosphären ausgehen; insofern beschäftigen sie sich

vor allem mit der Optimierung von Arrangements der Warenpräsentation (vgl. z.B. Ahlert et al. 2020).

Aus geographischer Perspektive ist die Wirkung der Atmosphäre einer Ladefassade und des Verkaufsraums als *Setting* für Praktiken des Konsums vielfältiger zu konzipieren. Der Laden als materielle Konstellation signalisiert, für welche Praktiken er genutzt werden möchte und im Sinne von Bourdieu, welche soziokulturellen Merkmale der Nutzer oder Nutzerinnen erwünscht sind. Dazu muss der Laden durch die Konstellation von Materialitäten der bzw. dem Wahrnehmenden andeuten, welche Ziele hier verfolgt werden können, welche Regeln gelten und welches praktische Wissen hier benötigt wird. Diese Passung wird über Affekte bzw. Emotionen (ich fühle mich dort wohl und freue mich darauf, dort hinzugehen) und Kognitionen (mir ist bekannt, wie es dort zugeht) vermittelt. Im Hinblick auf Einkaufsstätten ist diese Wirkung in der Regel strategisch beabsichtigt, die Atmosphäre inszeniert. Luxusgeschäfte halten bereits durch die Materialität von Fassade, Schaufenster und Ladenlokal Personen mit dem fehlenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital fern: Johnston und Cairns (2013: 28) stellen fest, dass Unterprivilegierte sich teilweise durch Abwertung von Luxus abgrenzen, da er den eigenen Habitus verletzt. Sie bezeichnen den Konsum von überbewerteten Luxuswaren als dekadent bzw. Geldverschwendung und bekunden, solche Läden selbst bei plötzlichem Reichtum nicht aufsuchen zu wollen.

Die These im Hinblick auf ethischen Konsum lautet also, dass zwischen der Absicht, etwas bewusst nachhaltig oder nicht zu kaufen und der Kaufentscheidung die materielle Konstellation des Verkaufsraums als *Setting*, Atmosphäre und *Assemblage* tritt. Wer nicht bereits in der familialen Sozialisation oder auch in späteren Sozialisations-Kontexten gesellschaftlicher Teilkollektive an ethischen Konsum und die entsprechenden Kontexte »nachhaltiger« Geschäfte gewöhnt ist, wird sich beim Betreten der entsprechenden Läden eher nicht am richtigen Platz fühlen. Entsprechende Läden werden gemieden, wenn der Habitus mit der Atmosphäre einer Einkaufsstätte in emotional negative Resonanz tritt.

Dass Konstellationen aus Artefakten (Warenpräsentationen) und Körpern in einem Laden auch für Mitglieder einer Habitus-Gruppe nicht einheitlich wirken, hängt damit zusammen, dass eine Konstellation aus Artefakten, Dingen, Organismen und Körpern sowie deren Atmosphäre über ihre Relationen zu möglichen Praktiken hinaus als Gefüge eine Vielzahl von Parametern und manchmal nur ephemeren Konstellationen umfasst, die selbst von versierten Designerinnen und Designern nie vollständig geplant und beherrscht werden können.

Die These im Hinblick auf ethischen Konsum lautet, dass über den Habitus hinaus die Effekte des Gefüges spontane Wünsche und Ideen erzeugen können, die im Hinblick auf die ethische Konsumententscheidung in verschiedene, nicht vorhersagbare Richtungen gehen können. Ein Beispiel wäre der Einkauf in einem *Fairtrade*-Laden. Poster von hungernden Menschen in einem armen Land an der Wand mö-

gen intendiert sein, um an das Gewissen der Konsumierenden zu appellieren und verantwortungsvollen Konsum zu stimulieren, können aber auch ganz andere Assoziationen hervorrufen, wie z.B. Scham über die privilegierte eigene Situation oder andere Szenen von hungernden Menschen. Beides kann zu einem Gefühl der Ablehnung führen und den Konsum bzw. den Konsumort negativ konnotieren. Andererseits können assoziative Wirkungen die Idee aufkeimen lassen, selbst einen Verkauf fairer Waren im Schulcafé zu initiieren. Während es gerade bei Atmosphären von Interesse ist, Habitus-spezifische Klassifikationen, also inszenierte in- und exkludierende Wirkungen zu erkennen, geht es bei *Assemblages* weniger um das Ermitteln verallgemeinerbarer Zusammenhänge, sondern um ein Bewusstsein für diese Wirkung überhaupt, also das spontane Entstehen von Wünschen als Effekt der räumlichen Gefüge.

Ein autoethnographisches Blitzlicht: Die Atmosphäre ökologisch-fairer Ladengeschäfte

Eine geographisch-wissenschaftliche Analyse dieser Atmosphären bzw. *Assemblages* setzt voraus, dass die ausgelösten Klassifikationen, Emotionen und Assoziationen artikulierbar und sozial mitteilbar, also geteilt sind, wie es das Habituskonzept annimmt. Um sich diesen Phänomenen, beispielsweise im Zusammenhang mit der Praxis des (fairen) Einkaufens anzunähern, sind herkömmliche Interviews mit Konsumierenden im Nachhinein unzureichend, da viele Details und »Auslöser« von Eindrücken nicht mehr erinnert werden. Meist wird stark verallgemeinernd von Sauberkeit oder Frische, Ordnung, Musik oder Dekoration als Ursachen von Wohlbefinden oder Aversion berichtet (vgl. Johnston/Cairns 2013). Geeigneter sind ethnographische Ansätze: *Walk-Alongs*, Fotodokumentationen, beobachtende Teilnahme und spontane Interviews. Bedeutsam sind auch autoethnographische Verfahren, in denen Forschende selbst Materialitäten bzw. Räumlichkeiten körperlich erspüren, um affiziert zu werden (vgl. Dewsbury 2010, Michels 2015: 260).

Da bislang noch kaum Studien zu inszenierten Atmosphären für nachhaltigen Konsum vorliegen (z. B. Füllung 2017), hat der Verfasser dieses Beitrags in einem autoethnographischen Zugang (vgl. Chang 2020) die »Wirkung« zweier auf den nachhaltigen Konsum spezialisierte Geschäfte in der Innenstadt von Köln erkundet. Es handelte sich um einen Bekleidungsladen sowie einen Supermarkt. Die Gedanken im Sinne klassifizierter Affekte während des jeweils ca. 15-minütigen Aufenthalts wurden sofort anschließend schriftlich aufgezeichnet. Methodisch gesehen werden Eindrücke wahrscheinlich verzerrt, da die vor Ort angemessene Praktik des Einkaufens eigentlich gar nicht die intendierte Praktik des Forschenden war. Zwar ist es möglich, sich selbst ansatzweise in die Rolle eines nach Produkten Suchenden zu versetzen, aber das gleichzeitige Bestreben, auf Gefühle zu achten und die-

se innerlich zu artikulieren, nimmt der Einkaufs-Praktik ihre Natürlichkeit. Die Konzentration auf den Forschungsauftrag macht es vor allem schwer, für spontane Assoziationen des *Assemblages* offen zu sein, Gedanken quasi unkontrolliert schweifen zu lassen. Zusammenfassend konnte der Forschende daraus folgende Einsichten gewinnen:

- Keines der beiden Geschäfte hatte für den Forschenden einen abweisenden Charakter. Dazu trug bei, dass die Läden angenehm temperiert und gut ausgeleuchtet waren, zu hören war gängige Popmusik oder das Brummen der Kühlgeräte. Zum Wohlbefinden trug bei, dass die Bewegung in den Läden nicht durch Enge zwischen den Regalen oder andere Besuchende beeinträchtigt wurde und Verkaufspersonal nicht sofort Kontakt aufnahm. Im Hinblick auf schichtenspezifische Distinktion wurden keine eindeutigen Symbole identifiziert. Beide Läden besaßen keine Hinweise auf Sonderangebote oder Niedrigpreise, die auf finanziell unterprivilegierte Personen als Zielgruppe hindeuten könnten. Andererseits gab es auch keine klaren Andeutungen, dass Menschen mit geringem ökonomischem oder kulturellem Kapital sich hier unerwünscht fühlen sollten. Im Eco-Fashion-Laden deuteten Dekorationsstücke wie Kinosessel oder ein Friseurstuhl auf eine gewisse Lifestyle-Orientierung an, die über einen reinen Abverkauf von Waren hinausgeht. Im Ökosupermarkt wirkten beispielsweise die Regalreihen aus Gläsern mit polierten, chromglänzenden Deckeln ordentlich und edel. Diese Assoziation des Edlen wurde allerdings durch Schäden am Stützpfiler, die freiliegenden Rohre der Belüftung an der Decke und als lieblos empfundene Großaufnahmen von Lebensmitteln an der Wand wieder säkularisiert.
- Dennoch hätte der Forschende beide Läden wahrscheinlich auch bei prioritärer Kaufabsicht ohne einen Kauf wieder verlassen, denn beide erzeugten ein Gefühl der Desorientierung, da keine Ordnungsmuster aus normalerweise besuchten Läden wie Textilkaufhäusern und Lebensmittel-Supermärkten vorzufinden waren. Das Bekleidungsgeschäft besaß keine Orientierungshilfen wie Schilder zu Konfektionsgrößen, Preisen, Bekleidungsarten oder Geschlechterzuordnung. Im ökologischen Supermarkt wiederum waren weder die aus konventionellen Supermärkten typische Reihenfolge der Produktgruppen noch die geläufigen Marken zu finden. Bei Produktgruppen wie z.B. Kaffee oder Schokolade hätten die vielen unbekanntenen Marken und Mischungen verlangt, alle Stücke einzeln in die Hand zu nehmen und Aufschriften zu studieren. Es war also der verlangte Mehraufwand an Neuorientierung, der dem mit dieser Art von Geschäften nicht vertrauten Forschenden letztlich das Gefühl gegeben hat, hier nicht am richtigen Platz zu sein.
- Dem Forschenden fiel auf, dass es über den Namen der Einrichtung hinaus im Eco-Fashion Geschäft keine und im Öko-Lebensmittelmarkt wenig (hier vor-

wiegend über bekannte Markennamen wie »Rapunzel« oder »Bioland«) Hinweise auf die Nachhaltigkeit des Angebots gab. Das stand im Widerspruch zu einer vorab erwarteten »Belohnungskultur«, in der Besuchende darauf hingewiesen werden, hier am richtigen Ort zu sein und ethisch richtige Konsumentscheidungen zu treffen. Diese Selbstverständlichkeit des ökologisch-fairen Konsums bestätigt den Eindruck, dass die Läden und ihr Angebot den üblichen Besuchenden seit langem bekannt und gewollt sein sollen und keine besondere Rücksicht auf untypische Kundinnen und Kunden genommen wird.

Diese kleine autoethnographische Exkursion hat gezeigt, dass *Settings* und deren Atmosphären wirksam und feststellbar sind und wenn auch nicht unmittelbar emotional abweisend, so doch in Relation zu abweichenden Gewohnheiten exkludierend wirken können. Der verantwortungsvolle Konsum in nachhaltigen Geschäften wäre für den Forschenden gegenüber konventionellem Konsum durch einen deutlich erhöhten Orientierungsaufwand erschwert worden. Da die beiden aufgesuchten Geschäfte als recht typisch für Einzelhandel gelten können, der sich vollständig auf ökologischen bzw. fairen Konsum spezialisiert hat, wäre zu vermuten, dass nicht entsprechend über die Familie sozialisierte Schülerinnen und Schüler hier beim Konsum jenseits von finanziellen Spielräumen qua Atmosphäre diskriminiert wären. Um Habitus-Spezifika herauszuarbeiten, müssten die Eindrücke nun mit denen weiterer (autoethnographisch) Forschenden verglichen werden.

Ethische Entscheidungen und Settings/Atmosphären/Assemblages in der Geographiedidaktik

Diese Konzeption des Raums einer Konsumententscheidung als *Setting*, Atmosphäre bzw. *Assemblage* mag auf den ersten Blick sehr sperrig und unnötig kompliziert erscheinen. Zudem könnte eingewendet werden, dass die »Wirkung« einer Atmosphäre gegenüber den im praktischen Vollzug mitgebrachten Normen, Werten und Wissensbeständen bestenfalls marginal ist und daher vernachlässigt werden kann. Andererseits haben Studien und auch der Selbstversuch des Autors belegt, dass der situative Kontext, also die Synthese des *Settings* und dessen Atmosphäre, in nicht unerheblichem Maße dafür verantwortlich ist, ob vorhandene Werte und Normen von einem Subjekt als relevant betrachtet und entsprechende Handlungen aktiviert werden. Dennoch steht die geographische Forschung zu Wirkung von Räumen im Hinblick auf Praktiken und zu deren didaktischer Aufbereitung für den Unterricht erst am Anfang.

Ungeachtet möglicher kritischer Einwände wird an dieser Stelle die Überzeugung vertreten, dass die Relation von *Settings*, Atmosphären bzw. *Assemblages* im Zusammenhang mit ethischen Entscheidungen im Raum (ob diese sich auf genuin

raumbezogene Werthaltungen beziehen oder nicht) im Geographieunterricht thematisiert werden sollten. Dafür sprechen folgende Argumente:

- Erstens gehört die Betrachtung von Räumen des Konsums, auch wenn es sich um für die Schulgeographie eher untypische Mikroräume handelt, für eine Disziplin, die sich mit der Frage beschäftigt, wie unser Handeln »hier« die Lebensverhältnisse »dort« beeinflusst, dazu. Es lässt sich fragen, ob Ethik allein dadurch geographisch wird, dass Beteiligte (vereinfacht: »Täter« bzw. »Täterin« und »Opfer«) sich in unterschiedlichen Regionen befinden. Denn diese Verantwortlichkeit für den Mitmenschen und die Mitwelt ist genauso Gegenstand von Philosophie, Religion, Politik oder Soziologie. Die sozialen Praktiken mitsamt ihrer ethischen Komponente strukturierende Wirkung von Räumen herauszuarbeiten ist hingegen das zentrale Anliegen der Neuen Kulturgeographie. Die Auseinandersetzung mit Atmosphären bzw. *Assemblages* kann für Schülerinnen und Schüler eine Brücke zu diesen sozialkonstruktivistischen Ansätzen in der Geographie schlagen.
- Zweitens bedient diese Analyse der Wirkung von »Räumen« auf Entscheidungen die aufklärenden Ansprüche von Geographieunterricht im Sinne einer politischen Bildung. Die sozial weitgehend geläufige Tatsache, dass es abgegrenzte, »spezialisierte« *Settings* für Praktiken wohlhabender (z.B. Yachtclub) und ärmerer (z.B. Obdachlosenasyl) Mitglieder der Bevölkerung gibt, wird durch die Wirkung der Atmosphären gestützt. Schon allein manche Aktivitäten sind nicht für jeden realisierbar (z.B. überhaupt segeln zu können), aber die Atmosphären sind bestrebt, unpassende Besucherinnen und Besucher bereits über die Gefühlsebene abzuweisen. Diese von Bourdieu herausgearbeiteten, dem sozialen Feld entsprechenden Räume können ergänzt werden durch atmosphärische Sortierungen nach Geschlecht, Ethnizität und Alter (vgl. z.B. Held 2015). Solche Wirkungen sind inszeniert und ein Ausdruck von Macht. In der Logik von Giddens (1995) reguliert und stabilisiert Raum gesellschaftliches Miteinander, indem unter anderem soziale Klassen, Lebensstile, Geschlechter und Altersgruppen möglichst konfliktfrei sortiert und aneinander vorbei geleitet werden.
- Drittens ist der Sachverhalt, sich von Konsumorten angezogen oder abgestoßen zu fühlen, gerade im Hinblick auf Konsum Schülerinnen und Schüler im Alltag geläufig und einfach zugänglich. Ausgehend von solchen Alltagserlebnissen könnte, über klassische Aspekte der Einkaufsstättenwahl in der Geographie des Einzelhandels wie das Warenangebot, dessen Preis und dessen Nähe hinaus, die grundsätzliche Wirkung von Konsumatmosphären thematisiert werden, aber auch die unterschiedlichen »Geschmacksurteile« über attraktive Atmosphären. Ebenso ist die Erfahrung, dass Elemente der Atmosphäre des räumlichen Umfelds im Sinne einer *Assemblage* Gedanken abschweifen lassen,

einerseits geläufig, andererseits ein im Unterricht kaum thematisierter Aspekt von Raum-Wirksamkeit im eigentlichen Sinne.

- Viertens werden Lernende nicht gezwungen, alltägliche Emotionalität von wissenschaftlich-geographischen Themen abzutrennen, zumal Emotionalität gerade bei ethischen Entscheidungen relevant ist. Hirnpsychologen und -psychologinnen (vgl. Roth 2003) beschreiben Willensfreiheit des Menschen in der Weise, dass Verstand bzw. Vernunft Ratschläge erteilen, die aber emotional akzeptabel sein müssen. In einem wertorientierten Geographieunterricht sollen Lernende Normen und Werte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebensgeschichte und Erfahrung reflektieren, wobei affektive und kognitive Komponenten gleichermaßen berücksichtigt werden müssen (vgl. Applis 2012: 81).
- Der Zugang über Atmosphären und *Assemblages* verdeutlicht zudem, dass die leiblich-fühlende Bewegung im Raum zur Geographie gehört und für die Lenkung von Menschen von einer nicht unerheblichen Bedeutung ist. Gleichzeitig zeigt die konzeptionelle und forschungsmethodische Rahmung, dass emotionale Zugänge zu Raum keine irrational-esoterische Gefühlsdu-selei sind, sondern einer systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren wissenschaftlichen Analyse zugänglich.
- Fünftens eröffnet dieses Thema methodisch Optionen zum Einsatz nicht-konventioneller, konstruktivistischer Forschungsmethoden wie teilnehmende Beobachtung, themenzentrierte Interviews oder autoethnographische Aufzeichnungen, welche einen problem- und forschungsorientierten Unterricht zu bereichern vermögen. Alternativ könnte durch die Schülerinnen und Schüler die konkrete Ausstattung eines Ladens, der zu fairem Konsum animieren soll, diskutiert werden.

Literatur

- Ahlert, Dieter/Kenning, Peter/Brock, Christian (2020): »Die Präsentationspolitik«, in: dies. (Hg.), *Handelsmarketing. Grundlagen der marktorientierten Führung von Handelsbetrieben*, Berlin: Springer Gabler, S. 295–309.
- Applis, Stefan (2012): *Werteorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen*. Weingarten: HGD (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 51).
- Becker, Günter (2008): *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bertram, Erik (2016): »Non-representational thinking: Methodologischen Überlegungen anhand des Bonner Sperrmüllensembles«, in: *Geographica Helvetica* 71, S. 283–301.

- Bissell, David (2010): »Passenger mobilities: affective atmospheres and the sociality of public transport«, in: *Environment and Planning D: Society and Space* 28, S. 270–289.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braun, Axel (1983): *Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15- bis 16-jähriger Schüler*, Frankfurt a.M.: Verlag Haag und Herchen.
- Budke, Alexandra (2016): »Potenziale der politischen Bildung im Geographieunterricht«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 11–23.
- Chang, Heewon (2021): »Individual and collaborative autoethnography for collaborative research«, in: Tony R. Adams/Stacy Holman Jones/Carolyn Ellis (Hg.), *Handbook of Autoethnography*, New York/London: Routledge, S. 52–63.
- Davies, Andrew D. (2012): »Assemblage and social movements: Tibet Support Groups and the spatialities of political organisation«, in: *Transactions of the Institute of British Geographers NS* 37, S. 273–286.
- Dehaene, Stanislas/Changeux, Jean-Pierre/Naccache, Lionel/Sackur, Jerome/Sergent, Claire (2006): »Conscious, preconscious and subliminal processing: a testable taxonomy«, in: *Trends in Cognitive Science* 10 (5), S. 204–211.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus*, Berlin: Merve.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie DGfG (Hg.) (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Bildungsabschluss mit Aufgabenbeispielen*, Berlin: DGfG.
- Dewsbury, John-David (2010): »Performative, non-representational and affect-based research: Seven injunctions«, in: Dydia DeLyser/Stuart Atkin/Mike Crang/Steve Herbert/Linda McDowell (Hg.), *The Sage Handbook of qualitative Geography*, London: Sage, S. 320–334.
- Dirksmeier, Peter/Helbrecht, Ilse (2013): »Die Bedeutung der Situation: Zur Rolle von Affekten in Begegnungen zwischen Fremden«, in: *Geographische Zeitschrift* 101 (2), S. 65–81.
- Fölling, Julia (2017): *Geographien der ökologisch-fairen Mode – Räumliche Perspektiven auf die soziale Konstruktion symbolischer Werte*. (Masterarbeit an der Freien Universität Berlin, Berlin. URL: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26655>).
- Geiselhart, Klaus/Runkel, Simon/Schäfer, Susanne/Schmid, Benedikt (2021): »Praxeologische Feldforschung: Reichweite, Tragweite, Importanz und Relevanz als Analyse Kriterien«, in: *Geographica Helvetica* 76, S. 51–63.
- Giddens, Anthony (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft*, Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Gmeiner, Edith/Herrmann, Lisa/Reithinger, Michaela (2021): »Fairer Handel als Priorität. Wie die Kampagne »Fairtrade Towns« zur Unterstützung der Nachhaltigkeitsziele beiträgt«, in: Wanja Wellbrock/Daniela Ludin (Hg.), Nachhaltiger Konsum, Best Practice aus Wissenschaft, Unterrichtspraxis, Gesellschaft, Verwaltung und Politik, Wiesbaden: Springer Gabler, S. 237–250.
- Heidenreich, Martin (1998): »Die Gesellschaft im Individuum«, in: Harald Schwaetzer/Henriette Stahl-Schwaetzer (Hg.): *L'homme machine? Anthropologie im Umbruch*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 229–248
- Held, Nina (2015): »Comfortable and safe spaces? Gender, Sexuality and ›race‹ in night-time leisure spaces«, in: *Emotion, Space and Society* 14, S. 33–42.
- Johnston, Josée/Cairns, Kate (2013): »Food Shopping, Emotions and the classed Performance of Femininity«, in: American Sociological Association (Hg.), *Conference Papers 2013*, Washington DC: American Sociological Association, S. 1–35.
- Kohlberg, Lawrence (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kotler, Philip (1973): »Atmospheres as a marketing tool«, in: *Journal of Retailing* 49 (4), S. 48–64.
- Latané, Bibb/Darley, John. M. (1970): *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton-Century Crofts.
- Lehner, Matthias/Mont, Oksana/Heiskanen, Eva (2026): »Nudging. A promising tool for sustainable consumption behaviour?« in: *Journal of Cleaner Production* 134, S. 166–177.
- Lind, Georg (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Michels, Christoph (2015): »Researching Atmospheres«, in: *Geographica Helvetica* 70, S. 255–263.
- Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia/Schmitt, Thomas (2016): »Zur politischen Dimension der Frage nach »gutem« Handeln im Geographieunterricht«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 89–96.
- Preisendörfer, Peter/Franzen, Axel (1996): »Der schöne Schein des Umweltbewusstseins. Zu den Ursachen und Konsequenzen von Umwelteinstellungen in der Bevölkerung«, in: Andreas Dieckmann/Carlo Jaeger (Hg.), *Umweltsoziologie*, Opladen: Westdeutscher Verlag (= KZfSS Sonderheft, Band 36), S. 219–238.
- Roth, Gerhard (2003): *Aus Sicht des Gehirns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2012): »Affective spaces: a praxeological outlook«, in: *Rethinking History* 16 (2), S. 241–258.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.

- Rieß, Werner (2003): »Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung. – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum »Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 9, S. 147–159.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2003): »A New Societist Social Ontology«, in: *Philosophy of the Social Sciences* 33 (2), S. 174–202.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2017): *Ethische Urteile im Geographieunterricht*. Münster: Verlag für Wissenschaft (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 68).
- Wagenseil, Carola (2014): *Praktiken der Angemessenheit. Telekommunikatives Handeln junger Erwachsener in urbanen Settings*. Dissertation, Erlangen-Nürnberg.

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 Schü-

lern 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 erlernten 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 Werthaltungen 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 Mengenbegrenzung 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 tiefere 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 Grundsatzeserlasses 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 schulpartnerchaftliches 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 füg 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 Wertevermittlung 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 Curriculums*, 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.

Naturbeziehungen im Spiegel der Anderen

Eine psychologisch-anthropologische Begründung

Antje Schneider

Wenn man derzeit die öffentlichen Diskussionen um die ökologischen und hierin gesellschaftlichen Krisen der Gegenwart, so z.B. Klimawandel, Biodiversitätsverluste, die Knappheit natürlicher Ressourcen oder Ursachen und Folgen von Naturkatastrophen verfolgt, dann wird erstens augenfällig, dass dieser Krisendiskurs von einem starken Imperativ des persönlichen und gesellschaftlichen Umdenkens und Neuerfindens geprägt ist: »Sich der eigenen natürlichen Lebensgrundlagen zu berauben, so kann es nicht weitergehen! Aber wie dann?« – könnte eine pointierte Formel lauten. Auf der Suche nach Antworten auf die Krise taucht hierzu die Frage auf, inwieweit sich die Rückbesinnung auf Altes und Altbewährtes, beispielsweise Erkenntnisse alter Kulturen, als hilfreich erweisen kann und dies entgegen einer starren Orientierung auf Neues wie z.B. eine allzu fortschrittsgläubige Technologieentwicklung.

Augenfällig wird zweitens, dass sich diese Rückbesinnung auf das »alte Wissen« oftmals mit einem wachsenden Interesse an den Lebensweisen indigener Gesellschaften verbindet. In die Aufmerksamkeit rücken damit insbesondere Denk-, Erfahrungs- und Handlungsweisen, die an den Umgang mit der Natur gebunden sind und die mitunter fremd anmuten: Wie gehen Menschen mit erdnaturbezogenen Dingen um – z.B. Angehörige indigener Gesellschaften im Amazonasgebiet, in den Nordpolarregionen, in Nordamerika oder Australien, auf den pazifischen Inseln oder in Afrika? Was machen sie anders, was unterscheidet und was verbindet uns? Wie können wir zu Lebensweisen Verbindung aufnehmen, die uns zwar fremd erscheinen, die uns vielleicht aber helfen, wenn die bisher vertrauten Wege zu scheitern beginnen? So oder ähnlich klingen die Fragen, die im Spiegel eines überwältigenden Krisendiskurses in der Rückbesinnung auf das Wissen indigener Gesellschaften liegen.

Das Wissen der Indigenen erscheint also wieder salonfähig, erlebt eine Renaissance, wenn auch leise und gelegentlich auch ehrfürchtig: So taktet z.B. das Magazin »Die Zeit Wissen« mit einer Serie auf, die den Titel trägt: »Neue Ehrfurcht vor altem Wissen. Wie uns indigene Kulturen und vergangene Epochen jetzt weiterbringen – persönlich und gesellschaftlich.« (Vgl. Die Zeit Wissen 2021) Weniger

ehrfürchtig als offensiv tritt dieses »alte Wissen« zutage, wenn Schlüsselpositionen in Politik und Wissenschaft von Personen bekleidet werden (sollen), die indigenen Gesellschaften abstammen oder angehören. Ein prominentes Beispiel ist Deb Haaland als erste indigene US-Ministerin. Ihre Familie mütterlicherseits gehört zum Stamm der Laguna-Pueblo in New Mexico. Im Kabinett von US-Präsident Joe Biden leitet Deb Haaland das Innenministerium mit Zuständigkeiten für den Schutz des bundeseigenen Landes, hierin insbesondere für Naturschutz sowie für die Interessen der *Native Americans* (vgl. *U.S. Department of the Interior* o.J.). In mehreren der öffentlich sehr wirksamen Treffen des *World Economic Forums* in Davos betont Hindou Oumarou Ibrahim, die Präsidentin für indigene Frauen und Völker des Tschad, in beeindruckenden Ansprachen, was Indigene über den Klimawandel berichten und der Welt lehren können (vgl. *World Economic Forum 2020*, *World Economic Forum 2019*, *World Economic Forum* o.J.). Ähnlich offensiv und wissend klingt die Botanikprofessorin Robin Wall Kimmerer und Angehörige des Volkes der Potawatomi, einer indigenen Gemeinschaft Nordamerikas, als diese in einem Interview befragt wird, wie wir unsere kranke Beziehung zur Natur heilen können (Boeing/Lebert 2021: 35ff.). Erwähnt seien diese wenigen Beispiele, um die Renaissance des Wissens der Indigenen im populären und politischen Diskurs zu veranschaulichen.

Auch in der wissenschaftlichen Debatte über einen möglichen ökologischen Kollaps, zum Erdzeitalter eines Anthropozäns oder zu den Möglichkeiten nachhaltiger Entwicklungen ist eine leise Rückbesinnung auf das »alte Wissen« zu vernehmen, und zwar dann, wenn die eher ökologisch bzw. sozial-ökologisch geprägte Krisendiskussion um anthropologische Perspektiven und Erkenntnisse erweitert wird (vgl. *Haus der Kulturen der Welt* o.J.). Zu erwähnen sind auch hierzu beispielhaft der Essay zu einer »Ökologie der Anderen« des französischen Anthropologen Philippe Descola oder die Studie zu den »Kannibalischen Metaphysiken« des brasilianischen Anthropologen Eduardo Viveiros de Castro (vgl. Descola 2014, de Castro 2019a). Beide konfrontieren offensiv, wenn auch einander kontrovers, die eher aggressiven Natur- und Weltverhältnisse westlicher Gesellschaften und sie tun dies explizit vom Standpunkt eines anderen Denkens und Wissens, das sich in den von ihnen beforschten indigenen Gemeinschaften offenbart. Die sogenannten Indigenen werden in ihren Analysen zu Wissenden im Umgang mit den zwar gewissen, aber in ihrer konkreten Auswirkung ungewissen Krisen der Zukunft. Gemeint sind schwierige gesellschaftliche Entwicklungen, die sich dann erahnen lassen, wenn in Anbetracht der Folgen von Erderwärmung, Ressourcenknappheit usw. eine grundlegende Frage gestellt werden darf: »Was sind die materiellen Bedingungen, um ›da zu sein‹ – um als Dasein in der Welt zu sein? Man muss atmen können, Sauerstoff haben, eine bestimmte Temperatur und so weiter. Wo werden wir leben und mit wem?« (Latour zit. in: Ortolí 2020: 16). Der Philosoph und Soziologe Bruno Latour äußert skeptisch, dass eine Zukunft bereits verspielt zu sein scheint, die im wissenschaftlichen und technologischen Fortschrittsdenken liegt, dass es gegenwärtig

darum geht, Schaden zu begrenzen und uns auf eine irreversible Katastrophe einzustellen (ebd.). Für diese irreversible Katastrophe sind in den Augen von Anthropologen wie de Castro indigene Gesellschaften besser vorbereitet. Er konstatiert ausgehend von seinen Untersuchungen in Brasilien:

»The indigeneous Brazilians are much better prepared to live without electricity or running water. Just as, in fact, the poor of the planet are better prepared than the rich for misery, for a precarious existence, to spend days without eating, because they are already going through that.« (de Castro 2019b: o.S.)

Und an anderer Stelle wird festgestellt:

»The so called ›traditional peoples of the planet‹ are people able to revert to techniques and livelihoods that are beyond our reach. We are animals that have lost the ability to reproduce outside a highly-controlled environment. We're too domesticated. We can't live outside that technological bubble that surrounds us. If we run out of electrical power, we're lost.« (Ebd.)

Hinter all diesen bisweilen noch leisen Diskursfragmenten steckt zunächst die Aufforderung zu einer stärkeren Hinwendung zum Wissen und den Lebensweisen indigener Gesellschaften. Entsprechend ist die Frage des Beitrags: Inwieweit ist es vertretbar und stimmig einer solchen Aufforderung auch im Umfeld von Bildungsfragen in der Geographie zu folgen?

Zum Umgang mit dem Wissen der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs

Entgegen der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatte fristet die Hinwendung zum Wissen der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs ein Schattendasein. Kritikerinnen und Kritiker mögen an dieser Stelle einwenden, dass eine solche Thematisierung insbesondere im Geographieunterricht ein »alter Hut« und bis heute bedeutsam ist – Aborigines in Australien, Nomadenvölker in Afrika, Inuit in Grönland, Indianergesellschaften in Nordamerika und so weiter. Diesen Einwand kann man insofern entkräften, weil diese Themen in den Bildungsplänen und auch in der Unterrichtspraxis nur randständig behandelt und zudem einseitig als Exempel für traditionelle Wirtschaftsweisen abgebildet werden. Aber nicht nur das. Die Thematisierung traditioneller indigener Lebensweisen ist auch aufgrund ihrer bisherigen theoretisch-konzeptionellen Zurichtung im Geographieunterricht alles andere als salonfähig!

So wird in der Geographiedidaktik beim schulgeographischen Rekurs auf indigene Gesellschaften salopp und kritisch von einer »Indianergeographie« gesprochen, als einer Geographie, die oft von fiktionalen Bildern genährt wird,

falsche Vorstellungen generiert und von der man sich deutlich abzusetzen habe. Drastischer formuliert geht es um eine Geographie, die ihren Gegenstand für eine hochproblematische Version (inter-)kulturellen Lernens missbraucht. Gemeint ist das Operieren mit kulturräumlichen Repräsentationen, die Unterschiede wie z.B. »traditionell vs. modern«, »wild vs. zivilisiert«, »rückständig vs. fortschrittlich« oder »unterentwickelt vs. entwickelt« inhaltlich ausstaffieren, zementieren und hierin einen westlichen, besser: altkolonial anmutenden Überlegenheitsanspruch formulieren, wenn auch implizit. Den Rezeptionen postkolonialer Theoriebildungen in der (Kultur-)Geographie und ihrer Didaktik ist es zu verdanken, dass die Machtasymmetrien und Herrschaftsansprüche dieserart Kulturraumproduktionen sichtbar wurden und werden (vgl. z.B. Budke 2008, Dickel/Kanwischer 2006, Harendt 2019, Lossau 2012, Mönter/Schiffer-Nasserie 2007, Rhode-Jüchtern 2009, Rhode-Jüchtern 2004). Dass sich also die »Indianergeographie« zunehmend aus dem schulgeographischen Diskurs verabschiedet, ist die richtige Konsequenz eines durch postkoloniale Kritik geprägten Fachdiskurses.

Um sich nun den Lebensweisen indigener Gesellschaften im geographischen Bildungsdiskurs zuzuwenden, ist auf die alte »Indianergeographie« zu verzichten und ein Stattdessen zu versuchen. Dies bedeutet zweierlei: Erstens sind entsprechende Themen nicht mehr für ein (inter-)kulturelles Lernen zu mobilisieren, bei dem es darum geht, kulturräumliche Differenzen zu markieren, zu bewerten und hierin für die Fixierung der eigenen kulturellen Überlegenheit zu missbrauchen. Auch wenn es als Novum anmutet, ist die Thematisierung indigener Lebensweisen nunmehr explizit im Gegenstandsfeld von Mensch-Umwelt-Beziehungen (im Folgenden: Naturbeziehungen) zu verorten und im Sinne einer physisch-geographischen Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung fruchtbar zu machen. Dafür braucht es aber zweitens das, was ich in Anlehnung an Bruno Latour als zivilisierte Haltung bezeichne (vgl. Latour 2015: 263). Bei Latour heißt es: »Das Kollektiv muss die Urszene der Kolonisation noch einmal durchspielen, doch diesmal ist der zu den Zivilisierten Aufbrechende selbst ein Zivilisierter« (ebd.). Was ist damit gemeint? Wenn wir deutend und beschreibend zu den/dem Anderen »aufbrechen«, sollten wir gewillt und in der Lage sein, durch wachsame Reflexion zu verhindern, dass sich bei der Auseinandersetzung weder explizit noch implizit koloniale Denkweisen einschleppen. Dies bedarf zunächst eines einfachen Aktes der Revision: Jenes fremd- oder andersartige Denken und Tun, das es zu beschreiben und zu verstehen gilt, ist immer schon als zivilisiert zu betrachten, d.h. als etwas, das in den individuellen und kollektiven Orientierungen als richtig, gut und notwendig gilt, also Sinn erzeugt. Es geht somit nicht mehr und auch nicht weniger darum, bei den eigenen Beschreibungen des/der Anderen einen fortlaufenden Akt der Anerkennung zu vollziehen. Bruno Latour fordert diese Zivilisierung zwar als Maßgabe für das Feld einer politischen Ökologie. Jedoch ist auch für die geographische Vermittlung und Bildung der Wert jenes (an-)erkennenden Aktes

unverkennbar, der schlichtweg darin besteht, vom Standpunkt eines zivilisierten Anderen die eigene Zivilisiertheit zu erkennen oder anders: sich zu zivilisieren. Dieser Effekt, sich im Spiegel der/des Anderen selbst sehen, erkennen und verändern zu können, wäre aus meiner Sicht ein Anfang zu mehr Salonfähigkeit des Wissens der Indigenen im Geographieunterricht. Im Sinne postkolonialer Kritik wäre hiermit eine erste ethische Orientierung verbunden.

Was heißt dies nun konkret? Und weiter gefragt: Was bleibt und kommt nach einer postkolonialen Kritik? Worauf ließe sich tatsächlich zurückbesinnen und welche Bildungserfahrungen wären damit gewonnen? In einem ersten Schritt ist in dieser Manier von Zivilisierung die Bezeichnung *indigen* selbst zu revidieren. Die historische Entwicklung des Begriffs *Indigenität* steht in engem Zusammenhang mit der europäischen Kolonisierung der Welt, insbesondere Süd- und Mittelamerikas, Afrikas und Südostasiens. Seitdem wurde es üblich, all jene Menschen und Kollektive als Indigene zu bezeichnen, die bereits in den kolonisierten Gebieten lebten, d.h. in gewisser Weise als *einheimisch* oder *eingeboren* galten. Diese Idee einer ursprünglichen, meist auf die Geburt beschränkten, Zugehörigkeit zu einem geographischen Gebiet ist der Bezeichnung *indigen* bis heute eingeschrieben, auch dann, wenn damit nicht mehr nur die ehemals kolonisierten Gebiete in die Aufmerksamkeit rücken. Was der Bezeichnung folglich als historische Bürde anlastet, ist dreierlei: Erstens werden Menschen und Lebensweisen kulturell essentialisiert und räumlich containerisiert, was zu eher statischen und starren Repräsentationen ihres Daseins führt. Im Begriff *indigen* wird zweitens eine unüberschaubare Vielfalt der so repräsentierten Kulturen subsumiert. Vereinheitlicht wird die Vielfalt solcher Kulturen, die sich von ebenso vielfältigen nicht-indigenen, sprich: westlichen Kulturen irgendwie absetzen lassen. Über Indigene bzw. die Differenz *indigen/nicht-indigen* im Allgemeinen zu sprechen, erzeugt somit Indifferenz und hierin eine enorme Reduktion auf beiden Seiten der Unterscheidung. Dadurch wird möglich, und das ist die dritte Bürde der Bezeichnung, dass die besagten Differenzlinien von »traditionell vs. modern«, »zivilisiert vs. wild«, »rückständig vs. fortschrittlich«, »unterentwickelt vs. entwickelt« fortlaufend reproduziert und aufrechterhalten werden. Im Begriff *indigen* wird also begriffshistorisch bedingt in jedem Fall ein semantisches Feld mächtiger kultureller Bedeutungen, Vorurteile und Hierarchien berührt und aktiviert (vgl. Appadurai 1988, Beteille 1998, Kuper 2003). Diesbezüglich heißt es, wachsam zu bleiben – aber wie?

Eine Revision des Begriffs bedeutet aus meiner Sicht, die Unterscheidung *indigen/nicht-indigen* durchaus anzuerkennen, jedoch genau zu bestimmen, was sich damit jenseits der essentialistischen Zurichtung und altkolonialen Bürde ins Auge fassen lässt, meines Erachtens ist diesbezüglich ein einziger Rekurs möglich. Mit der Bezeichnung *indigen* sind in allen Definitionen und Beschreibungen Menschen und Kollektive angesprochen, deren Lebensweisen eng mit ihrer natürlichen Umwelt verbunden sind. Es ist die besondere Naturnähe oder -verbundenheit, die

anders anmutet und die augenfällig wird. Was durch eine Renaissance des Wissens der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs hiermit dem Grunde nach erkannt, anerkannt und salonfähig werden kann, ist die fundamentale Tatsache, dass in der Art und Weise, wie Menschen und Kollektive Naturbeziehungen unterhalten, Unterschiede liegen. Genau genommen geht es um Unterschiede in der Identifikation mit, der symbolischen Aneignung von und dem praktischen Umgang mit erdnaturbezogenen Dingen wie z.B. Tieren, Pflanzen, Naturereignissen und -phänomenen, mit Dingen wie Steinen, Bergen, Flüssen oder Meeren.

Sich indigenen Lebensweisen zivilisiert anzunähern, heißt somit nicht mehr, aber auch nicht weniger, als sich dieser Unterschiede anzunehmen und dies so zu tun, dass man ihnen Geltung, Sinnhaftigkeit und vor allem Berechtigung zuspricht. Tut man dies, und zwar konsequent, dann folgt daraus eine viel allgemeinere Prämisse: Auf Fragen zur Vermittlung und Bildung im Umfeld erdnaturbezogener Themen und Probleme müsste man sich in dieser zivilisierten Manier von einem psychologisch-anthropologischen Ausgangspunkt zubewegen. Das Anliegen wäre hierbei, sich auf die Unterschiede in den Naturbeziehungen, genauer: in den Naturbeziehungsweisen zu verstehen, diese sichtbar, verhandelbar und bearbeitbar zu machen, um schließlich diesseits der Differenzen Ähnlichkeiten und fruchtbare Verbindungen (wieder) zu entdecken. Aus meiner Sicht liegt in dieser Prämisse eine wenig beachtete Voraussetzung, um sich bildungsambitioniert den »Sachen der Natur«, den ökologischen wie auch den sozial-ökologischen Gegenständen in der Geographie (und anderswo) zu widmen. Angesprochen ist also eine zweite ethische Orientierung, die im Zuge einer gelingenden Zivilisierung eine psychologisch-anthropologisch informierte Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen einfordert (vgl. Gebhard 2013: 115ff., Descola 2018).

Zu klären ist nun, was diesen psychologisch-anthropologischen Ausgangspunkt kennzeichnet. Um dies auszuführen, werde ich zunächst vom Ende her beginnen und beispielhaft aufzeigen, wohin es führen kann, sich indigenen Lebensweisen, den in diese Lebensweisen eingeschriebenen Naturbeziehungsweisen anzunähern und diese mit unseren Naturbeziehungsweisen zu vergleichen. Ich versuche also die Qualität jener Bildungserfahrung zu beschreiben, die mit einer solchen Auseinandersetzung zu gewinnen wäre.

»Der Kuss des Bären«

»Ich denke [...] an den Kuss des Bären, an seine Zähne, die sich über mein Gesicht schließen, an meinen krachenden Kiefer, meinen krachenden Schädel, an die Dunkelheit, die in seinem Maul herrscht, an seine feuchte Wärme und seinen stark riechenden Atem, an das Nachlassen des Drucks seiner Zähne, an meinen Bären, der es sich plötzlich auf unerklärliche Weise anders überlegt, seine Zähne

werden nicht die Werkzeuge meines Todes sein, er wird mich nicht verschlingen.«
(Martin 2021: 13)

Es handelt sich um ein Zitat aus dem Roman »An das Wilde glauben«, in dem die französische Anthropologin Nastassja Martin einen lebensgefährlichen Angriff eines Bären verarbeitet, dem sie auf einer ihrer Feldforschungen in den Bergen Kamtschatkas ausgesetzt ist (vgl. Martin 2021). Dort lebt und forscht sie zu den Naturbeziehungen des Nomadenvolkes der *Ewenen*. Diese sind bekannt für ihr animistisches Weltbild bzw. Naturverhältnis, was in einer sehr einfachen Definition so viel bedeutet, dass auch alles Nichtmenschliche als beseelt gilt, d.h. mit Innerlichkeit, mit einem innewohnenden Geist und folglich mit Absichten ausgestattet ist (vgl. Gebhard 2013: 51, Descola 2013: 197). Im Zuge einer langwährenden Verarbeitung ihres Kampfes mit dem Bären taucht Nastassja Martin nun selbst in jene Denk- und Erfahrungsweise der *Ewenen* ein, die sie bisher eher distanziert erforscht. Kern ihrer Erzählung ist die Beziehung zwischen ihr und dem Bären und hierin die Wandlung und Wandelbarkeit jener Weise, eine solche Beziehung einzugehen: Der Bär wird in ihrer Wahrnehmung nicht zur »Bestie«, zum instinktgeleiteten Tier oder zum wilden Angreifer, dessen Opfer sie ist. Erzählt wird vielmehr, wie sich im Kampf mit dem Bären eine Verbindung zwischen den Seelenwelten von Mensch und Tier entfaltet: Sie sei ihrem Traum entgegengegangen, der Geist des Bären ist ihr gefolgt, ein Geist, der auf sie wartet und der sie kennt (vgl. Martin 2021: 21). Um physisch und auch psychisch zu gesunden, muss sie dem Bären schließlich vergeben:

»Im Krankenzimmer wartet Andrei [...]. Er sagt: »Nastja, hast du dem Bären vergeben? [...] Du musst dem Bären vergeben. Ich antworte nicht gleich, ich weiß, dass ich keine Wahl habe, und doch möchte ich mich wenigstens einmal auflehnen, gegen das Schicksal, gegen das, was uns verbindet, gegen alles, worauf man zugeht und was unausweichlich ist, ich möchte ihm entgegenschreien, dass ich ihn am liebsten getötet, aus meinem System hinauskatapultiert hätte, und wie sehr ich es ihm übelnehme, dass er mich derart entstellt hat. Aber ich tue es nicht, ich sage nichts. Ich atme tief durch. Ja ich habe dem Bären vergeben. Andrei senkt den Kopf und schaut zu Boden [...]. Er wollte dich nicht töten, er wollte dich zeichnen. Du bist jetzt miedka, die zwischen den Welten lebt.« (Martin 2021: 21)

Nun geht es mir nicht darum, an einem außergewöhnlichen Fall physischer und psychischer Verletzung Momente des individuellen Lernens zu veranschaulichen und dies hochzustilisieren. Es braucht also nicht erst die Begegnung mit einem Bären in den Weiten Kamtschatkas, um selbst in die Welten differenter Naturbeziehungen einzutauchen, diese aufzuspüren, zu verbinden und so zu integrieren, dass Selbstbildung, Identität oder wie im Fall der Romanautorin die Verarbeitung einer

Verletzung möglich wird. Es braucht aber hin und wieder die literarische Reflexion einer dramatischen Begebenheit, um sensibel zu werden, dass die vermittelnde Arbeit an den Unterschieden in den Naturbeziehungsweisen zu tiefgreifenden Bildungserfahrungen führen kann. Was an diesem Fall schließlich interessiert, ist die Frage: Was sind aus psychologischer und anthropologischer Sicht die Bedingungen einer solchen Vermittlung? Oder um beim Beispiel zu bleiben: Wie lässt sich erklären, dass es der westlich sozialisierten Forscherin möglich ist, in das animistische Denken und Erleben der *Ewenen* einzutauchen, dieses zu inkorporieren, um schließlich eine in sich gewandelte und stabile Identität zurückzugewinnen?

Im Fall von Nastassja Martin wird diese Vermittlung stimuliert durch ein überwältigendes Erlebnis und ebenso durch ihre lange wissenschaftliche Beschäftigung mit den Lebens- und Naturverhältnissen der Indigenen in den arktischen Regionen. Als Feldforscherin scheint sie prädisponiert zu sein, eine solche Vermittlung vornehmen zu können. Es ist aber nicht nur ihre Expertise, die sie dazu befähigt. Vielmehr ist sie persönlich in der Lage, dem scheinbar Fremden etwas Eigenes abzugewinnen. Es gelingt ihr also, in den Haltungen der Indigenen zur Natur etwas zu entdecken, das gar nicht fremd an sich ist, sondern ihr selbst fremd geworden ist. Und hierin liegt die eigentliche, nämlich psychische, Prädisposition zur Fähigkeit Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen so zu vermitteln, dass persönliches Lernen, Selbstbildung oder die Verarbeitung eines überwältigenden Erlebnisses möglich werden.

In den Naturbeziehungen der Indigenen weniger etwas Fremdes wahrzunehmen, als vielmehr etwas, das einem vertraut sein könnte, jedoch fremd geworden ist, ist eine Prädisposition, die wir alle besitzen. Was ist damit gemeint? In einem Interview zu ihrem Roman beschreibt Nastassja Martin, dass sie während ihrer Feldforschungen, im alltäglichen Umgang mit den Indigenen erfahren hat, dass ihr vormals kindliches Denken und Erleben im Umfeld erdnaturbezogener Dinge richtig, gut und berechtigt oder in ihren Worten nicht »verrückt« ist (vgl. Bibliotopia 2021). Ihre Kindheit verbringt sie im ruralen Frankreich. Sie erlebt dort das, was sich gemeinhin als naturnahe Kindheit beschreiben lässt. Sie berichtet von einer gefühlsmäßig engen und intensiven Verbindung zur Natur, insbesondere zu den Tieren, mit denen sie sich in guter Gesellschaft fühlt und mit denen sie spricht, wie mit den Menschen (vgl. ebd.). Sich mit den Dingen ähnlich wie es die Menschen untereinander tun, zu vergemeinschaften, hierin Zugehörigkeit, Geborgenheit, aber auch Spannungen und Konflikte zu erleben, entspricht den Erfahrungen von Kindern. In Schilderungen sprechen Kinder häufig ganz unvoreingenommen über die Natur (vgl. Gebhard 2013: 50ff., 129ff., 196ff.): Da werden Bäume zu Freunden, die es fair zu behandeln gilt. Dann wünscht man der Erde viele neue Freundschaften. Dann bekommen nicht nur Tiere, sondern auch Pflanzen Namen und werden zu Verbündeten oder manchmal auch zu Feinden. Dann fließen Tränen, entstehen Sorgen und Ängste, wenn die Wälder lichterloh brennen. Dann empfindet man

selbst den Schmerz der Meerestiere, die im Plastikmüll verenden. Dann tanzt man gemeinsam mit den Regentropfen. Dann lacht die Sonne, weint die Wolke, sind Blitz und Donner böse und so weiter.

Die Romanautorin durchläuft also wie jedes Kind eine Entwicklungsphase, die durch eine Beseelung der Dinge, d.h. durch eine animistische Haltung zur nicht-menschlichen Umwelt geprägt ist (vgl. Gebhard 2013: 51ff.). Psychologisch betrachtet, ist es diese vormals entwickelte Haltung zur Natur, die es ihr ermöglicht, zum animistischen Weltbild der *Ewenen* innerlich Verbindung aufzunehmen und es ist jene Haltung, die ihr nach ihrem Kampf mit dem Bären das psychische Überleben sichert. Im Folgenden ist nun zu klären, was diese Haltung zur Natur kennzeichnet, was es, psychologisch und anthropologisch betrachtet, mit der Beseelung der Dinge auf sich hat.

Zur Rückbesinnung auf die Unterschiede in den Naturbeziehungen

Der Biologiedidaktiker und Psychoanalytiker Ulrich Gebhard konstatiert in seinem mittlerweile klassisch gewordenen Werk über die psychischen Bedingungen der Naturbeziehungen von Kindern, dass die Möglichkeit und Fähigkeit zur Beseelung der Dinge für eine gesunde psychische Entwicklung von großer Bedeutung sind (vgl. Gebhard 2013: 50). Er stellt fest, dass wir hierin unser sinnlich-affektives Band zur Natur knüpfen, unser Naturempfinden oder -gespür entwickeln, welches in seiner Bedeutsamkeit als emotionale Orientierung im Leben nicht überschätzt werden kann (vgl. Gebhard 2013: 27, 62). Gebhard betont weiter, dass dieses sinnlich-affektive Band zu den Dingen, unser Naturempfinden oder -gespür, für die symbolischen bzw. interpretativen Formen der Welterschließung grundlegend ist (vgl. Gebhard 2013: 62). Um die natürliche Umwelt als haltend oder tragend zu erleben, um sich in einer Welt der erdnaturbezogenen Dinge zurechtzufinden, mit ihnen sinnstiftend umzugehen, diese zu pflegen und zu erhalten, braucht es eine gelingende innere Navigation und hierzu die Fähigkeit, sich sinnlich-affektiv mit den Dingen zu verbinden (vgl. Gebhard 2013: 27). Und umgekehrt lässt sich behaupten: Wenn unsere Naturbezüge affektiv leer und stumm werden, wenn die innere Navigation nicht umfänglich verfügbar ist, dann ist dies der Keim für Umweltzerstörung. Leider wird diesbezüglich auch festgestellt, dass der ursprünglich aus einer Beseelung der Dinge gespeiste sinnlich-affektive Naturbezug im Laufe der Sozialisation, allen voran im Zuge unserer naturwissenschaftlichen Norm und entsprechender schulischer Bildung, überlagert oder verdrängt wird (vgl. Gebhard 2013: 58ff., 61). Überlagert oder verdrängt heißt aber nicht, dass unser Naturempfinden oder -gespür zerstört oder auf alle Zeit verloren wäre (vgl. Gebhard 2013: 61). Es geht eher um einen anhaltenden Zustand der Entfremdung, vielleicht auch um ein leises gesellschaftliches Tabu. Möglich ist also, die sinnlich-affektiv stimulierte

Beziehung zu den Dingen auch in späteren Lebensphasen wieder zu aktualisieren (vgl. Gebhard 2013: 27, 56, 62). Anzunehmen ist, dass dies in kritischen Momenten geschieht und wenn es darum geht, Selbstkohärenz und psychische Integrität aufrechtzuerhalten; eine These, die das aufgeführte Beispiel nur allzu deutlich demonstriert.

Folgt man dieser psychoanalytisch orientierten Argumentation, dann muss meines Erachtens sehr klar markiert werden, dass unser Naturempfinden oder -gefühl gerade jene Naturbeziehungsweise voraussetzt, die wir gemeinhin und allzu leichtfertig als unsachgemäße Vermenschlichung der Dinge abtun. Gemeint sind Naturbezüge, die unserer eher auf Kognition, Rationalität und Abstraktion gerichteten naturwissenschaftlichen Orientierung zuwiderlaufen, die sich aber in vielen indigenen Kulturen finden und hierüber auch wieder erinnern lassen. Betrachtet man in dieser Lesart beispielsweise den Animismus der von Nastassja Martin beforschten *Ewemen*, dann sind diese nicht auf eine kindliche Entwicklungsstufe regrediert, sondern vielmehr in der Lage, ein sinnlich-affektives Band zur Natur zu knüpfen und dieses ein Leben lang aufrechtzuerhalten. In psychoanalytischer Terminologie haben diese entsprechende *Objektbeziehungen* ausgebildet und verinnerlicht. Dass sie über diese auch verfügen können, ist dem Umstand geschuldet, dass ihre Naturbezüge weniger von abstrakten, generalisierten Beziehungsweisen überlagert und ins Unbewusste verdrängt wurden.

Was bezeichnet der Terminus Objektbeziehung? In den Objektbeziehungstheorien der Psychoanalyse sind damit allgemein formuliert die verinnerlichten Beziehungen zwischen Selbst und Anderem angesprochen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass wir im Laufe unserer Entwicklung von Beziehungen geprägt werden. Wir verarbeiten und verinnerlichen nicht nur bestimmte Geschehnisse, Eindrücke oder Informationen, mit denen wir fortlaufend konfrontiert werden. Was vielmehr wirkt und bleibt, ist, wie sich in diesem Lauf der Welt unsere eigenen Beziehungen gestalten, welche Beziehungserfahrungen wir machen. Prägend sind insbesondere unsere frühen Beziehungserfahrungen; diese richten unsere späteren Beziehungen aus und beeinflussen die Art und Weise, wie wir denken, empfinden, lieben und leiden (vgl. z.B. Kernberg 1992, Sandler/Sandler 1999). Dass dies so ist, ist uns mehr oder weniger bewusst. In den psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien standen lange Zeit die Beziehungen zwischen Menschen im Vordergrund, also Beziehungserfahrungen, die mit Personen gemacht wurden oder werden. Dies gilt aber nicht mehr nur. Mittlerweile ist anerkannt, dass uns die Beziehungen zu den Nichtmenschen genauso prägen wie zu den Menschen. Als psychisch bedeutsame Objekte, genauer: als Beziehungsobjekte gelten somit Personen gleichermaßen wie Dinge (vgl. Gebhard 2013: 17f.). In der hier vorgestellten Perspektive von Naturbeziehungen geht es folglich um Dinge, die wir gemeinhin der Erdnatur zurechnen oder umgekehrt: mit denen wir ein vereinheitlichtes Feld

der Erdnatur bestimmen. Objektbeziehungstheoretisch ist nun bezogen auf unsere Naturbeziehungen der Gedanke leitend,

»dass erst durch die Aneignungstätigkeit die Objekte der Außenwelt psychisch repräsentiert werden, [...]. Die Objektrepräsentanzen repräsentieren [...] nicht nur die Objekte, sondern stets und unentflechtbar damit verbunden die Interaktionen bzw. die Interaktionserfahrungen zu diesen Objekten. Insofern sind die symbolischen Repräsentanzen der äußeren phänomenalen Welt immer in gewisser Weise ›Beziehungsrepräsentanzen‹ [...] oder ›geronnene Interaktionserfahrungen‹ [...]« (Gebhard 2013: 16f.).

Folgt man der These, dass wir im Zuge der Aneignung erdnaturbezogener Dinge psychisch nicht nur Objektrepräsentanzen, sondern hierin vielmehr Beziehungsrepräsentanzen ausbilden, dann haben sich bildungs- und vermittlungstheoretische Erwägungen auch an der folgenden Frage zu orientieren: Welche psychischen Naturbeziehungsrepräsentanzen bilden wir aus und vor allem, wie? Es kann also nicht mehr nur darum gehen, über den Bildungswert und die didaktische Zurichtung von erdnaturbezogenen Gegenständen, Themen oder Problemen – also von Objekten an sich – nachzudenken. Ebenso wenig ist es zielführend, wenn wir allein in (de-)konstruktivistischer und hierin zivilisierter Manier danach fragen, mit welchen Begriffen und Bedeutungen wir diese Objekte versehen, welche Konstruktionen der nichtmenschlichen Umwelt wir erzeugen und ob diese richtig oder falsch, besser oder schlechter sind. Es geht nunmehr darum, diese Objekte konsequent als Objekte für Beziehungen, d.h. als Objekte für die Entwicklung von Naturbeziehungsrepräsentanzen zu (be-)greifen. Dazu gilt es in einem ersten Schritt, Kenntnis darüber zu gewinnen, wie, d.h. in welcher Weise sich Naturbeziehungen aufnehmen lassen. Um mit dieser Frage angemessen umzugehen, braucht es anthropologische Sensibilität.

Welche Beziehungsrepräsentanzen werden also aktualisiert, wenn uns ein starkes Naturempfinden oder -gespür zu eigen ist? Um welche Beziehungsrepräsentanzen geht es, wenn wir uns eher naturwissenschaftlich normiert, in abstrakten Begriffen und weniger affiziert auf die erdnaturbezogenen Dinge zubewegen? Im ersten Fall wurde bereits erwähnt, dass dem sinnlich-affektiven Band zur Natur eine Beseelung der Dinge vorhergeht. Damit ist im Kern eine bestimmte Beziehungsweise, genauer: eine bestimmte Weise der Identifikation mit den erdnaturbezogenen Dingen angesprochen. Mit dem Begriff Identifikation ist jener Vorgang gemeint, zwischen Selbst und Anderem Ähnlichkeiten herzustellen, aber zugleich auch Unterschiede aufrechtzuerhalten:

»Identifikation ist [...] das allgemeinste Schema, mittels dessen ich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen mir und dem Existierenden feststelle, indem ich Schlüsse ziehe aus den Analogien und Gegensätzen zwischen der äußeren Er-

scheinung, dem Verhalten und den Eigenschaften, die ich mir beimesse, und denen, die ich ihnen zuschreibe.« (Descola 2013: 176)

Oder einfacher ausgedrückt: In Beziehung zu sein, bedeutet immer beides, sich mit einem Gegenüber zu verbinden und sich von diesem zu unterscheiden. Jeder symbolisierende oder interpretative Akt der Aneignung, jedes praktische Tun ist Ausdruck einer Beziehung zwischen Selbst und einem Anderem. Eine solche Beziehung nimmt ihren Anfang, wenn die vorhergehende Identifikation gelingt. Identifikation ist somit ein »Mechanismus der Vermittlung zwischen Selbst und Nichtselbst«, der jeder »determinierten Beziehung zu irgendeinem Anderen« vorhergeht (ebd.). Wenn wir also eine bestimmte Naturbeziehungsrepräsentanz in uns tragen, heißt dies zunächst, dass wir eine bestimmte Weise verinnerlicht haben, *wie* wir uns mit den erdnaturbezogenen Dingen als Nichtselbst verbinden und uns von diesem unterscheiden.

In der Anthropologie geht man davon aus, dass diese Identifikationen weltweit variieren, d.h., dass verschiedene Schemata der Identifikation als universelle ontologische Dispositionen existieren. Diese Variationen lassen sich empirisch und insbesondere im Spiegel der Vielfalt indigener Lebens- und Naturverhältnisse sowie der Zusammenschau entsprechender ethnografischer Untersuchungen beschreiben (vgl. z.B. Descola 2013, Descola 2014). Wenn bisher etwas leichtfertig von Unterschieden in den Naturbeziehungsweisen die Rede war, dann kann an dieser Stelle auf eine Leitdifferenz verwiesen werden: der Unterschied in der Art und Weise der Identifikation mit den Dingen. Die Regentropfen als Teil des Wasserkreislaufs zu erkennen, setzt eine andere Verbindung voraus als im Regen eine Einladung zum Tanzen zu vernehmen. Ein Fischer, der Stunden im Meer schwimmt, taucht und mit der Harpune zum Jäger wird, ist auf andere Weise mit dem Meer verbunden als jener auf dem Schiff, mit Netz und schwerer Fangtechnik. Wenn der Bär in der einen Bedeutung zum instinktgeleiteten Angreifer, zum wilden Tier wird, dem ich um Haaresbreite entkommen bin, bin ich anders mit dem Bären verbunden, als wenn ich in der Begegnung mit dem Bären einen kriegerisch motivierten Kuss wahrnehme und zutiefst berührt bin, dass dieser mich am Leben lässt. Wenn ich bemerke, dass ein schwerer Sturm aufzieht und ich beginne, mich selbst und mein Hab und Gut in Sicherheit zu bringen, d.h. Katastrophenvorsorge zu betreiben, greift eine andere Verbindung mit dem Sturm, als wenn ich dies nicht vordergründig tue und stattdessen anfangs, durch Beten Einvernehmen mit der Botschaft oder Absicht des Sturmes zu erzeugen. Ähnlich ist dies, wenn Pflanzen zur Nahrung angebaut, diese wie eigene Kinder angenommen und entsprechend gehegt, genährt und gepflegt werden. Im Gegensatz dazu verbinde ich mich auf andere Weise, wenn die Pflanzen von mir die besten Düngerezepturen und pflanzentechnologischen Optimierungen erhalten. Um einen Unterschied auf der Ebene der Identifikation handelt es sich ebenso, wenn in Trockenperioden der erlösende

Regen eher gerochen, erspürt und beschworen wird als den Modellen und Prognosen der Wetterdienste zu folgen. Dieserart Beispiele ließen sich seitenweise fortführen und gerade im Kontrast zwischen eher kapitalistisch-industrialisierten Kulturen zu indigenen Kulturen entfalten. Um nun mit dieser kontrastierenden Vielfalt an Bedeutungen und Praktiken umzugehen, um diese lesen und verstehen zu können, gilt es, sich auf die verschiedenen ontologischen Dispositionen zur Natur zurückzubedenken, letztlich in Kenntnis über die jeweils vorhergehende Variation der Identifikation zu sein. Bestimmt wäre somit ein ontologischer Anfangspunkt, von dem aus es möglich wird, den jeweils anstehenden Naturbeziehungsrepräsentanzen – mit ihren Symbolisierungen, Imaginationen, Gefühlen, Praktiken usw. – auf den Grund zu gehen. Ein solches Vermögen entspräche schließlich der geforderten anthropologischen Sensibilität bei der Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen.

Der Anthropologe Philippe Descola macht hierzu einen geradezu einfachen Vorschlag. Descola geht davon aus, dass bei jeder Variation der Identifikation, d.h. über Ähnlichkeiten und Unterschiede in Beziehung zu treten, lediglich zwei Grundprinzipien aufeinandertreffen und kombiniert werden: das Prinzip der Physikalität (Form) und das Prinzip der Interiorität (Innerlichkeit). Je nachdem, wie diese Kombination erfolgt, worin bezogen auf Physikalität und Interiorität Ähnlichkeiten und Unterschiede ausgemacht werden, etabliert sich ein Schema der Identifikation (vgl. Descola 2013: 181f.). Descola leitet mithilfe dieser zwei Grundprinzipien insgesamt vier Schemata der Identifikation ab und bezeichnet diese als Animismus, Naturalismus, Analogismus und Totemismus (vgl. Descola 2013: 197ff., 346, Descola 2014: 95ff.). Für die in diesem Beitrag vorgestellte Argumentation reicht es zunächst aus, generell für die zwei Grundprinzipien der Identifikation – das Prinzip Physikalität und Interiorität – sensibel zu werden und zu wissen, dass sich hierüber verschiedene Schemata der Identifikation etablieren, aus denen wiederum unterschiedliche Denk-, Erfahrungs- und Handlungsweisen im Umgang mit der Natur erwachsen. Bezogen auf diese vier Schemata scheint mir zudem vordergründig, die Differenzlinie zwischen Animismus und Naturalismus zu erfassen. Dies ist deshalb zu erwägen, weil diese Differenzlinie unseren Naturzugängen und -erfahrungen am nächsten kommt.

Wie organisieren sich diese Identifikationen? Hierzu ein vereinfachter Erklärungsversuch: Mit einem Bären oder Baum kann ich mich verbinden, in dem ich diesem eine Innerlichkeit zuspreche, ähnlich wie ich selbst mit Innerlichkeit, d.h. Bewusstsein, Geist, Seele und Absichten ausgestattet bin. Zugleich aber unterscheide ich mich, weil der Bär oder der Baum eben nicht in einer physischen Form in Erscheinung treten, die sich als menschlich bezeichnen lässt. Descola bezeichnet dies als Animismus (vgl. Descola 2013: 197ff.). Wie bereits ausgeführt, zeugen das Beispiel der von Nastassja Martin beforschten *Ewenen*, aber auch unsere kindlichen Haltungen zur Natur von diesem Schema der Identifikation. Im Gegensatz dazu

kann ich mich mit dem Bären oder dem Baum verbinden, wenn ich Ähnlichkeiten mit diesem in seiner physischen Erscheinung feststelle. Das Verbindende oder Gemeinsame liegt in der biologischen und ökologischen Form. Wie man selbst verkörpert der Bär oder der Baum einen lebenden Organismus, ein biologisches System, das durch entsprechende Kompartimente, Eigenschaften und Stoffkreisläufe geprägt ist. Aufgrund einer gemeinsamen Biologie sind der Bär und der Baum genauso wie ich selbst Teil eines ökologischen Systems, letztlich Teil eines komplex interagierenden Erdsystems (zum Systembegriff vgl. Schurz 2006, Mitchell 2008, Mainzer 2008). Dass ich den Bären oder den Baum aber auch als Anderen/s wahrnehmen kann, gelingt, wenn ich diesem jene Innerlichkeit abspreche, die mir selbst zu eigen ist. Bewusstsein, Geist, Seele oder Absichten gehören somit den Menschen, nicht den Nichtmenschen. Descola bezeichnet dieses zweite Schema der Identifikation als Naturalismus (vgl. Descola 2013: 259ff.).

Bei der naturalistischen Identifikation handelt es sich um das Schema, welches unserer naturwissenschaftlichen Norm zugrunde liegt und in westlichen Gesellschaften vorherrschend ist. In Anlehnung an die psychoanalytische Argumentation von Gebhard kann also behauptet werden, dass wir im Zuge unserer Sozialisation und schulischen Bildung eine Identifikationsweise mit der Natur erlernen, die über Ähnlichkeiten in der biologischen bzw. ökologischen Form und Unterschiede in der Innerlichkeit funktioniert. Abgelöst wird hierin unsere kindlich-animistische Identifikationsweise, die sich umgekehrt über Ähnlichkeiten in der Innerlichkeit und Unterschiede in der Form etabliert. Was durch ein solches Lernen verdrängt oder überlagert wird, sind unsere früh entwickelten Beziehungsrepräsentanzen – also all jene Gefühle, Bedeutungen, Erfahrungen, die wir durch unsere kindlich-animistischen Identifikationen mit den Objekten bereits verinnerlicht haben. Im Roman von Nastassja Martin wird dieser Prozess der Überlagerung unserer früh entwickelten Objektbeziehungen sinnbildlich beschrieben:

»Ich glaube, wir erben als Kinder die Territorien, die wir dann unser Leben lang erobern müssen. Als ich klein war, wollte ich leben, weil es die Raubtiere gab, die Pferde und den Ruf des Waldes, die weiten Ebenen, die hohen Berge und das entfesselte Meer; die Akrobaten, die Seiltänzer und die Geschichtenerzähler. Gegen das Leben standen das Klassenzimmer, die Mathematik und die Stadt. Zum Glück bin ich auf der Schwelle zum Erwachsenenleben der Anthropologie begegnet.« (Martin 2021: 57)

Mit Blick auf das schulische Lernen gehe ich sogar so weit, zu behaupten, dass unsere frühen Objektbeziehungen einer impliziten Tabuisierung unterliegen. Davon zeugen im geographischen Bildungsdiskurs z.B. die bisher randständige und einseitige Behandlung indigener Lebensweisen im Geographieunterricht, die auf explizite Korrektur gerichteten didaktischen Ansätze des *Conceptual Change* in der physisch-geographischen Umweltbildung (vgl. z.B. Fridrich 2010, Reinfried 2010,

Reinfried 2007) sowie die Nachhaltigkeitskonzepte mit ihrem Mensch-Umwelt-System-Paradigma (vgl. z.B. Kaufmann 2004, Schuler/Kanwischer 2013, Pätzold 2019). Und ganz allgemein spricht auch dafür, dass all diese Bildungsdiskurse eine psychologisch-anthropologische Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen vermissen lassen.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Anthropologen wie Philippe Descola oder der psychoanalytisch orientierte Biologiedidaktiker Ulrich Gebhard davon ausgehen, dass wir gerade nicht auf ein Schema der Identifikation und folglich auch nicht auf die eine Naturbeziehungsweise oder -repräsentanz festgelegt sind (vgl. Descola 2013: 347, Gebhard 2013: 57f.). Descola macht deutlich, dass die verschiedenen ontologischen Dispositionen zur Natur prinzipiell in jedem Menschen koexistieren, dass aber, je nach kulturell-historischer Situation, die eine oder andere vorherrschend ist (vgl. Descola 2013: 347). Entsprechend wird auch betont, dass ein solcher ontologische Pluralismus berechtigt sein muss, dass sich das naturalistische Schema nicht mehr von selbst versteht und dass es umwelt- und selbstzerstörerisch werden kann, den einen Zugang zur Natur (z.B. den naturalistischen) gegen den anderen (z.B. den animistischen) auszuspielen (vgl. Descola 2018, Descola 2013: 297, Gebhard 2013: 19).

Was mit der Koexistenz ontologischer Dispositionen zur Natur jedoch keinesfalls gesagt wird, ist, dass wir mal eben das Identifikationsschema wechseln könnten, auch dann nicht, wenn wir salopp formuliert beginnen, unsere Haustiere zu lieben und zu behandeln, als wären diese mit Seelen ausgestattet (vgl. Descola 2013: 347). Was damit aber gesagt wird, ist, dass wir, psychologisch und anthropologisch betrachtet, die beste Voraussetzung in uns tragen, um die verschiedenen Zugänge zur Natur in ihrer Tiefe zu erfassen und zu verstehen, dass wir es prinzipiell können, mit den eigenen und anderen Naturbeziehungsweisen innerlich in Verbindung zu treten, diese zu vermitteln und partiell in unser Selbst und Leben (wieder) zu integrieren. Eine solche Vermittlung wäre deshalb zu erwägen, um uns in Anbetracht der großen ökologischen Krisen tatsächlich auf eine Naturverbundenheit zurückzubedenken, zu der wir als Menschen schlichtweg prädisponiert sind. Oder in den Worten von Bruno Latour formuliert: »In unserer Zeit gilt es nicht mehr abzuheben, sich zu entwickeln, sondern auf der Erde anzukommen« (Latour zit. in Ortoli 2020: 19).

Abschluss

Auf die Frage, inwieweit es vertretbar und stimmig ist, dem Wissen und den Lebensweisen indigener Gesellschaften auch im Umfeld von Bildungsfragen in der Geographie zu folgen, wurde eine Reihe von Antworten gefunden. Ganz grundsätzlich ging es in diesem Beitrag um Begründungsarbeit. Begründet wurde, wes-

halb bildungsambitionierte Erwägungen im Umfeld erdnaturbezogener Themen und Probleme einer psychologisch-anthropologisch informierten und hierin zivilisierten Betrachtung von Naturbeziehungen bedürfen. Es wurde argumentiert, dass sich ein solches Anliegen im Rekurs auf das Andere oder Fremde einlösen lässt und dass hierfür den Lebens- und Naturverhältnissen indigener Gesellschaften eine bedeutende Rolle zukommen könnte, wenn auch nicht nur. Die Aufgabe wäre folglich, die klassischen Unterrichtsthemen wie Inuit in Grönland, Indianervölker in Nordamerika usw. konzeptionell und praktisch neu auszurichten, um hierüber eine Vermittlung der Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen zu versuchen.

Mit dieser Begründungsarbeit ist jedoch noch kein Bildungsprogramm gewonnen. Auch Fragen zur didaktischen Inszenierung von Vermittlungsgegenständen wurden bewusst ausgeblendet. Anliegen des Beitrags ist es vorerst, im Diskurs zur physisch-geographischen Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung eine grundsätzliche Debatte über die Be- und Verhandlung von Naturbeziehungen anzustoßen. Dies scheint mir vordergründig und keine leichte Aufgabe, bedenkt man den Umstand, dass hierzu mit der geforderten psychologisch-anthropologischen Sensibilisierung und damit verbundenen Norm der Zivilisierung tatsächlich ein Tabu berührt werden könnte. Ist dem so, dann dürfte sich in Anbetracht meiner Ausführungen allerhand Kritik und Abwehr entwickeln. Wohlbermerkt: Ein Tabu bedeutet, die Kommunikation über das Tabuisierte zu vermeiden. Ein Tabu drängt darauf, nicht angefasst zu werden (vgl. Reimann 2017: 421, Schröder 1997: 93).

Ist es tatsächlich so, dass es im Zuge naturwissenschaftlicher Sachlichkeit nicht erlaubt, richtig oder gut ist, z.B. der Natur über eine Beseelung der Dinge zu begegnen, dann wird es Stimmen geben, welche die entwickelten Thesen entkräften: Man könnte entgegnen, dass die Naturverhältnisse der Indigenen schlichtweg romantisiert werden und nun unter umgekehrten Vorzeichen ein westlicher Überlegenheitsanspruch zum Tragen kommt. Schließlich zeugen deren Lebensverhältnisse oft von großen sozialen Problemen wie Armut, Krankheiten, fehlender Wohlstand und so weiter. Ein anderer Einwand wäre, dass es falsch ist, unserer naturalistischen Orientierung die sinnlich-affektiven Bezüge abzusprechen und für das starke Naturempfinden und -gespür eine andere Quelle zu suchen. Natürlich kann man gefühlsmäßig berauscht sein von der Vielfalt und Ausprägung biologischer und ökologischer Formen, das große Zusammenwirken der Elemente im System Erde als faszinierend, wenn nicht sogar als beglückend oder auch als beängstigend empfinden. Etwas spitzfindig könnte man meinen, dass es dazu nicht zwangsläufig einer Seelenverwandtschaft von Menschen und Nichtmenschen bedarf. Ebenso ließe sich behaupten, dass mit der Argumentation unsere naturwissenschaftlich-technischen Errungenschaften unterminiert werden. Im Kern ist es schließlich unsere naturalistische Orientierung, die zu einzigartigen Technologien befähigt, um die Natur zu managen und zu schützen. Verfahren wie das Wiedereinfrieren der Eisberge oder das Düngen der Ozeane mit Eisen, Frühwarnsysteme bei Stürmen,

Tsunami und Erdbeben, Klimamodelle und -prognosen, verlässliche Wettervorhersagen, die technologische Optimierung der Landwirtschaft zur Ernährungssicherung sind eben Errungenschaften naturalistisch-naturwissenschaftlicher Forschung. Diese rettet Dinge genauso wie Menschenleben und wäre über Naturbeziehungsweisen niemals zu erreichen, denen z.B. eine Beseelung der Dinge vorhergeht. Ich bin mir sicher, es lassen sich noch unzählige weitere Gegenstimmen finden.

In Anbetracht dieser möglichen und berechtigten Einwände, möchte ich an dieser Stelle lediglich ein Argument und einen Vorschlag anbieten, um vielleicht doch über die Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen im Spiegel der Anderen in Verhandlung zu treten. In der Philosophie weiß man, dass Problemlösungen nicht zwangsläufig aus dem »Stoff« gebaut sind wie das Problem selbst. Bleiben also viele der großen ökologischen und hierin gesellschaftlichen Krisen auch oder insbesondere unserem Naturalismus geschuldet, werden wir diese allein auf naturalistisch-naturwissenschaftlichen Weg nicht lösen. Schon deshalb macht es Sinn, sich auf das Andere, uns fremd Gewordene und einen entsprechenden Diskurs einzulassen. Wohin uns die bildungsambitionierte und vermittelnde Arbeit am Unterschied in den Naturbeziehungsweisen führen kann, ist, einen Raum zu eröffnen, in dem zumindest Möglichkeiten für andere Denkhaltungen und Umgangsweisen mit den gegenwärtigen Problemen liegen.

Entgegen aller Kritik spricht einiges dafür, dass die Naturbeziehungen indigener Gesellschaften von weniger aggressiv-vereinnahmenden Haltungen zu den erdnaturbezogenen Dingen zeugen. Offensichtlich werden Naturbezüge, die im weitesten Sinn als dialogisches Verhältnis in Erscheinung treten und worüber sich auch für die strengste naturalistisch-naturwissenschaftliche Orientierung ein Anschluss erzielen ließe. Dialogisch heißt, dass die Dinge nicht zwangsläufig Bewusstsein, Geist, Seele oder Absichten, aber in jedem Fall eine eigene Stimme besitzen und hierüber zum (gleich-)berechtigten Gegenüber bzw. Verhandlungspartner werden können. Eine etwas moderatere Bildungsambition in der Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen könnte in Anlehnung an Bruno Latour also lauten, zu einer Haltung zu befähigen, die es zulässt, mit den erdnaturbezogenen Dingen ins Gespräch zu treten, nicht über, sondern mit diesen verhandeln zu können (vgl. Latour 2015). Freilich bedeutet eine solche dialogische Haltung, dass sich unsere naturalistisch-naturwissenschaftliche Norm relativiert, diese aber als Orientierung keineswegs verloren geht. Gerade die Geographie bietet für das Erlernen einer solchen Haltung genügend Anlässe. Denkbar ist nicht nur der Rekurs auf indigene Gesellschaften, sondern auch auf das »alte Wissen« der Physischen Geographen sowie Geographinnen, Geologen sowie Geologinnen und so weiter. Aus wissenschaftsphilosophischen Arbeiten ist bekannt, dass ihre Forschungshaltungen immer schon durch sinnlich-ästhetische sowie kognitiv-rationale und hierin dialogische Naturbezüge geprägt sind und waren (vgl. z.B. Zahnen 2011, Crease

1997, Baker 2000, Demeritt/Dyer 2002). Eine entsprechende Lesung der Natur- und Forschungserfahrungen Alexander von Humboldts wäre hierzu ein klassisches Beispiel (vgl. Dickel 2011). Mit der Erde, mit den Dingen ins Gespräch zu finden wäre aus meiner Sicht ein erster Schritt, um den Unterschied in den Naturbeziehungsweisen anzuerkennen und unter der Maßgabe einer Norm zu vermitteln, die metaphorisch gesprochen in einer »Mélange der Naturen« gründet. Voraussetzung dafür ist und bleibt, dass sich der geographische Bildungsdiskurs zunächst für eine entsprechende Debatte öffnet.

Literatur

- Appadurai, Arjun (1988): »Putting Hierarchy in its Place«, in: *Cultural Anthropology* 1, S. 36–49.
- Baker, Victor R. (2000): »Conversing with the Earth. The Geological Approach to Understanding«, in: Robert Frodemann (Hg.), *Earth Matters. The Earth Sciences, Philosophy, and the Claims of Community*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, S. 1–10.
- Beteille, André (1998): »The Idea of Indigeneous People«, in: *Current Anthropology* 2, S. 187–191.
- Bibliotopia (2021): Interview with Nastassja Martin. <https://www.fondation-janmichalski.com/en/agenda/bibliotopia-2021-nastassja-martin/> (letzter Zugriff 01.09.2021).
- Boeing, Niels/Lebert, Andreas (2021): »Wie können wir unsere kranke Beziehung zur Natur heilen? Ein Gespräch mit Robin Wall Kimmerer. Botanikprofessorin und Angehörige des Volkes der Potawatomi«, in: *Die Zeit Wissen* 5, S. 35–39.
- Budke, Alexandra (2008): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (= Potsdamer Geographische Forschungen, Band. 27), Potsdam: Univ.-Verlag Potsdam.
- De Castro, Eduardo V. (2019a): *Kannibalische Metaphysiken. Elemente einer post-strukturalen Anthropologie*, Berlin: Merve.
- De Castro, Eduardo V. (2019b): »Indigeneous People are better prepared than us for the Future Catastrophes«, in: *Investigate Europe*. <https://www.investigate-europe.eu/en/2019/indigenous-populations-are-better-prepared-than-us-for-future-catastrophes/>. (letzter Zugriff 01.09.2021).
- Crease, Robert P. (1997): »Hermeneutics and the Natural Sciences. Introduction«, in: *Man and World* 30, S. 259–270.
- Demeritt, David/Dyer, Sarah (2002): »Dialogue, Metaphors of Dialogue and Understandings of Geography«, in: *Area* 34, S. 229–241.

- Descola, Philippe (2018): Is the Anthropocene Soluble in Ontological Pluralism? – Vortrag im Rahmen der Anthropocene Lectures am 25.05.2018 in Berlin. <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/video/anthropocene-soluble-ontological-pluralism> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Descola, Philippe (2014): Die Ökologie der Anderen. Die Anthropologie und die Frage der Natur, Berlin: Matthes & Seitz.
- Descola, Philippe (2013): Jenseits von Natur und Kultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dickel, Mirka (2011): »Nach Humboldt. Ästhetische Bildung und Geographie«, in: GW-Unterricht 122, S. 38–47.
- Dickel, Mirka/Kanwischer, Detlef (2006) (Hg.): TatOrte – Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin: Lit.
- Die Zeit Wissen (2021): Neue Ehrfurcht vor altem Wissen. Wie uns indigene Kulturen und Epochen jetzt weiterbringen – persönlich und gesellschaftlich, H. 5.
- Fridrich, Christian (2010): »Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien«, in: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 152, S. 305–322.
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS.
- Harendt, Annegret (2019): Gesellschaft – Raum – Narration. Geographische Weltbilder im Medienalltag, Stuttgart: Franz Steiner.
- Haus der Kulturen der Welt (o.J.): Anthropocene Lectures. https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2017/anthropocene_lectures/anthropocene_lectures_start.php (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Kaufmann, Stefan (2004): »Nachhaltigkeit«, in: Ulrich Bröckling/Thomas Lemke (Hg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 174–181.
- Kernberg, Otto F. (1992): Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuper, Adam (2003): »The Return of the Native«, in: Current Anthropology 3, S. 389–402.
- Latour, Bruno (2015³): Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lossau, Julia (2012): »Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen«, in: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 355–364.
- Martin, Nastassja (2021): An das Wilde glauben, Berlin: Matthes und Seitz.
- Mainzer, Klaus. (2008): Komplexität, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mitchell, Sarah (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen die Welt zu verstehen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mönter, Leif/Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pätzold, Henning (2019): »Systemdenken lehren«, in: Walter Leal Filho (Hg.), Aktuelle Ansätze der Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele, Berlin/Heidelberg: Springer-Spektrum, S. 357–371.
- Ortoli, Sven (2020): »Mit dem Begriff Natur kann man nichts anfangen« – Gespräch mit Bruno Latour«, in: Philosophie Magazin, Sonderausgabe Klimakrise 16, S. 16–19.
- Reinfried, Sibylle (2007): »Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change«, in: Geographie und Schule 168, S. 19–28.
- Reinfried, Sibylle (2010) (Hg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion, Berlin: Logos.
- Reimann, Horst (20178): »Tabu«, in: Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft in 5 Bänden. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 420–425.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer (Kap. 4: Zweite Säule: Aspekte von Kultur – Dialog der Kulturen – Multikulturalismus, S. 51–73.).
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Sandler, Joseph/Sandler, Anne-Marie (1999): Innere Objektbeziehungen. Entstehung und Struktur, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, Hartmut (1997): »Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik«, in: Annelie Knapp-Potthoff/Martina Liedtke (Hg.), Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicum, S. 93–106.
- Schuler, Stephan/Kanwischer, Detlef (2013): »Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht«, in: Detlef Kanwischer (Hg.), Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts, Stuttgart: Borntraeger, S. 164–175.
- Schurz, Josef (2006): Systemdenken in der Naturwissenschaft. Von der Thermodynamik zur Allgemeinen Systemtheorie, Heidelberg: Carl Auer.
- U.S. Department of the Interior (o.J.): U.S. Secretary of the Interior Deb Haaland, <https://www.doi.gov/secretary-deb-haaland> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- World Economic Forum (2020): Davos 2020 – Hindou Oumarou Ibrahim at World Economic Forum, <https://www.youtube.com/watch?v=JYdoz8cgOfw> (letzter Zugriff 10.09.2021).

- World Economic Forum (2019): Davos 2019 – Escaping Extinction, <https://www.youtube.com/watch?v=jQ7-hRHLzhY> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- World Economic Forum (o.J.): Hindou Oumarou Ibrahim. President, Association for Indigeneous Women and Peoples of Chad (AfPAT), <https://www.weforum.org/people/hindou-oumarou-ibrahim> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Zahnen, Barbara (2011): »Vollzug und Sprache Physischer Geographie und die Frage des geographischen Taktks«, in: *Social Geography* 6, S. 47–61.

Vorbildlich unterrichten.

Mimesis und geographiedidaktisches Ethos

Mirka Dickel

Die Form der unterrichtlichen Wissensvermittlung, die in diesem Text zur Darstellung kommt, wird durch die gängigen wissenschaftlichen Perspektiven auf Unterricht nicht erfasst. Gleichwohl haben wir alle Erfahrungen damit. Es geht im Folgenden darum, ein Verständnis dafür zu öffnen, was es heißt, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer Vorbild für Schülerinnen und Schüler ist und wie wir verstehen können, dass über dieses Vorbildsein Wissen vermittelt wird. Als Vorbild vermittelt die Lehrperson ein praktisches Wissen. Dieses praktische Wissen ist ein schweigendes Wissen, weil es unausgesprochen im Unterricht seinen Platz hat. Im Unterricht wird es zwar anschaulich, bleibt aber stumm. Das schweigende Wissen wird nicht sprachlich zum Ausdruck gebracht, sondern darüber, dass das Können der Lehrperson praktisch wird, indem sie praktiziert. Das schweigende Wissen darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern bewusst etwas verschweigt, vielleicht mit dem Ziel der Manipulation oder Indoktrination. Vielmehr ist es so, dass das, was die Lehrperson im praktischen Tun zeigt, sprachlich gar nicht einfach so darstellbar ist. Gleichwohl ist es wichtig, sich darüber zu verständigen, woran sich die Lehrperson orientieren kann, damit das Unterrichten bestmöglich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hinwirken kann.

Im Folgenden beschreiten wir einen Denkweg, um uns diesem schweigenden Wissen der Lehrperson in der Reflexion begrifflich zu nähern. Anliegen dieses Beitrags ist es, das reflexiv einzuholen, was sich im Tun der Lehrperson selber zeigt, was sich im Lehren selbst, anschaulich vermittelt, was sich aber nicht direkt aussprechen, nicht einfach explizieren lässt. Meine Gedanken entwickle ich von einer pädagogisch-anthropologischen bzw. pädagogisch-humanistischen Position aus. In diesem Sinne meint Lehren ein Tun, in dem eine künstlerische Praxis (Lehrkunst) und eine kritisch-reflexive Praxis miteinander vermittelt sind. Außerdem gehen wir in dieser Position selbstverständlich von der Anerkennung der pädagogischen Differenz aus, d.h. der Anerkennung des Hiatus, des Bruchs zwischen dem Lehren und dem Lernen. Dies bedeutet, dass es sich beim Lehren und Lernen um

zwei Operationen handelt: Weder geht das Lernen linear-kausal aus dem Lehren hervor, noch ist das Lehren linear-kausal auf das Lernen hingeordnet.

Ich war Mitte zwanzig, als ich erstmals auf ein anthropologisches Prinzip aufmerksam wurde, dass uns etwas zum Vorbild wird, an dem wir uns dann entwickeln. Dieses anthropologische Prinzip – so verstand ich erst viel später – lässt sich als »Mimesis« bezeichnen. Wie damals staune ich auch heute nach wie vor darüber, wie sehr die Art und Weise, wie ich heute bin, wie ich handele, fühle und spreche, dadurch geprägt ist, wie für mich bedeutsame Menschen handeln, fühlen und sprechen. Damit meine ich meine Eltern und Großeltern. Damit meine ich aber auch enge Freunde und Freundinnen sowie Menschen, die für mich im Laufe meines Lebens bedeutsam wurden. Auch in den unterschiedlichen Phasen meiner Ausbildung zur Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Englisch und Geographie orientierte ich mich unwillkürlich, d.h. ohne es willentlich zu beabsichtigen oder bewusst zu entscheiden, an Lehrerinnen und Lehrern, die mich angingen, die mir etwas zu sagen hatten.

Etwas in mir begehrte, diesen Menschen ähnlich zu werden, mir diese Menschen vertraut zu machen. Dabei ahmte ich sie nicht bloß in einem oberflächlichen Sinne nach, z.B. die Art und Weise, wie sie sich kleideten oder wie sie den Unterrichtsgang strukturierten. Nachahmung in dem hier angesprochenen imitativ-reproduktiven Sinne wäre Mimikry, nicht Mimesis. Vielmehr war es meiner Erfahrung nach so, als würde etwas unterhalb meiner Bewusstseinsschwelle angesprochen, als Werte, die ich an ihnen erlebte, in mir Gestalt annehmen. In der Art und Weise, wie sie sich gaben, schien etwas von ihrem So-Sein als Menschen auf, wurde von mir aufgenommen, figurierte sich auf wundersame Weise in meinem Innern und schlug sich in meinem Handeln nieder. Auf diese Weise ähnelte ich mich ihnen mimetisch an. Indem sich etwas von dem, was ich bei ihnen sah, in mir formierte, arbeitete sich mein innerer Körper langsam um, so dass mein Leib zunehmend empfindsamer, empfänglicher wurde. Das hatte zur Folge, dass ich sensibler wurde und es mir mit der Zeit gelang, herausfordernde Unterrichtssituationen mit immer mehr »Fingerspitzengefühl« zu beantworten.

Dass ich etwas, was ich im Außen sah, nachahmte, heißt also nicht, dass ich jemanden mit Vorsatz kopierte, in dem Sinne als spielte ich bloß, jemand anderer zu sein. Vielmehr ahmte ich auf eine Weise nach, die mir zugleich meine innere Freiheit ließ, ja die mich zunehmend freier werden ließ. Im Zuge der Nachahmung weitete sich meine Lebenswelt, so dass mir nach und nach neue Handlungs- und Erfahrungsweisen zugänglich wurden. Statt von Nachahmung zu sprechen, bietet sich daher vielleicht eher der Begriff der schöpferisch-kreativen Anverwandlung an. Nach wie vor fühle ich mich heute in manchen Situationen berührt und angesprochen. Diese Offenheit in der Begegnung für etwas, das mich treffen und affizieren kann, setzt mein Lernen auch heute immer wieder in Gang.

All dies wäre nicht der Rede wert, wenn meine Erfahrungen bloß persönlicher Natur wären. Tatsächlich ist der mimetische Prozess Teil der menschlichen Erfahrung und damit eine anthropologische Konstante. Walter Benjamin bezeichnet Mimesis als »anthropologischen Kern« (Benjamin 1933). Thomas Metscher (2004: 9) spricht von Mimesis als dem Grundcharakteristikum menschlicher Lebenstätigkeit, und damit ist Mimesis Existential, »*conditio humana*«. Nach Metscher ist das mimetische Verhalten

»das Grundcharakteristikum seiner [d.h. des Menschen, Anm. MD] Lebenstätigkeit, ontologicum par excellence, ist es die Form der Adaption an gegebene Seinsverhältnisse, die allererst das Überleben sichert, ist [...] die elementare Bedingung kultureller Bildung, nämlich der Kraftentfaltung des menschlichen Subjekts.« (Metscher 2004: 9)

Über Mimesis sichert der Mensch sein Überleben. Schon Aristoteles ging davon aus, dass der Mensch in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist, dass sich eine Fähigkeit zu mimetischem Verhalten von Kindheit an zeigt und dass der Mensch sich dadurch von den übrigen Lebewesen unterscheidet (vgl. Wulf 2014: 247).

»Denn sowohl das Nachahmen (*mimēsthai*) selbst ist dem Menschen angeboren – es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt- als auch die Freude (*chairein*), die jederman an Nachahmungen hat.« (Aristoteles nach Wulf 2014, 247)

Wie die Erfahrungen eines jeden Menschen, so sind auch die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülerinnen und Schülern und sogar die Erfahrungen der weisen Lehrmeister durch mimetisches Vermögen konstituiert. Schon Nietzsche wies darauf hin, so veranschaulicht er den Gedanken in seinem Schwellengedicht »Über meiner Haustüre«:

»Ich wohne in meinem eigenen Haus, hab niemandem nie nichts nachgemacht Und – lachte noch jeden Meister aus, Der nicht sich selber ausgelacht.« (FW 7, nach Balke 2018: 9)

Nietzsche verdeutlicht, dass ein »Meister, der sich auf seine Werkherrschaft etwas einbildet, [ausgelacht] gehört [...]. Zur Meisterschaft gehört gerade die Fähigkeit, die angemäße Originalität der eigenen Hervorbringung zu durchschauen und damit auch die Unvermeidbarkeit der Nachahmung anzuerkennen« (Balke 2018: 10). Wenn Mimesis unser aller Lernerfahrungen konstituiert, stellt sich die Frage, was von daher Lehren heißt. Ziel meines Beitrags ist es ausgehend von Überlegungen zur Mimesis das Lehren in seiner ethischen Dimension, das didaktische Ethos des

Lehrens, zu umreißen. Mir geht es also darum zu formulieren, woran sich das gute, d.h. verantwortungsvolle didaktische Handeln legitimiert und orientiert. Um den Zusammenhang zwischen Mimesis und didaktischem Ethos zu begreifen, können wir aber nicht geradlinig auf das Ziel zugehen, sondern es bedarf zunächst einer genauen Erkundung, was mit Mimesis gemeint ist.

Das liegt daran, dass der Vorgang, der als Mimesis bezeichnet wird, nicht schon von sich aus als werthaltig verstanden werden kann. So zeichnet sich der Begriff zum einen durch seine Historizität aus, d.h. die Verwandlung des Mimesis-Konzeptes im geschichtlichen Prozess. Zum anderen weist Mimesis einen Doppelcharakter im dialektischen Verhältnis von Freiheit und Herrschaft auf: Der Doppelcharakter besteht darin, dass die mimetische Dynamik zum einen die Bedingung für die Erlangung von Emanzipation und Mündigkeit und zugleich die Bedingung für die Unterwerfung unter eine herrschende Macht ist. Ich entfalte meine Argumentation in drei Schritten:

Im ersten Schritt »Mimesis als erfahrungskonstituierender Prozess« (Punkt 1) stelle ich anhand von drei Erinnerungen exemplarisch vor, wie der mimetische Prozess für mich persönlich in meiner Schulzeit, im Referendariat und als Lehrerin im Kontext meiner Professionalisierung erfahrbar wurde.

Danach stelle ich in Punkt 2 »Das Vergessen von Mimesis« vor, warum dem mimetischen Prozess im Feld der Didaktiken aber auch darüber hinaus in der Wissenschaft derzeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Um eine Antwort darauf geben zu können, wie der Doppelcharakter von Mimesis als Unterwerfung und Emanzipation zu verstehen ist, stelle ich in Punkt 3 »Mimesis geht aufs Weltganze« Mimesis als ontologisch-anthropologischen Begriff vor.

Diese Überlegungen sind das Fundament dafür, dass ich in Punkt 4 »Mimesis und didaktischer Ethos« vier Dimensionen der didaktischen Grundoperation des Zeigens (Klaus Prange) in phänomenologischer Hinsicht ausdifferenzieren kann. Hier lässt sich eine Sprache gewinnen, über die uns die Bedeutung des mimetischen Anteils für das Lehren und Lernen wieder bewusst wird. Der Beitrag mündet in eine Schlussbetrachtung in Punkt 5.

Mimesis als erfahrungskonstituierender Prozess

Erinnerung 1

1985 war ich Schülerin der Jahrgangsstufe 11. Mein Deutschlehrer war neu an unserer Schule. Er kam gern in unseren Deutschkurs, die Arbeit mit uns bereitete ihm offensichtlich Freude. Besonders mochte er die Poesie. Er schlug einen ungewohnten Ton an. Er ermutigte uns zu geschichtsphilosophischen Interpretationen,

zu epochenübergreifenden Form- und Inhaltsvergleichen, er gab nicht eher Ruhe, bis wir das Zusammenspiel von Inhalt und Form einer schlüssigen Deutung zugeführt hatten. Er rezitierte Gedichte, wiederholte einzelne Zeilen so lange, bis wir uns eingehört hatten, bis wir uns nicht mehr scheuten, eigene kluge Gedanken, Sätze, Texte zu formulieren. Wir waren zu manch Tiefgreifendem in der Lage, weil er uns auf seine ganz und gar eigene Art und Weise einlud, uns auf den Text einzulassen, in uns hineinzulassen und etwas von uns darzustellen. Er ermutigte uns zum Denken, lehrte uns das Denken und trug uns in den weiten Raum der Literatur.

Erinnerung 2

Meine Ausbildungslehrerin im Referendariat ermutigte ihre Schülerinnen und Schüler im Fach Geographie, Sachverhalte und Systeme zu hinterfragen, machte auf die argumentativen Leerstellen im Material aufmerksam, hieß sie nach kreativen Lösungen suchen, interessierte sich für ihre Vorstellungen. Zugleich war sie fachlich beschlagen und bestand immer darauf, dass ihr Unterricht auch fachliche Erkenntnisse zu Tage förderte. Ihr gelang es, an den fachlichen Ansprüchen des Gegenstandes festzuhalten und sich zugleich auf die Ansprüche des Lernens, z. B. das Tempo, das Vorwissen, die Individualität der Schülerinnen und Schüler, achtzugeben und beides zu vermitteln. Sie machte für mich erfahrbar, wie sich ein Raum fürs Nachdenken über eine in Frage stehende Sache durchs Unterrichten öffnen ließ. Ihre Gelassenheit und ihren Mut wünschte ich mir, die ich damals noch mit einer Mischung aus Übermotivation und Verstocktheit, mal zu locker, mal zu streng, vor der Klasse stand. Etwas von ihrer Art färbte mit der Zeit auf mich ab. Nach und nach gewann ich ein Gespür für den »Takt der Vermittlung«, begann ich zu ahnen, ob sich ein Impuls im Unterrichtsgespräch erschöpfte oder ob sich Weiteres zutage fördern ließ, bekam ich ein Gespür für Atmosphären und Stimmungen. Ich lernte Beziehungen, Rhythmen und Rituale ernstzunehmen, vor allem lernte ich das Zuhören. So formierte sich ein innerer Kompass für meinen Unterricht.

Erinnerung 3

Als Ausbildungskordinatorin für die Referendare und Referendarinnen absolvierte ich eine Beratungsausbildung. Mein Lehrer beantwortete schwierige zwischenmenschliche Situationen auf eine Weise taktvoll, wie ich es zuvor nicht erlebt hatte. Er hatte die Gabe, sich auf sein Gegenüber einzulassen und die Begegnung unmittelbar von innen heraus zu beantworten und diese zugleich von außen, aus der Distanz, zu betrachten. Fühlen und Denken schlossen sich bei ihm nicht aus, sondern ergänzten und beflügelten einander. Diese Doppelbewegung aus sinnlicher

Wahrnehmung und analytischer Reflexion mündete in ein hilfreiches Handeln. In schwierigen Situationen im Schulalltag kam er mir unweigerlich in den Sinn. Intuitiv ahnte ich, was er wohl tun und sagen würde. Ich fühlte mich wie an die Hand genommen, mit wohlwollendem Blick begleitet. So wuchs mein Selbstvertrauen.

An diesen drei Erinnerungen werden zwei Momente von Mimesis deutlich. Zum einen: Bei Mimesis handelt es sich immer um den konstitutiven Zusammenhang von Nachahmung und schöpferischem eigenen Tun. In den Momenten, in denen uns Ideen kommen, wir Vorstellungen entwickeln und neu anfangen, ist immer schon eine Konstellation von Nachahmung eines Vorbildes und kreativ-schöpferischem Neuentwurf am Werke. Nach Wulf (2014: 152) werden soziale Handlungen dann als mimetisch bezeichnet,

»wenn sie als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen, und wenn sie eigenständige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen. [...] Dabei sind mimetische Handlungen keine bloßen Reproduktionen, die exakt einem Vorbild folgen; in mimetisch vollzogenen sozialen Praxen kommt es zur Erzeugung von etwas Eigenem. [...] Im Unterschied zu Prozessen der Mimikry, in denen eine reine Anpassung an vorgegebene Bedingungen vollzogen wird, erzeugen mimetische Prozesse gleichzeitig Ähnlichkeit und Differenz [...]« (Wulf 2014: 152).

Zum anderen: Das mimetische Vermögen als grundlegende anthropologische Fähigkeit ist nicht auf die Realität beschränkt. Mimetische Prozesse spielen sich auch im Hinblick auf Imaginationen ab. Die mimetische Aktivität kann sich auf Personen und Dinge, auf Erinnerungen und Repräsentationen beziehen, die in der Dichtung, in der Wissenschaft oder in Bildern medial geschaffen bzw. anschaulich wurden (vgl. Gebauer/Wulf 2003: 112). Mimetische Vorgänge, so lässt sich verallgemeinern, laufen eigentlich immer ab, sofern die menschliche Wahrnehmung nicht zu einem Sehen ohne Blick auf eine Oberfläche ohne Tiefe (Gebauer/Wulf 2003: 64) abgestumpft ist. Sie bleiben jedoch in den allermeisten Momenten unbewusst »und entfalten gerade dadurch eine besonders starke Wirkung« (Gebauer/Wulf 2003: 111). Walter Benjamin zufolge sind die bewusst wahrgenommenen Ähnlichkeiten »[...] verglichen mit den unzähligen vielen unbewusst oder auch gar nicht wahrgenommenen Ähnlichkeiten wie der gewaltige unterseeische Block des Eisbergs im Vergleich zur kleinen Spitze, welche man aus dem Wasser ragen sieht« (Benjamin 1933a).

Das Vergessen von Mimesis

Diese mimetische Dynamik ist uns heute häufig gar nicht mehr bewusst. Das bedeutet nun nicht, dass sie nicht mehr wirksam ist, sondern dass wir uns einfach nicht mehr in reflexiver Weise zu dieser Dynamik verhalten können. Um zu verstehen, warum der Bedeutung der Mimesis, des kreativen Nachbildens, im pädagogischen Feld, aber nicht nur dort, derzeit so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, seien vier miteinander verschränkte Gründe angeführt:

1) Nach wie vor ist der gesellschaftliche Imperativ einer falsch verstandenen Individualisierung vorherrschend. Dieser wurde im Zuge einer falsch verstandenen Genie-Ästhetik ab 1800, die häufig die eigene Originalität des schöpferischen Selbstbewusstseins überbetonte, machtvoll. »Die Aufklärungsphilosophie verzichtet offenbar auf die Reflexion des Vorbildgedankens, da die Idee der Herausbildung des autonomen Subjekts wider die Nachfolge fordernde Vorstellung eines Vorbildes steht.« (Helmer/Herchert 2004: 1111) So bildete sich eine Selbstoptimierungskultur allmählich heraus, in der es geboten scheint, das eigene Leben optimiert, selbstgesteuert, selbstwirksam, unverbunden, losgelöst von der Umwelt, den Mitmenschen als Projekt zu entwerfen. Dieses »gesellschaftliche Ideal« führte dazu, dass wir unsere Angewiesenheit auf unsere Umwelt und unsere Mitmenschen gar nicht mehr wahrhaben möchten. So ging unser kollektives Bewusstsein für die Bedeutsamkeit des mimetischen Prozesses für die Menschwerdung mit der Zeit verloren.

2) Und zweitens müssen wir sehen, dass das Vorbilddenken zwar eine lange philosophische Tradition hat und in seiner Bedeutung immer wieder neue historische Ausprägungen gefunden hat (vgl. Helmer/Herchert 2004: 1113f.), dass es dann von der nationalsozialistischen Lehre, konkret der ideologischen Typisierung von Führer und Gefolgschaft, missbraucht wurde und in Misskredit geraten ist. Die Auseinandersetzung mit dem geisteswissenschaftlichen Konzept der Mimesis, dem Grundwort der Philosophie seit Platon – im Unterschied zum nationalsozialistischen Missbrauch – fand auch nach 1945 kaum statt, da weder geisteswissenschaftliche noch philosophische Arbeiten rezipiert wurden. So kam es auch zu einem Bruch mit der geisteswissenschaftlichen bzw. philosophischen Tradition der Pädagogik, die zur Aufklärung maßgeblich hätte beitragen können (vgl. Hufnagel 1993).

3) Ein weiterer Grund liegt in unserem landläufigen Verständnis des sogenannten »Theorie-Praxis-Problems«. Gemeinhin wird das Verhältnis von Theorie und Praxis so verstanden, dass Theorie der Praxis vorschreibt, wie sie idealerweise zu sein hat. So werden immer neue Theoriegebäude der Unterrichtspraxis als Überbau aufgelegt. Praxis erweist sich in diesem Prozess häufig als widerständig, beratungsresistent und innovationsfeindlich. Doch Praxis verändert sich aus gutem Grund nur dann, wenn in der Praxis selbst Hindernisse auftauchen, die durch ein bloßes »weiter so« nicht überwunden werden können. Das in der pädagogischen

Psychologie kultivierte Theoriemodell zum Unterricht hat mit den alltäglichen Herausforderungen des Unterrichts nichts zu tun; zugleich ist es aber sehr machtvoll. Doch es ist die Logik, die hier das Problem macht. Denn neben dieser auch der pädagogischen Psychologie eingeschriebenen naturwissenschaftlichen Logik des Theorie-Praxis-Verhältnisses lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis auch geisteswissenschaftlich bestimmen. In geisteswissenschaftlicher Hinsicht geht es darum, Praxis theoretisch zu beschreiben. Es wird begrifflich und damit auch theoretisch gefasst, was in der Praxis sowieso und immer schon abläuft. Dieses geisteswissenschaftliche Verständnis setzt an konkreten Situationen in der Praxis an und versucht besser zu verstehen, was der Fall ist. Eine derart verstandene Theoriearbeit wirkt auf die Praxis zurück. Erst in dieser Logik wird die hohe Relevanz des mimetischen Prozesses für Unterrichtsgang und Lehrerbildung wieder beschreibbar.

4) Und schließlich ist zu konstatieren, dass poststrukturalistische Theorien im Zuge der antihumanistischen Wende der Kulturtheorie den Zusammenhang von Mimesis und Macht in den Mittelpunkt gestellt haben (vgl. Metscher 2004: 16). »Mimesis erscheint hier ausschließlich als Ausdruck oder Medium im Konstitutionsprozess von Herrschaft und Autorität oder auch als Form und Agens von Gewalt im Kampf der Individuen und Geschlechter.« (Metscher 2004: 16) Doch neben der Unterwerfung unter die herrschende Macht ist sie zugleich die Bedingung der Reproduktion und des Überlebens des Menschen. Dazu formuliert Metscher:

»Die Dialektik der Mimesis besteht nun präzise darin, dass in dem Gleichen, was Bedingung des Überlebens, der Bildung und Selbstwerdung, Bedingung der Befreiung ist, auch das Potential der Unterwerfung und Selbstentfremdung steckt – Mimesis ist Bedingung der Freiheit wie der Unfreiheit.« (Metscher 2004: 16)

Wir müssen uns dieses Doppelcharakters der Mimesis bewusst sein, auch in ihrer historischen Komplexität und Funktion (Metscher 2004: 16) und von dort aus folgern, wie Mimesis als Bedingung für Befreiung und Emanzipation im Unterricht zur Geltung gebracht werden muss statt als Unterwerfung und Selbstentfremdung. Es geht darum, wie sich ein Lehren begreifen lässt, das zur Freiheit führt, statt die Schülerinnen und Schüler in Unfreiheit zu unterwerfen. Anders formuliert: Werte der Lehrerinnen und Lehrer, die Art wie individuelle Lehrer empfinden, denken und urteilen – werden von Schülerinnen und Schülern so oder so verinnerlicht und mimetisch verarbeitet (Gebauer/Wulf 2003: 135). Es kommt darauf an, dass Lehrende sich darauf verstehen, auf eine Weise Vorbild zu sein, dass der mimetische Prozess in der Lage ist, die Schülerinnen und Schülern möglichst zur Vernunft zu bringen, in dem Sinne, dass ihr Wille gestärkt wird, sich autonom, also aus freien Stücken, zu einem sittlich-moralischen vernünftigen Handeln zu entscheiden.

Dazu ist es notwendig, die Bedeutung von Mimesis für die didaktische Reflexion zu klären und sich sodann der Frage zuzuwenden, was das mit Ethik zu tun hat.

Mimesis geht aufs Ganze

Der Begriff »Mimesis« unterliegt einem historischen Wandel. Insbesondere zur Moderne hin hat sich der Begriff in entscheidender Weise verändert. Der Begriff hat aber auch einen Kern, der bestimmt werden kann und der sich in den verschiedenen historischen Formen als durchgehendes Wesen zeigt: Auf diesen Kern und seine historischen Abwandlungen weist Mayer in folgender Begriffsdefinition hin:

»Im Unterschied zur lateinischen ›imitatio‹, welche die direkte abbildhafte Nachahmung meint, ist Mimesis Nachahmung von Natur und Welt in einem zunächst unbewussten, ontologischen Verhalten. Mimesis basiert hier auf der Relation zu einem »Anderen«, das mit dem Werk in Erscheinung tritt.« (Mayer 2017: 10)

Um diesen Begriffskern, dass in Bezug auf Anderes, Eigenes mimetisch hervorgebracht wird, lassen sich die unterschiedlichen historischen Formen und Abwandlungen des Mimesis-Konzeptes verstehen. Entlang von Brüchen und Diskontinuitäten des Begriffs lässt sich zeigen, welche Bedeutungen dem Begriff Mimesis im Laufe der Zeit zugekommen sind (vgl. hier und im weiteren historischen Überblick Hüttinger 1994). So wird auch deutlich, welche Bedeutung der Begriff heute in seiner spezifisch modernen Form und seiner ontologisch-anthropologischen Dimension hat.

In Platons Ideenlehre ist die Welt der Erscheinungen das Abbild dieser Ideen. Die Künste sind mimetisch nur an den sinnlichen Erscheinungen als den unvollkommenen Abbildern der Ideen orientiert. Allerdings besteht die Gefahr, dass der mimetische Schein der sinnlichen Welt verführerischer ist, als die Idee selbst. Insofern unterscheidet Platon eine wünschenswerte Form der Mimesis, die – an den Ideen orientiert – sich zur Erziehung der Jugend eignet von einer bedenklichen Form, die – bloß an den sinnlichen Erscheinungen orientiert – von der Jugend ferngehalten werden muss.

Im Unterschied zu Platon ist für Aristoteles die Idee im Ding selbst. Das künstlerische Werk ahmt diese Idee in der Wirklichkeit nach. Mimesis wird hier als Verhältnis von Wirklichkeit und Werk als Prinzip des künstlerischen Schaffens konstituiert. In der mimetischen Dichtkunst wird Wirklichkeit nicht nur dargestellt, als das, was ist, sondern im Hinblick auf das Allgemeine und das Mögliche und Wahrscheinliche bezogen. Hier wird Mimesis also nicht nur im Sinne der Nachahmung, sondern auch im Sinne der Vor-Ahmung verstanden. Mimesis ist hier also nicht mehr die Nachahmung von Abbildern, sondern die Herstellung einer neuartigen Welt, die dadurch entsteht, dass der Künstler oder die Künstlerin das

in der Welt Vorgefundene durch sein oder ihr künstlerisches Schaffen im Sinne der Idee vervollkommnet.

In der christlichen Kunst vermittelt das mimetische Bild die Geschichten der Bibel. So wurden in der christlichen Ikonographie biblische Szenen abgebildet. Durch die Malerei wurden Inhalte, Bedeutung und Werte des Christentums vermittelt. Diese hatten für den Rezipienten oder die Rezipientin Aufforderungscharakter ein dem Christentum gemäßes Leben zu führen. Mimesis ist nicht nur Darstellung, sondern auch Verheißung, an die der Rezipient oder die Rezipientin glaubt, da er die dargestellte Wahrheit mimetisch nachvollzieht. Im Alten und im Neuen Testament wird nicht nur eine Wirklichkeit dargestellt oder eine mögliche Welt hergestellt, vielmehr wird eine durch neue Wertkategorien durchgesetzte neue Welt, die jüdisch-christliche Welt, postuliert. Im Zuge der mimetischen Rezeption wird ihr Wahrheitsanspruch erkannt. Um zu verhindern, dass die Verherrlichung Gottes einem bildhaften Abbild statt dem Urbild zuteil wird, wird das Bilderverbot festgeschrieben.

Im Mittelalter werden die christliche Lehre und ihre Werte durch die Kunst dargestellt. So kommt es zur Theatralisierung des liturgischen Schauspiels, zum Gesang, zur erklärenden Geste und zur anschaulichen Pantomime sowie zum Wechselgesang zwischen Geistlichen und Chor, zu Dialogen und Szenen, die in deutscher Sprache gespielt und mit volkstümlichen Späßen untersetzt wurden. Nachdem das derbe Schauspiel 1227 durch das Trierer Konzil von der Kirche verboten wurde, wechselt das Schauspiel vom Sakralraum auf den Marktplatz. Hier führen weltliche Schauspieler und Schauspielerinnen Moralitäten, also lehrhafte Schauspiele, und Mysterienspiele auf.

Die Entstehung des Schauspiels aus der christlichen *Imitatio*, die Entfesselung des Spiels aus der Liturgie ist für die Wandlung des Mimesis Begriffs von der Antike zur Neuzeit zentral. Zunächst ahmt der Mensch Gott nach (*»Imitatio Christi«*) indem er die von ihm geschaffene Natur im Prinzip der Natur künstlerisch nachahmt (*»ars imitatur naturam«*). So wird der Künstler gottgleich, allerdings ist er nie absoluter Schöpfer, da er von der Natur als Schöpfung Gottes begrenzt wird, auch wenn er diese in der Nachahmung verbessern bzw. vollenden kann. Der König ahmt dann Gott nach, beansprucht, gottgleich, Gottes Stellvertreter auf Erden zu sein. Die mimetische Rezeption führt zur Angleichung des Menschen an Gott, man glaubte an die direkte Wirkung des Ähnlichwerdens durch die mimetische Rezeption. Im Ikonoklasmusstreit des 8. und 9. Jahrhunderts ging es um die Ambivalenz dieser mimetischen Praktiken: Zum einen wurde die damit verbundene Gefahr gesehen, dass der Rezipient oder die Rezipientin die Darstellung ggf. mehr verehren könnte als das Dargestellte bzw. dass Mimesis denselben Wahrheitsanspruch erhebt wie die abstrakte Gottesidee. Zum anderen wollte man aber nicht darauf verzichten, die mimetische Rezeption zur Verbreitung der christlichen Lehre zu nutzen. Aufgrund der großen Begeisterung des Volkes für die sinnlichen Darstellungen konnte

die Kirche das Schauspiel in der Öffentlichkeit nicht mehr verbieten, so dass die mimetischen Bilder weltlich wurden. Der Beginn der Neuzeit wird dadurch markiert, dass sich die Mimesis von religiösen und weltlichen Autoritäten zu lösen beginnt und der Künstler oder die Künstlerin selbst zur Grundlage seines bzw. ihres Kunstschaffens wird.

In der Renaissance wurde die Nachahmung der Antike gefordert. Indem man sich die Antike mimetisch aneignet, indem man die mimetischen Produkte der Antike rezipiert, die Sprache lernt, die Literatur liest oder die griechischen Texte übersetzt, ist man zu einem produktiv-kreativen Neuentwurf in der Lage. Auf Basis der Nachahmung kann etwas Eigenes und Neues entstehen. Auch das Renaissancedrama ahmte nach. Die absolutistische Weltordnung wurde, wenn auch mehr als utopische Gesellschaft und ideale absolutistische Weltordnung denn als reale auf der Bühne nachgeahmt, so wurde sie affirmiert und zugleich wurde der höfische Absolutismus propagiert und als beste Herrschaftsform dargestellt. Das Ganze der Wirklichkeit wurde als fraglos gegebene sinnhafte Ordnung vorgestellt.

In der Aufklärung wurde die mimetische Rezeption als pädagogisches Ziel gesetzt. Dem Schauspiel auf dem Theater wurde ein Bildungsauftrag zugewiesen, mit dem Ziel, Tugenden nachzuahmen und Laster abzulegen, also einen kathartischen Effekt hervorzurufen. Denn das Theater ruft stärker als die reale Welt eine mimetische Reaktion hervor. Durch die affektive Betroffenheit wird die mimetische Reaktion im Zuschauer aufgerufen. Der moralische Lernprozess resultiert aus der rationalen Reflexion der schmerzlichen bzw. angenehmen Gefühle. Denn Schmerz und Lust werden in der Ratio als Lohn oder Strafe einer Handlung erkennbar. Die Hoffnung auf Veränderung wird nicht mehr durch den Glauben garantiert, sondern durch die Darstellung eines Modells des realen Lebens, dass der Zuschauer nachvollziehen soll. Um die Chancen der Identifikation zu erhöhen, werden auch reale bürgerliche Zustände und menschliche Situationen auf die Bühne gebracht. Das Theater wird hier zur Sittenschule im Kontext eines bürgerlich tugendhaften Gesellschaftsmodells, Schiller spricht vom Theater als moralischer Anstalt. Der Künstler gewinnt ein neues Selbstverständnis. In der Genieästhetik ist es nach Kant die angeborene Gemütslage, die Einbildungskraft des Künstlers, durch die die Natur der Kunst die Regeln gibt.

In der Romantik ist der Künstler frei von jedem religiösen oder ideologischen Zusammenhang und frei davon, das Absolute nachzuahmen. Mimesis ist nun eine autonome Schöpfung. In der Poesie wird nicht mehr das Göttliche nachgeahmt, sondern sie ist ästhetische Erkenntnis an sich, schließlich wird das Leben zur Kunst und jeder Mensch zu einem Künstler. Denn jeder Mensch wird als ein freies selbstbewusstes Wesen angesehen, das die Welt aus sich selbst heraus erschafft. So wird die Vorstellung der Nachahmung obsolet. Der Mimesis-Begriff gerät in eine Krise, da kein Vorbild mehr existiert, nach dem sich Mimesis bilden kann. Mimesis bezeichnet daher nicht länger die Hervorbringung von Sinn gemäß eines Vorbil-

des. Der Mensch der Moderne schöpft Sinn in Auseinandersetzung mit der Welt. Mimesis verlagert sich in der Moderne auf die mimetische Rezeption.

Die Subjektivierung hat in der Moderne dazu geführt, dass der Bezug zum Weltganzen verloren gegangen ist. Wie wir diesen zurückgewinnen können und auf welche Weise das unsere Wirklichkeit, auch unsere Unterrichtswirklichkeit, maßgeblich bestimmt, darum geht es im Folgenden. In der Moderne haben sich verschiedene Theoretiker mit Mimesis befasst, so z.B. Nietzsche, Brecht, Adorno, Bloch, Foucault, Ricœur, Derrida und Benjamin. Letzterer hat für unseren Zusammenhang maßgebliche Gedanken formuliert.

Bevor ich auf Benjamin eingehe, ist es hilfreich, noch einmal an das zuvor Gesagte anzuknüpfen und drei Dimension von Mimesis zu differenzieren: »ontische Mimesis«, »ontologische Mimesis« und »Mimesis als darstellende Ausdrucksfunktion« (Mayer 2017: 26). »Ontische Mimesis« orientiert sich an der Erscheinungsweise der Dinge. Der Begriff meint die abbildhafte Nachahmung von Naturformen oder Artefakten. Ontische Mimesis kommt als Nachahmung der *natura naturata* oder als Nachahmung von Artefakten bei Platon vor. Die ontologische Mimesis schöpft aus dem Ursprünglichen als letzter Instanz der Welt. In der Mimesis geht es um die Beziehung zu diesem unverfügbaren Grund, zum Sein. Aristoteles ging es nicht um die Nachahmung der Natur, sondern um die Nachahmung der Prinzipien der Natur, die Nachahmung des Schöpferischen, durch welches die Natur ihre Gestalten hervorbringt. Ein einzelner Gegenstand wurde in der ontologischen Mimesis gemäß der Erfüllung seiner Funktion vervollkommenet, so dass sich die *natura naturans* durch die Entsprechung in die kosmische Harmonik integrieren soll.

In der Romantik war diese »ontologische Mimesis« dann von ganz anderer Art. Denn Nachahmung fand ihre Regeln nun nicht mehr in der äußeren Natur, sondern in der inneren Natur des Subjekts. So formuliert Kant in seiner »Kritik der Urteilskraft«, dass schöne Kunst die Kunst des Genies ist. Dieses besitzt eine »angeborene Gemütslage (*ingenium*), durch welches die Natur der Kunst die Regeln gibt.« (Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft, Bd. 181, §46). Ein Vorbild, das in der Mimesis zur Abbildung kommt, ging im Zuge der Ausgestaltung der subjektivistischen Moderne verloren. Die Gestalt, d.h. das Verhältnis von Form und Grund war allein auf das Subjekt bezogen und wurde zur Sache des Geschmacks und des Gefühlsausdrucks. Mayer (2017: 31) spricht angesichts der fehlenden verpflichtenden Wirklichkeit von einer schwachen bzw. perspektivischen Ontologie.

Allerdings ist das Verständnis von Ausdruck als bloß subjektiver und damit beliebiger (Gefühls-)ausdruck ohne Bindung an das Weltganze nur typisch für die psychologisierende Deutung des Begriffs in der Moderne ab dem 19. Jahrhundert. Diese psychologisierende Deutung wird »Ausdruck« in seiner ursprünglichen Bedeutung aber nicht gerecht. Ausdruck meint bis Mitte des 18. Jahrhunderts noch Darstellung eines nicht-subjektiven metaphysischen Grundes. In der ursprüngli-

chen Bedeutung ist mimetischer Ausdruck als etwas Innerpsychisches, als eine affektive Modulierung nicht von der mimetischen Darstellung in einer Form loszulösen. Und dieser sich darstellende stimmige Ausdruck muss erst gefunden werden. Und diese Darstellung zielt auf das Weltganze, so Metscher (2004: 19). Ausdruck und Darstellung figurieren sich in einem prozessualen Vollzug (Mayer 2017: 32). Dieser darstellende Vollzug ist als ontologische Mimesis zu verstehen.

Da Mimesis in der Moderne nicht mehr Ausdruck des umfassenden Sinns sein kann, da der Sinn aus der inneren Natur des Subjekts, nicht aus der äußeren Natur geschöpft wird, wird es zur Aufgabe des Rezipienten, den Gegenständen und Werken Sinn zu geben. Im Unterschied zu dem absoluten Sinn der Welt, der früher nachgeahmt wurde, geht es nun um einen Sinn, der sich notwendigerweise fragmentarisch zeigt (vgl. Hüttinger 1994: 86). Es ist nun Aufgabe des Rezipienten, die Gegenstände und Werke zu untersuchen, kritisch zu befragen und als sinnvoll zu begreifen. In dieser Auseinandersetzung des Rezipienten mit seiner Welt spielt Mimesis eine wesentliche Rolle. Kunst ist der Prototyp eines Werkes, an dem mimetisch-schöpferisch neuer Sinn gebildet werden kann. Mit Hüttinger lässt sich der Zusammenhang folgendermaßen verstehen:

»Die Mimesis geht auf den Rezipienten über, der mimetisch-kritisch nachvollziehend Kunst zu untersuchen und zu hinterfragen hat. Seine Reflexionen, Gedanken, Ideen und Schlüsse, die er aus dem Rätsel Kunstwerk zieht, werden zu Sinnpartikeln, die sein weiteres Handeln bestimmen werden. Auf sehr distanzierte indirekte Weise handelt der Rezipient mimetisch aus den Konsequenzen, die er aus seiner Kunstbetrachtung gezogen hat.« (Hüttinger 1994: 86)

»Die Transzendenz ist in Tausende von Fragmenten zerbrochen, die wie Bruchstücke eines Spiegels sind, in denen wir flüchtig noch unser Spiegelbild greifen können, bevor es endgültig verschwindet.« [...] Wie in den Fragmenten eines Hologramms ist in jeder einzelnen Scherbe das gesamte Universum enthalten. Ein fraktales Objekt zeichnet sich dadurch aus, dass sämtliche Informationen, die dieses Objekt bezeichnen, im kleinsten Einzeldetail einbeschlossen sind.« (Baudrillard zitiert nach Hüttinger 1994, 88)

»Da das Kunstwerk aber nicht mehr direkte Nachahmung von Sinn ist, sondern in der Konstellation der Zitate zum Rätsel wird, vollzieht sich der radikale Umbruch in der Moderne, dass der Rezipient zum eigentlichen Schöpfer des Kunstwerkes wird, der das Rätsel lösen muss und dabei vielleicht Sinnpartikel finden kann.« (Hüttinger 1994: 90)

Die Verlagerung der Mimesis vom Kunstwerk auf den Rezipienten ist der Tatsache geschuldet, dass die Wahrheit nicht mehr im Kunstwerk liegt, sondern im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk erst erschlossen werden muss. Das

wird als Rätselcharakter moderner Kunst bezeichnet. Die Frage, wie Kunst gemacht werden soll, verschiebt sich hin zu der Frage, was es heißt, Kunst zu erfahren (Hüttinger 1994: 87).

Wie im Vollzug der Doppelbewegung von mimetischem Ausdruck und mimetischer Darstellung Mimesis ontologisch genannt werden kann, in dem Sinne, dass etwas zur Darstellung kommt, das nicht bloß subjektiv ist, sondern das Weltganze im Sinn hat, lässt sich mit Walter Benjamin verstehen. Für das Verständnis der Mimesis als modernem Phänomen kommt Walter Benjamins programmatischer Mimesisaufsatz »Lehre vom Ähnlichen« (Benjamin 1933) sowie der revidierten Fassung »Über das mimetische Vermögen« (Benjamin 1933a) maßgebliche Bedeutung zu. Nach Benjamin ist Mimesis entscheidend für den Menschen überhaupt:

»Die allerhöchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten hat der Mensch. Ja vielleicht gibt es keine seiner höheren Funktionen, die nicht entscheidend durch mimetisches Vermögen mitbestimmt ist.« (Benjamin 1933: 204)

Nun geht Benjamin davon aus, dass das mimetische Vermögen im Laufe der Zeit nicht abgestorben ist, sondern, dass es sich gewandelt hat. In der fernen Vergangenheit bezog sich das mimetische Vermögen auf den Mikro- und den Makrokosmos, d.h. auf das Universum und die Umwelt des Menschen als verkleinertes Abbild des Universums. Es zeigte sich in den magischen Praktiken, den Tänzen und kultischen Veranstaltungen der alten Völker, die damit die Rhythmen der Natur aufnahmen und auf diese Weise einer vorhandenen sinnlichen Ähnlichkeit durch Nachahmung der Rhythmen der Natur eine Gestalt gaben. Die Ähnlichkeit, die der Mensch mit dem Mikro- und Makrokosmos hat, konnte der mimetisch begabte Urmensch noch sehen. Er brachte diese Ähnlichkeit auch zur Darstellung, da diese Anähnlichung ihm das Überleben ermöglichte.

Mimetisches Vermögen zeigt sich z.B. auch beim Regentanz, der in dieser Hinsicht nicht als Nachahmung, sondern als Vorahmung verstanden werden kann. Auf diesem Wege sollte die Natur dazu gebracht werden, sich dem Wunsch der Menschen anzuzähneln. Zwar hatte das mimetische Vermögen seit jeher einen Einfluss auf die Sprache, so hatte die Sprache zur Zeit ihrer Entstehung onomatopoetische, lautmalerische Qualität. Und das Mimetische ist auch in der Schrift enthalten, so wiesen die ursprünglichen Zeichen, Runen und Buchstaben Ähnlichkeiten zu der Bedeutung auf. Und schließlich gibt es auch Korrespondenzen zwischen Geschriebenem und Gesprochenem.

Heutzutage ist die Ähnlichkeit zwischen Makro- und Mikrokosmos und dem Menschen nicht mehr offensichtlich. Diese Ähnlichkeit ist aber nicht verschwunden, sondern sie ist uns nur »unsinnlich«, d.h. unbewusst geworden. Sie tritt heute auf andere Weise in Erscheinung, transformiert, nämlich in der Sprache: »Die Schrift ist so, neben der Sprache, ein Archiv unsinnlicher Ähnlichkeiten, unsinnlicher Korrespondenzen geworden« (Benjamin 1933: 208). Das mimetische Vermö-

gen ist im Laufe der Jahrtausende in Sprache und Schrift übergegangen. Wir lesen nun nicht mehr aus Sternen und Eingeweiden, wir lesen Sprache und Schrift. Die magische Dimension der Welt hat sich in Sprache und Schrift niedergeschlagen. Im sinnstiftenden Lesen ist uns diese magische Dimension der Welt nach wie vor zugänglich. Wir haben immer noch eine mimetische Gabe, allerdings hat sich unsere Gabe, Ähnlichkeiten zu sehen, transformiert. Durch ein angemessenes Tempo können wir uns darum bemühen, unser Lesen von Gegenständen dem Zeitmaß anzupassen, in dem Ähnlichkeiten für flüchtige Momente erkennbar werden.

»Dergestalt wäre die Sprache die höchste Verwendung des mimetischen Vermögens: ein Medium, in das ohne Rest die früheren Merkfähigkeiten für das Ähnliche so eingegangen sind, dass nun sie das Medium darstellt, in dem sich die Dinge nicht mehr direkt wie früher in dem Geist des Sehers oder Priesters, sondern in ihren Essenzen, flüchtigsten und feinsten Substanzen, ja Aromen begegnen und zueinander in Beziehung treten. Mit anderen Worten: Schrift und Sprache sind es, an die die Hellsicht ihre alten Kräfte im Laufe der Geschichte abgetreten hat.« (Benjamin 1933: 209)

Auch andere Formen der Kommunikation, Gestik, Mimik, Symbole oder auch Artefakte basieren in ihren Bezeichnungen auf Mimesis und besitzen eine »unsinnliche Ähnlichkeit«. Das dem Menschen eigene nachahmende Verhalten findet sich in allen kulturellen Werken auch der Kunst wieder. Etwas wird dargestellt und in den Nachahmungen vergegenwärtigt. (vgl. Mayer 2017: 23)

Daher kann man auch davon sprechen, dass unsere Gesten, unsere Mimik, die kulturellen Gegenstände und Werke der Kunst durch Potentialität, einen sinn-erzeugenden Überschuss auszeichnen. Nur wenn wir profan mit ihnen umgehen, können wir sie einordnen und klassifizieren. Sobald wir auf ihre »magische« Dimension aufmerksam sind, werden wir mit ihnen nie fertig, sondern können immer wieder tieferliegende Schichten der Bedeutung freilegen.

Die Sprache hat eine erkennende Kraft. In Sprache geben wir nicht nur Informationen weiter, sondern durch Sprache stellen wir etwas dar. Sprache ist daher nicht als Transportmittel von Inhalten zu sehen, sondern als »Medium« bzw. als »Archiv« der unsinnlichen Ähnlichkeiten. »Sie teilt das ihr entsprechende geistige Wesen mit. Es ist fundamental zu wissen, dass dieses geistige Wesen sich in der Sprache mitteilt und nicht durch die Sprache.« (Benjamin 1933a: 142). Diesen medialen Charakter der Sprache gilt es ernst zu nehmen.

Die Erkenntnisse werden zwar durch das einzelne Subjekt hervorgebracht, aber sie entspringt nicht einfach in ihm durch Kreativität, sondern sie entspringen seinem mimetischen Vermögen.

Der Mimesisbegriff ist bei Benjamin eng mit seiner Erfahrungs- und Wahrnehmungstheorie, seiner Sprach- und Geschichtsphilosophie sowie mit dem Metaphysisch-Theologischen verschränkt. Um die volle Tragweite zu ermessen, bedarf

es eines Einblicks in das gesamte Theoriegebäude Benjamins (vgl. Choi 1997: 31). Durch die Aktualisierung des Mimesis-Begriffs wird die Tradition, in der instrumentellen Vernunft, dem zweckrationalen Denken, die hervorragende Qualität der Erkenntnis zu sehen, die sich seit der Aufklärung mit Macht durchgesetzt hat und auch für die Moderne bestimmend ist, kritisierbar.

Mimesis und didaktisches Ethos

Was heißt das nun für das Lehren? Unterrichtliches Handeln trägt nicht schon einen Ethos, einen Wertmaßstab für das geforderte rechte Lehren in sich. Wir müssen also überlegen, was dem didaktischen Handeln an ethisch gebotener Orientierung und Legitimation vorgelagert ist. Die hier anvisierten der Didaktik vorgelagerten Orientierungen und Legitimationen für das gute Lehrhandeln sind die Dynamiken der Mimesis. Mimesis lässt sich nicht in dem naiven Verständnis von »Nachahmung« didaktisch in Anschlag bringen. Wenn wir aber Mimesis mit Benjamin hinsichtlich ihrer sprachphilosophischen Ausprägung in der Moderne verstehen, so finden wir angesichts des erfahrungskonstituierenden mimetischen Prozesses eine Orientierung für didaktisches Handeln. Diese Orientierung wird aber nicht ein für allemal als starres Korsett gefunden, sondern sie figuriert sich im Lehren immer wieder neu, indem wir »das, was notwendig ist«, tun, um dem mimesischen Ausdruck zur Darstellung zu verhelfen.

Im Folgenden stelle ich dar, welche Implikationen das Mimesis-Konzept für die Ausbildung eines geographiedidaktischen Ethos hat, eines sittlichen Maßstabs, an dem sich das rechte didaktische Handeln orientieren kann. Ich knüpfe an der Grundüberlegung der Operativen Didaktik von Klaus Prange (1986, 2010, 2012) an. Nach Prange ist das Zeigen die Grundoperation des Unterrichtens. Mit der Grundoperation des Zeigens sind drei Forderungen, Verständlichkeit, Zumutbarkeit, Angemessenheit, als normative Maßstäbe verbunden:

1) Verständlichkeit: Es gilt etwas so zu zeigen, dass es »klar und deutlich aufgefasst, nachvollzogen und wiederholt werden kann« (Prange 2013: 132), 2) Zumutbarkeit: Was gezeigt wird, muss zumutbar sein. »Mit dem Maßstab der Zumutbarkeit berücksichtigen wir die Lage, das Alter, die Fassungskraft, die Voraussetzungen der Schüler« (Prange 2013: 133), 3) Angemessenheit »Was immer wir zeigen, sollte etwas sein, womit die Lernenden etwas anfangen können, und zwar nicht nur im Moment, sondern vor allem für die nächsten Lernschritte und überhaupt für die Zukunft.« (Prange 2013: 135)

Im Folgenden geht es mir darum, darauf hinzuweisen, dass die didaktische Grundoperation des Zeigens durch den mimetischen Prozess wirksam wird. Das lehrende Zeigen wird idealerweise so ausgeübt, dass das Lernen der Schüler und Schülerinnen bestmöglich unterstützt wird. In diesem Sinne wird Unterricht als

ein sich figurierender »Gestalt«prozess begriffen, als eine Verschränkung zweier zeitlich aufeinander abgestimmter, verzeitigter Vollzüge, des formgebenden Lehrens und des form(er-)findenden Lernens. Die Virtualität des Ineinandergreifens der beiden Vollzüge wird mimetisch wirksam durch eine Doppelbewegung von passiver Ähnlichkeitswahrnehmung und aktiver Mimesisgabe. Zwar kann ich derzeit noch keine empirische Untersuchung vorlegen. Da die Prozesse der mimetischen Subjektivierung nicht direkt beobachtet werden können, greifen rein logozentrische empirische Analysemethoden zu kurz. Allerdings möchte ich mich der mimetischen Dynamik des Unterrichts nähern, indem ich verdeutliche, dass das lehrseitige Zeigen in den Modi »etwas zeigen«, »sich zeigen«, »sich als Zeigender zeigen« ein lernseitiges Sichtbarwerden bzw. Erkennen ermöglicht. So wird das lehrseitige Zeigen in seiner mimetischen phänomenologischen Qualität erkennbar.

Etwas zeigen

Im Unterricht zeigen wir den Schülerinnen und Schülern einen unterrichtlichen Gegenstand. Im Prozess der mimetischen Aneignung wird der unterrichtliche Gegenstand nun nicht in bekannte Muster und Routinen eingeordnet, sondern er wird erkennbar als ein Gegenstand, der noch nicht vollständig erfasst wurde, der uns zum Fragen und Verstehen drängt. Das im Hinblick auf den unterrichtlichen Gegenstand zu Erforschende lässt sich in konkreten Fragen im Zuge der Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und unterrichtlichem Gegenstand greifen. In dieser forschenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zeigt sich, dass ein Gegenstand keine feststehende Bedeutung hat, sondern dass für uns immer neue Facetten aufscheinen können, sofern es gelingt, uns für seine Potentialität offen zu halten. Gleichwohl ist der Gegenstand nicht beliebig zu interpretieren. Denn dadurch, dass wir den Gegenstand als Beispiel für eine geographische Erkenntnis in Szene setzen, lässt sich nach mehrfachem Drehen und Wenden des Gegenstandes objektive Erkenntnis, ein fachlicher Kern bzw. eine fachliche Einsicht gewinnen. Damit ist keine Objektivität im essentialistischen Sinne gemeint. Gemeint ist eine phänomenologische Objektivität, die sich im Prozess der Auseinandersetzung und im Hinblick auf die Gewordenheit der Fachlichkeit als das Beständige, Unwandelbare des Gegenstandes herausgebildet hat.

Die Arbeit am exemplarischen Gegenstand verhindert, dass wir uns in Abstraktionen und Diskursen verlieren. Es ist das ganz konkrete Beispiel, das uns bewegt, auf das hin wir lehren, indem wir es unsere mimetische Kraft in der Doppelbewegung von Wahrnehmung und Darstellung zur Darstellung bringen. Dabei muss das Beispiel nicht als materieller Gegenstand vorliegen. Das Beispiel kann auch in einer sprachlichen oder visuellen Form gegeben sein.

Wie können wir die Bedingungen dafür schaffen, dass das mimetische Vermögen Erkenntnisse gewinnen lässt? Das mimetische Vermögen lässt sich durch Kontemplation freisetzen, durch wiederholte Versenkung in den Gegenstand, nicht durch bloße Einfühlung oder durch intellektuelle Anschauung. In der Einfühlung projiziert der Mensch sein eigenes subjektives Gefühl auf den Gegenstand, statt auf sein mimetisches Vermögen aufmerksam zu sein, darauf, dass etwas über den Gegenstand sichtbar wird. Und in der intellektuellen Anschauung, bei der das Wort das Wesen der Sache ist, projiziert der Mensch kollektiv geteilte sprachliche Konventionen auf den Gegenstand mit dem Ergebnis, dass das, was der Gegenstand von sich aus ist, nicht sichtbar wird. Beides, »Abstraktion« und »Geschwätz«, können das Bewusstwerden der mimetischen Kraft der Sprache verhindern.

In der Kontemplation geht es darum, sich dem Gegenstand immer wieder zu nähern und sich von ihm ansprechen zu lassen. Kontemplation hat einen passiven und einen aktiven Pol. Waldenfels (2001) hat das als paradoxe Struktur der Erfahrung bezeichnet: Der eine Pol ist das Pathos, wir werden durch etwas affektiv berührt und angesprochen. Der zweite Pol ist die Antwort, wir antworten auf das, wovon wir getroffen wurden. Allerdings ist die Antwort nicht die Widerspiegelung, das Abbild dessen, wovon wir getroffen wurden. Vielmehr klafft zwischen Pathos und Response eine Lücke. In dieser Diastase wird das, worauf wir antworten überhaupt erst hervorgebracht. In dieser Diastase findet Bildung als Selbstbildung statt, Zeit und Raum bilden sich neu. Das sich immer wieder kontemplative Beziehen auf den Gegenstand hat seinen eigenen Rhythmus und seine ihm eigene Zeitlichkeit. In diesem durch Kontemplation möglich werdenden mimetischen Prozess wird der Sinn des Beispiels in sprachlichen Sinn übersetzt. Die Versprachlichung ist abhängig von der Art- und (Erfahrungs-)weise, in der der Gegenstand sich uns zeigt, also davon, welche Erfahrungen wir zuvor schon gemacht haben und wie sich diese in unserem sprachlichen Bewusstsein niedergeschlagen haben.

Sich zeigen

Nun geht es auch darum, dass wir Lehrerinnen und Lehrer uns zeigen, in der Art und Weise, wie wir uns für den Verstehensprozess offen halten und wie wir uns darauf verstehen, das Gespräch der Schülerinnen und Schüler über den Gegenstand am Laufen zu halten, auf dass sich Erkenntnis generiert. Wir zeigen uns, indem wir uns den Schülerinnen und Schülern mit der mimetischen Kraft des Inneren Ohres zuwenden. Mit »Innerem Ohr« ist gemeint, dass wir nicht nur hören, was jemand auf der Sach- oder Informationsebene sagt, sondern dass wir auf eine Weise hinhören, dass wir verstehen können, was ein Schüler oder eine Schülerin meint, indem er oder sie etwas sagt (Dickel 2020; 2020a). Wir zeigen uns auch in unserem großen Bemühen, der Schülerschaft dazu zu verhelfen, die echten Fragen, die sie an das Beispiel haben, sprachlich zu greifen. Denn wenn das Beispiel

im Begriff ist, auf neue Weise sichtbar zu werden, ist die Sprache für die neuen Bedeutungen des unterrichtlichen Gegenstandes noch nicht vorhanden. Andernfalls wäre das Beispiel schon kategorisiert und eingeordnet und stünde gar nicht mehr in Frage. So können wir zeigen, dass ein reicher und fachlich differenzierter Sprachschatz die Voraussetzung dafür ist, dem Beispiel auf eine Weise beizukommen, auf die Fragwürdigkeiten und Erkenntnisse formuliert werden können. Um mit der mimetischen Kraft des Inneren Ohr verstehen zu können und auf rechte Weise die sprachliche Darstellung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ist es notwendig, dass wir uns in unserem Fach sehr gut auskennen und selbst in der forschenden Hervorbringung von neuen Bedeutungen fachlicher Gegenstände geübt sind. Diese bestenfalls im Studium eingeübte forschende Praxis legen wir als Haltung im Unterricht an den Tag. So kann es gelingen, auch für das Unplanbare und Unvorhersehbare, für Überraschungen im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern empfänglich zu bleiben.

Lehrpersonen zeigen also, wie sie auf ganz eigensinnige Art und Weise gemeinsam mit der Lerngruppe auf einen fachlichen Gegenstand bezogen sind. Sie zeigen, wie sie die Beziehung mit der Lerngruppe gestalten und wie es gelingt, im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern den gemeinsamen Blick immer wieder auf den unterrichtlichen Gegenstand zu richten und sich und die Gruppe für das Neue, das vom unterrichtlichen Beispiel ausgeht, zu öffnen. Indem eine Lehrperson dies zeigt, wird paradigmatisch erfahrbar, wie sie als Mensch in dieser Welt ist, bzw. wie sie als Mensch in der doppelten Bezogenheit auf die (Gegenstände der) Welt und auf die Mitmenschen diese Offenheit für das Unkalkulierbare, Unvorhersehbare, Unplanbare kultiviert und wie sie diese Offenheit immer wieder mit einer begrifflichen Reflexion über den in Frage stehenden Gegenstand verschränkt und diesen Prozess zu ganz konkreten Ergebnissen führt.

Sich als Zeigender zeigen

Die Art und Weise, wie uns der mimetische Prozess den Gegenstand im wiederholten Zugehen auf ihn, in immer neuen Facetten erkennbar wird, hat seinen eigenen Rhythmus, einen Anfang, einen Hauptteil und ein (vorläufiges) Ende. Dieser spiegelt sich im Takt der Vermittlung, für den die Lehrperson mit zunehmender Erfahrung ein immer besseres Gespür ausbildet. An der inneren Zeitlichkeit der erfahrungskonstituierenden Mimesis der Lernenden ist das Zeigehandeln des Lehrenden, das in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts ganz unterschiedliche Formen annimmt (vgl. Prange 1986), auszurichten. Unterbrechungen im Unterrichtsablauf ermöglichen Abstandnahme und Reflexion. Gemeint ist hier die Reflexion über den Lernprozess als Erfahrungsprozess, in dessen Vollzug das Beispiel selbst Form gewinnt. Hier gilt es auch zu zeigen, was unser Zeigen motiviert hat, welche Momente uns gelehrt haben, den Lernprozess auf gute Weise zu lenken. Indem wir

so reflektieren, zeigen wir uns als Zeigende. Es geht in dieser Reflexion nicht bloß darum, zu reflektieren, dass Erkenntnisse immer von Methoden, Medien und Vorwissen abhängen – das wird vielfach im Unterricht schon metareflexiv eingeholt. Vielmehr meine ich eine Reflexion des Zusammenhangs von Lernen, Erfahrung und Erkenntnis: Wie sind wir zu neuem Wissen in der Begegnung mit dem Beispiel gekommen, welche Bedeutung kommen dem exemplarischen Arbeiten, der Beachtung von Rhythmus und Zeitlichkeit, der Empfänglichkeit und Offenheit, der Sprachlichkeit zu? Wie wurde der Lernprozess von der Lehrperson sinnvollerweise gelenkt, so dass etwas Neues sichtbar werden konnte?

Schließlich geht es darum, dass wir uns als Zeigende reflektieren und dass wir diese Selbstreflexion den Schülerinnen und Schülern in geeigneter Form zeigen. Das mimetische Hören mit dem Inneren Ohr ist nicht nur auf den Prozess zwischen Schülerschaft und Gegenstand gerichtet, sondern auch auf den Prozess, wie ich als Lehrperson diesen Prozess initiiere und am Laufen halte. Auch im Hinhören auf mich selbst stellen sich Unstimmigkeiten, Irritationen, Fragen ein. Diese gilt es ernst zu nehmen und das eigene Tun daraufhin zu reflektieren. Diese Fragen lassen sich als Gespräch im eigenen Inneren, in der Selbstreflexion bewegen. Alternativ lassen sich diese Fragen auch im Gespräch mit einer Kollegin, einem Kollegen bewegen, mit jemandem, der bereit ist, mir so zuzuhören, dass ich in diesem Gespräch eine Antwort auf meine Fragen bekomme, in der Weise, dass ich eine neue Idee für die Gestaltung der Unterrichtssituation bekomme.

Schlussbemerkung

Zwischen der Art und Weise, wie von Seiten der Kompetenzorientierung und empirischen Psychologie über das gesprochen wird, was Lehren sein soll und dem, was Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich und sinnvollerweise immer schon tun, wenn sie wirksam sind und Lernen ermöglichen, klafft eine große Lücke. Zwar bleibt immer eine Lücke zwischen Theorie und Praxis, in dem Sinne, dass wir Praxis nie deckungsgleich in (Theorie-)Sprache abbilden können. Allerdings können wir uns darum bemühen, eine Sprache zu finden, die der Praxis möglichst gerecht wird. Und es gibt eine Form der Theorie, die dem, was Lehren ist, was von Lehrerinnen und Lehrern als ihre Aufgabe verstanden wird, besser gerecht wird. Es ist Anliegen dieses Beitrags, so eine Theoriesprache aus den Gefilden der anthropologischen Philosophie, konkret der Mimesistheorie, für das Verständnis des Lehrens stark zu machen. Mit dieser Theoriesprache lässt sich ein Bewusstsein dafür zurückgewinnen, dass sich der Maßstab für das Lehren nicht losgelöst vom konkreten Tun, nicht außerhalb der je spezifischen Lehrsituation finden lassen. Wir müssen uns auf die Praxis selbst einlassen, um ihren eigensinnigen Maßstab zu begreifen. Damit binde ich das, was Lehren im eigentlichen Sinne ist, an die Subjekte zurück,

an ihr eigensinniges Gespür für das je sinnvolle Handeln. Allerdings lassen sich Maßstäbe für das richtige Lehrhandeln auch nicht in den Subjekten selbst finden, in dem Sinne, dass das richtige Handeln bloß subjektiv und damit beliebig ist. Das Gespür für das richtige Handeln muss zwar von jedem Lehrer, jeder Lehrerin selbst entwickelt werden, es orientiert sich aber nicht an inneren Befindlichkeiten, sondern an dem erfahrungskonstituierenden mimetischen Prozess im Kontext des Zeigens als normative didaktische Grundoperation.

Literatur

- Balke, Friedrich (2018): *Mimesis. Zur Einführung*. Hamburg.
- Benjamin, Walter (1933): *Lehre vom Ähnlichen*, GS II, 1, Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1985.
- Benjamin, Walter (1933a): *Über das mimetische Vermögen*, GS II, 1, Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1985.
- Choi, Seong Man (1996): *Mimesis und historische Erfahrung. Untersuchung zur Mimesistheorie Walter Benjamins*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dickel, Mirka (2020): »Hören mit dem inneren Ohr. Lehrerbildung als lebendiges Gespräch«, in: Michael Hemmer/Ann-Kathrin Lindau/Carina Peter/Gabriele Schrüfer (Hg.) *Auf den/die Geographie/lehrer/in kommt es an!? Lehrer/innen-professionalität und Lehrer/innenbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, S. 223–236.
- Dickel, Mirka (2020): »Transformative Lehrerbildung. »Hören können, heißt verstehen können« in: Daniel Löffelmann/Mario Ziegler (Hg.) *Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung. Philosophische Anstiftungen zu einer zeitgemäßen Didaktik*. Freiburg. S. 190–206.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2003): *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmer, Karl/Herchert, Gaby (2004): »Vorbild und Beispiel«, in: Dietrich Benner/Jürgen Ölkens (Hg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausgabe. Weinheim und Basel, S. 1108–1114.
- Hufnagel, Erwin (1993): *Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie*. Würzburg.
- Hüttinger, Stefanie (1994): *Der Tod der Mimesis als Ontologie und ihre Verlagerung zur mimetischen Rezeption*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Metscher, Thomas (2004): *Mimesis*. Bielefeld. (1. Auflage 2001)
- Mayer, Hartmut (2017): *Mimesis und moderne Architektur. Eine architekturtheoretische Neubewertung*. Bielefeld.
- Prange, Klaus (1986): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh (erstmal erschienen: 2005).
- Prange, Klaus (2013): »Pädagogisches Ethos«, in: Micha Brumlik/Stephan Ellinger/Oliver Hechler/Klaus Prange (Hg.) Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117–170.
- Prange, Klaus (2017): Zeigen – Lernen – Erziehen. Herausgegeben von Karsten Klenkes. Gera: edition Paideia.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (2014): »Mimesis«, in: Wulf Christoph/Jörg Zirfas (Hg.) Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 247–258.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Applis, Stefan, Dr. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelmsuniversität Münster, Institut für Didaktik der Geographie; Privatdozent am Institut für Philosophie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Philosophie-, Ethik- und Geographieunterrichts.

Barth, Marcel, Studienrat am Heinrich-Böll-Gymnasium Ludwigshafen (Rhein) und Doktorand/Lehrbeauftragter der AG Geographiedidaktik, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, Universität Koblenz-Landau, Arbeitsschwerpunkte: Urteilskompetenz, insbesondere ethisches Urteilen im Geographieunterrichts.

Dickel, Mirka, Dr. rer. nat., Universitätsprofessorin für Didaktik der Geographie, Institut für Geographie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologische Hermeneutik, kulturelle und visuelle Räumlichkeiten, Wissenschaftskritik, Reflexive Grounded Theory.

Felzmann, Dirk, Dr. rer. nat., Universitätsprofessor für Geographiedidaktik, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, Universität Koblenz-Landau, Arbeitsschwerpunkte: Geowissenschaftsdidaktik, Schülervorstellungen, ethisches Urteilen im Geographieunterricht.

Ghafoor-Zadeh, Dana, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Geographie und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg, Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsgeographien, Stadtgeographien, partizipativ forschen mit jungen Menschen.

Gudat, Georg, Didaktik der Geographie, Institut für Geographie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Arbeitsschwerpunkte: kritisch-emanzipatorische Geographiedidaktik, politische Bildung im Geographieunterricht.

Kuckuck, Miriam, Dr. sc. ed., Universitätsprofessorin für Didaktik des Sachunterrichts, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal, Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Geographische Bildung im Sachunterricht, Informatische Bildung im Sachunterricht.

Laub, Jochen, Dr. rer. nat., StR, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der AG Geographiedidaktik, Institut für naturwissenschaftliche Bildung, Universität Koblenz-Landau, Arbeitsschwerpunkte: Philosophische und pädagogische Grundlagen der (Geo-)Didaktik, ethisches Urteilen.

Lindau, Anne-Kathrin, Dr. paed., Universitätsprofessorin für Geographiedidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Fach Geographie, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wildnisbildung, Exkursionsdidaktik.

Mehren, Rainer, Dr. phil., Professor für Geographiedidaktik, Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Arbeitsschwerpunkte: Ethische und faktische Komplexität, Erkenntnistransfer, Geographische Basis-konzepte.

Müller, Michael, Dr. phil., AOR, Institut für Geographie und ihre Didaktik der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Brsg.; Arbeitsschwerpunkte: interkulturelles Lernen, bilingualer Unterricht.

Schneider, Antje, Dr. rer. nat. habil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Didaktik der Geographie, Institut für Geographie, Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie systemische Beraterin, Arbeitsschwerpunkte: Vermittlungstheorie und -praxis sozial-ökologischer Krisen, Mensch-Natur-Beziehungen, Nachhaltigkeitskommunikation.

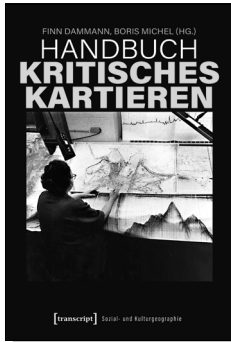
Schreiber, Verena, Dr. phil., Professorin für Geographie und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Humangeographie, Institut für Geographie und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg, Arbeitsschwerpunkte: geographische Kindheitsforschung, transformative geographische Bildung, Machttheorien.

Ulrich-Riedhammer, Eva Marie, Dr. rer. nat., M.A., StR, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Lehrerin am Hans-Leinberger Gymnasium Landshut, Arbeitsschwerpunkte: Ethisches Urteilen und doppelte Komplexität im Geographieunterricht.

Vielhaber, Christian, Mag., Dr., Universitätsprofessor i. R., Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien, Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde, Geographie der Freizeit und des Tourismus, regionaler Schwerpunkt: SE-Asien.

Weiss, Günther, Dr. phil., apl. Professor, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln, Arbeitsschwerpunkte: Problem- und forschungsorientiertes Lernen, Argumentation, sozialkonstruktivistische Geographien.

Geographie



Finn Dammann, Boris Michel (Hg.)
Handbuch Kritisches Kartieren

Februar 2022, 336 S., kart.,
4 SW-Abbildungen, 77 Farbabbildungen
32,00 € (DE), 978-3-8376-5958-0
E-Book:
PDF: 31,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5958-4



Stefan Heinig
Integrierte Stadtentwicklungsplanung
Konzepte – Methoden – Beispiele

2021, 206 S., kart., 66 SW-Abbildungen
49,00 € (DE), 978-3-8376-5839-2
E-Book:
PDF: 48,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5839-6

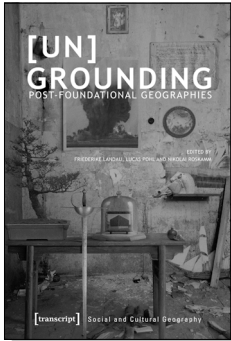


Johanna Betz, Svenja Keitzel, Jürgen Schardt,
Sebastian Schipper, Sara Schmitt Pacifico, Felix Wiegand (Hg.)
Frankfurt am Main – eine Stadt für alle?
Konfliktfelder, Orte und soziale Kämpfe

2021, 450 S., kart., durchgängig vierfarbig
25,00 € (DE), 978-3-8376-5477-6
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5477-0

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Geographie



Friederike Landau, Lucas Pohl, Nikolai Roskamm (eds.)

[Un]Grounding Post-Foundational Geographies

2021, 348 p., pb., col. ill.

50,00 € (DE), 978-3-8376-5073-0

E-Book:

PDF: 49,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5073-4



Georg Glasze, Annika Mattissek (Hg.)

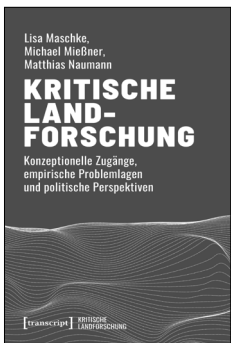
Handbuch Diskurs und Raum Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung

2021, 484 S., kart., 18 SW-Abbildungen, 7 Farbabbildungen

29,50 € (DE), 978-3-8376-3218-7

E-Book:

PDF: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3218-1



Lisa Maschke, Michael Mießner, Matthias Naumann

Kritische Landforschung Konzeptionelle Zugänge, empirische Problemlagen und politische Perspektiven

2020, 150 S., kart., 3 SW-Abbildungen

19,50 € (DE), 978-3-8376-5487-5

E-Book:

PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5487-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

