

OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

01 | 2019



Impressum

Herausgeber*innen und Redaktion:

Christian Dorsch, Michael Lehner, Sabine Lippert,
Jana Pokraka & Stephan Schurig

Layout:

Louisa Te-Heesen & die Redaktion

Lektorat:

Victoria Österreich & die Redaktion

Wissenschaftlicher Beirat

Itta Bauer, Zürich
Inga Gryl, Duisburg-Essen
Christiane Hintermann, Wien
Thomas Jekel, Salzburg
Leif Mönter, Trier

Die namentlich genannten Beiträge entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede*r Autor*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag, sowohl für Inhalte wie für Rechte.

Alle Texte dieser Veröffentlichung sind unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert. Davon ausgenommen sind Abbildungen im Artikel „Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit“. Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung International 4.0.



OpenSpaces veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:

Web: www.openspaces.info

Mail: info@openspaces.info

Inhalt

OPEN THE BOX

- Ingrid Zondervan 4
Inklusion in der (geographischen) Hochschullehre

FACHDIDAKTIK

- Jochen Laub 9
*Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die
Unterrichtspraxis im Fach Geographie*
- Margarita Özyaydin & Sabine Lippert 23
*Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Geographieschulbüchern der
Nachkriegszeit*

UNTERRICHTSPRAXIS

- Theresa Adam 46
*Stationenlernen als Unterrichtsmethode im Geographieunterricht: Exemplarische Kon-
zeption am Beispiel Textilwirtschaft*

PROJEKTE

- Karin Golser, Claudia Scharf & Thomas Jekel 60
*Schüler*innen als Innovator*innen – das Projekt Innivativitäts_Schulen (Inno_Schools)*
- Leif Mönter 71
Klimawandel findet Stadt

REZENSION

- Sandra Stieger 72
„Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven“

Inklusion in der (geographischen) Hochschullehre

Ein Interview mit Dr. Ingrid Zondervan

Ingrid Zondervan

Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung
Universität Bremen

kis@uni-bremen.de

Abstract:

The interview pursues the general question in how far the administration and organization of academic studies should take students with an acute or chronic disease or impairment into account to make university education – and especially geographic teaching methods such as excursions – more accessible.

Keywords: inclusion, disability, higher education, field trip

Zusammenfassung:

Das Interview geht der Frage nach, inwiefern man Studierende mit akuter oder chronischer Beeinträchtigung in der Verwaltung und Organisation des Studiums stärker berücksichtigen und die Hochschullehre barrierefreier gestalten kann - insbesondere in Bezug auf geographische Großmethoden wie die der Exkursion.

Stichwörter: Inklusion, Beeinträchtigung, Hochschullehre, Exkursion

Sehr geehrte Frau Dr. Zondervan, als Ansprechpartnerin der KIS (Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung) der Universität Bremen beraten Sie regelmäßig Studierende, die durch akute oder chronische Erkrankungen und Behinderungen in ihrem Studium beeinträchtigt sind. Mit welchen Problemen sehen sich betroffene Studierende am häufigsten konfrontiert?

Die Frage finde ich gar nicht so leicht zu beantworten, die Beeinträchtigungen sind sehr divers. Aber ein paar Themen tauchen immer wieder auf. So ist die Inflexibilität im Curriculum ein Problem. Anwesenheitspflicht, Blockveranstaltungen in der Woche oder am Wochenende, oder einfach sehr lange, eng getaktete Uni-Tage, stellen für Menschen mit einer Beeinträchtigung oft eine große Schwierigkeit dar.

Auch längere verpflichtende Auslandsaufenthalte sind öfters ein Thema. „Wie stelle ich sicher, dass ich meine Medikamente rechtzeitig bekomme?“, „Wo finde ich vor Ort Unterstützung oder eine Betreuung?“, „Wie orientiere ich mich an der Uni und im Studium?“, „Wie finde ich heraus, wo es barrierefreie Zugangswege gibt?“ sind häufig gestellte Fragen. Studierende, die sich aufgrund ihrer Beeinträchtigung schlecht konzentrieren, die schlecht bzw. gar nicht hören oder sehen können, oder die aufgrund ihrer Motorik Schwierigkeiten beim Mitschreiben haben, sind auf die frühzeitige Bereitstellung digitaler Skripte und Lernmaterialien angewiesen. Nur so können sie sich auf Veranstaltungen vorbereiten und sie gut verfolgen. In vielen Fällen klappt das, aber es gibt auch Lehrende, die dazu nicht unbedingt bereit sind. Auch das Aufnehmen und Onlinestellen von Videos eigener Vorlesungen ist nicht jedermanns Sache. Dies wäre aber

sehr hilfreich, weil Studierende dann zuhause die Veranstaltung noch mal in Ruhe nachhören und/oder sehen können.

Was, denken Sie, ist der Grund dafür, dass Lehrende für solche Maßnahmen oft nicht offen sind?

Ich denke, einige Lehrende sind nicht dazu bereit, digitale Manuskripte und Vorlesungsfolien bzw. das Aufzeichnen der Veranstaltung als Video für die Studierenden bereitzustellen, weil sie der Auffassung sind, dass nur die, die auch bei ihren Veranstaltungen dabei sind, dieses Material zur Verfügung gestellt bekommen sollten. An der Universität Bremen gibt es in Seminaren und Vorlesungen keine Anwesenheitspflicht. Es kann sein, dass Lehrkräfte deshalb noch mehr Wert darauf legen, weil sie befürchten, dass sie sonst vor leeren Räumen stehen. Insbesondere Lehrende, die kurzfristig eingestellt werden oder in ihren Veranstaltungen neue Themen aufgreifen, haben vielleicht auch nicht einfach Material fertig vorliegen, sondern „hangeln“ sich von Veranstaltung zu Veranstaltung. Das könnte es für sie erschweren, schon weit im Voraus den Studierenden Material zur Verfügung zu stellen. Es kann auch sein, dass Lehrende es unangenehm finden, wenn Aufzeichnungen ihrer Vorlesungen in Bild und/oder Ton verbreitet werden oder gar im öffentlich zugänglichen Internet auftauchen, ohne dass sie darauf Einfluss nehmen können. Ich vermute nicht, dass es an der mangelnden Technik liegt. Auf jeden Fall werden Lehrkräfte an der Uni Bremen auf Anfrage vom Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) unterstützt. Video- oder Tonaufzeichnungen gehen meistens auf die Eigeninitiative von Lehrkräften zurück, sie müssen also schon etwas Zeit investieren. Vielleicht ist es aber Lehrkräften auch nicht bewusst, dass es diese Möglich-

keiten gibt, bzw. wie hilfreich es für Studierende, insbesondere auch die mit einer Beeinträchtigung, sein kann, Material im Vorfeld oder auch zum Nacharbeiten zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Welche strukturellen Probleme gibt es noch?

Ein großes Problem ist die Hilfe bei der Eingliederung von beeinträchtigten Studierenden. An der Universität Bremen stehen weder personelle noch finanzielle Ressourcen für begleitende, persönliche Assistenzleistungen oder Betreuungen zur Verfügung. Es ist für Menschen, die für ihr Studium eine Assistenz benötigen, sehr kompliziert und langwierig, diese beim Amt für Soziale Dienste zu beantragen und bewilligt zu bekommen. Oft führt das zum Studienabbruch oder zu unnötigen Verzögerungen im Studium.

Ein weiteres oft auftauchendes Thema ist der Umgang mit der Regelstudienzeit und die damit verbundenen finanziellen Fragen. In Bremen kann man grundsätzlich so lange studieren, wie man will, aber BAföG fördert erstmal nur nach der Regelstudienzeit. Wenn das Studium aber aufgrund einer Beeinträchtigung länger dauert, müssen Anträge gestellt werden, im Zuge derer sich Studierende ziemlich „nackig“ machen und akribisch begründen müssen, weshalb sie eine längere Förderung beantragen. Studierende erfahren das oft als sehr belastend.

Auch Langzeitstudiengebühren sind in Bremen Thema; die 500 Euro zusätzlich pro Semester werden ab dem 15. Hochschulse semester fällig. Dies ist gerade für beeinträchtigte Studierende, die sowieso oft höhere Ausgaben haben, sehr viel Geld. Auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, davon eine Befreiung zu bekommen, aber das muss man erstmal wissen und sich darum kümmern.

In den deutschen Universitäten ist das Thema Inklusion spätestens seit 2009 mit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention angekommen. Wie hat sich die Gestaltung der Hochschulorganisation und -lehre im Zuge der Inklusionsdebatte verändert?

Mein Eindruck ist, dass das Thema Diversität an der Universität Bremen deutlich präsenter ist. So wurde 2013 der „Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen (UN-Behindertenrechtskonvention)“ in allen Bereichen des universitären Wirkens im Akademischen Senat verabschiedet, zurzeit wird die Fortschreibung vorbereitet. Auch hat die Universität Bremen eine Beauftragte für inklusives Studieren (BiS) bekommen, eine Hochschul-lehrerin, die auf hochschulpolitischem Gebiet die Belange von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung vertritt.

Positiv finde ich, dass das Bewusstsein, dass Barrierefreiheit nicht nur ein Thema von oder für beeinträchtigte Menschen ist, sondern dass sie allen zu Gute kommt, immer mehr verbreitet ist. Zum Beispiel profitieren alle an der Universität davon, wenn Lernmaterial digital besser zur Verfügung steht, die Beschilderung klar und eindeutig, die Akustik, Belüftung und Beleuchtung in Hörsälen und Seminarräumen gut ist, Gebäudetüren sich leichtgängig oder elektrisch öffnen lassen und Alarmsignale nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar sind.

Mein Eindruck ist, dass die Tatsache, dass Studierende mit einer Beeinträchtigung einen Anspruch auf Nachteilsausgleich haben, an der Uni Bremen recht präsent ist. Das schafft sowohl für Studierende als auch für Lehrende einen klareren Rahmen und Verbindlichkeit. Wir machen

somit bei der Umsetzung von Nachteilsausgleichsanträgen gute Erfahrungen.

Die KIS hat letztes Jahr einen Leitfaden für Dozierende zum Umgang mit beeinträchtigten Studierenden herausgegeben. Wobei sehen Sie bei der Schulung von Dozierenden in Bezug auf Inklusion den größten Handlungsbedarf?

Die Broschüre wurde noch von meiner Vorgängerin neu aufgelegt, es gibt sie schon ein paar Jahre. Den größten Handlungsbedarf sehe ich ganz klar bei der Aufklärung. Es gibt bei Lehrenden viel Unsicherheit darüber, wie mit beeinträchtigten Menschen umzugehen ist. Fragen wie: „Was darf ich fragen?“, „Was darf ich erwarten?“, „Soll ich Studierende ansprechen oder lieber abwarten?“, „Wonach soll ich mich bei einem Nachteilsausgleichsantrag richten?“, „Wie kann ich überhaupt helfen?“, „Wo muss ich unterstützen?“, „Wo sind meine Grenzen?“ bekomme ich häufig zu hören, wenn ich mit Lehrenden spreche. Das ist auch verständlich: Eine Mathematikerin oder ein BWLer ist Expertin bzw. Experte in ihrem/seinem Fachgebiet und in der Regel nicht auf dem Gebiet der jeweiligen Beeinträchtigung. Lehrende haben oft das Gefühl, dass sie sich selbst Lösungsvorschläge ausdenken müssen. Dabei ist es viel naheliegender, Betroffene selbst zu fragen, was helfen würde, einen Nachteil auszugleichen. Aus ihrer fachlichen Kompetenz heraus können Lehrende dann überlegen, ob die Art des Ausgleiches aus fachlicher Sicht vertretbar ist. Hier kann ich viel aufklären und vermittelnd wirken.

Viele Lehrende sind auch in der Planung und Durchführung von öffentlichen Vorträgen, Workshops, Symposien oder Tagungen eingebunden. Wie können diese behindertengerecht gestaltet werden? Welche Informationen und in welcher Form sollten

*Teilnehmer*innen mit Beeinträchtigung zur Verfügung gestellt werden?*

Weil Beeinträchtigungen so divers sind, wäre es gut, im Vorfeld zu kommunizieren, dass man als Veranstalter offen ist für Anregungen und Wünsche im Hinblick auf Barrierefreiheit und das zu leben. Auch sollte man im Vorfeld deutlich machen, was man als Veranstalter schon unternommen hat, damit die Veranstaltung möglichst barrierefrei ist. Weil es hier um Veranstaltungen geht, bei denen der Austausch im Vordergrund steht, ist es wichtig, dass allen ermöglicht wird, miteinander zu kommunizieren. Dabei ist z. B. Rücksicht zu nehmen auf Menschen mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen. Wichtig ist dabei die Simultanübersetzung (z. B. Gebärdensprache, schriftlich, in Ton) und die entsprechende Nacharbeitung und Bereitstellung des erarbeiteten Materials. Wenn man schriftliches Material zur Verfügung stellt, ist darauf zu achten, dass es von Leseprogrammen gelesen werden kann. Anleitungen dazu findet man im Internet. Aber auch auf Barrierefreiheit ist zu achten, z. B. was der Zugang zu Gebäuden und Räumlichkeiten angeht, zu einer behindertengerechten Toilette, zur Möglichkeit sich zurückzuziehen (Ruheraum) usw. Eine klare Beschilderung ist wichtig für Menschen mit einer Beeinträchtigung und für alle Teilnehmenden hilfreich. Auch ein übersichtlicher Lageplan hilft bei der Orientierung.

In der geographischen Bildung haben Exkursionen als Großmethode eine lange didaktische Tradition. Diese können insbesondere für körperlich beeinträchtigte Studierende eine Herausforderung darstellen. Uns liegen Erfahrungsberichte vor, dass beeinträchtigte Studierende häufiger von der verpflichtenden Teilnahme an einer Exkursion befreit werden, als dass versucht wird,

Ihnen diese (wenn sie es wünschen) zu ermöglichen. Was hindert Dozierende daran, barrierefreie Exkursionen anzubieten bzw. zu organisieren?

Hier kann ich nur spekulieren: Ich vermute, dass Unwissen bei den Lehrenden über die genauen Bedürfnisse der betroffenen Studierenden oft eine große Rolle spielt und gleichzeitig die Befürchtung herrscht, dass die Organisation oder teilweise Kompensation der Beeinträchtigung mit sehr viel mehr Aufwand und Kosten einhergeht; dies gepaart mit Hemmungen, sich mit Betroffenen darüber auszutauschen, welche Möglichkeiten es für die Teilnahme an Exkursionen geben könnte. Ich vermute auch, dass Lehrende durchaus auch das Bedürfnis haben, betroffenen Studierenden entgegenzukommen, indem sie die Möglichkeiten anbieten, ein Pflichtpraktikum mit anderen Studienleistungen zu kompensieren. Manchmal ist das auch sinnvoll, wenn zum Beispiel eine Beeinträchtigung einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers ein zu großes Risiko für die Betroffene oder für die Durchführung der Exkursion darstellt. Das muss aber gründlich abgewogen werden, denn Ziel soll sein, allen eine Teilnahme an einer Exkursion zu ermöglichen.

Worauf ist bei der Organisation und Durchführung von Exkursionen zu achten, um auf die Bedürfnisse beeinträchtigter Studierender Rücksicht zu nehmen?

Weil es immer um individuelle Fälle und somit individuelle Lösungen geht, ist es wichtig, sich bei der Planung einer Exkursion als Verantwortliche darauf einzustellen, dass sehr wahrscheinlich Studierende mit einer Beeinträchtigung teilnehmen werden und in diesem Falle Maßnahmen ergriffen werden müssen. Wichtig wäre, möglichst frühzeitig Studierende allgemein darüber zu informieren,

wie eine Exkursion aussehen wird und gleichzeitig darauf hinweisen, dass man gerne vertraulich angesprochen werden kann – und im Zweifelsfall auch sollte, wenn es aufgrund einer Beeinträchtigung besondere Bedürfnisse gibt, auf die von den Verantwortlichen Rücksicht genommen werden sollte. Bei der Gelegenheit sollte betont werden, dass es auch bei Exkursionen einen Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich gibt und man sich im Vorfeld darüber verständigen muss, wie der Ausgleich aussehen kann – die Lösung muss immer individuell gestaltet sein. An der Stelle kann man auch gut auf Beratungsangebote zu diesem Thema hinweisen. Es liegt in der Verantwortung der Exkursionsleitung und in der Verantwortung der Studierenden, dass Klarheit besteht über die Symptomatik, welche Maßnahmen im Vorfeld ergriffen werden können, was eventuell während der Exkursion passieren könnte und wie dann damit am besten umzugehen ist.

Dr. Ingrid Zondervan ist seit Mai 2018 Leiterin der Kontakt- und Informationsstelle für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung (KIS) an der Universität Bremen; davor war sie zehn Jahre lang als stellvertretende Leitung der Zentralen Studienberatung der Universität Bremen tätig. Zurzeit macht sie eine Ausbildung zur systemischen Beraterin und bietet gemeinsam mit einer Kollegin regelmäßig Seminare zur Peerberatung von Studierenden an. Kontakt unter kis@uni-bremen.de

Das Interview führten Sabine Lippert und Stephan Schurig im März/April 2019.

Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie.

Jochen Laub

Institut für naturwissenschaftliche Bildung
Universität Koblenz-Landau
laub@uni-landau.de

Abstract:

Using the pedagogical term 'Haltung' (attitude), the article attempts to provide a pedagogical perspective on the current challenges of geography teaching, which above all consist of initiating ethical judgement, without acting indoctrinating. Based on a reflection of the term, guiding orientations for geography lessons are named, which can provide a framework to deal with normative challenges in the classroom.

Keywords: Attitude, geography teaching, teaching ethics, evaluating, ethical assessment

Zusammenfassung:

Der Beitrag versucht über den Begriff der ‚Haltung‘ eine pädagogische Perspektive auf die aktuellen Herausforderungen des Geographieunterrichts zu werfen, die vor allem darin bestehen ethische Urteilsfähigkeit anzubahnen, ohne allerdings normierend oder gar indoktrinierend zu agieren. Ausgehend von einer Reflexion des Begriffs werden handlungsleitende Orientierungen für den Geographieunterricht benannt, die einen Handlungsrahmen für den Umgang mit normativen Herausforderungen im Unterricht geben können.

Stichwörter: Haltung, Geographieunterricht, Moralerziehung, beurteilen/bewerten, ethisches Urteilen

1. Normative Herausforderungen im Geographieunterricht heute

„Das wird man ja wohl noch sagen dürfen...“ oder „...das ist eben meine Meinung und das Ihre...“, so lauten Äußerungen von Schüler*innen, die wohl jedem*r Geographielehrer*in schon im Unterricht begegnet sind. Mit der zunehmenden Bedeutung normativer Inhalte, die reflexiv im Unterricht behandelt werden sollen, aber auch unter dem Eindruck der zunehmenden permissiven Offenheit, was Einstellungen und Werte in unserer Gesellschaft angeht, sehen sich unterrichtende Kolleg*innen immer stärker vor Herausforderungen gestellt. Heute wird der Bereich im Sinne eines wertorientierten Unterrichts in der Geographiedidaktik analysiert. Was dabei allerdings selten betrachtet wird, ist die Frage, wie mit tatsächlichen Haltungen von Schüler*innen im Unterricht umgegangen werden kann.¹ Was tun wir eigentlich, wenn Schüler*innen nicht nachhaltig handeln möchten, wenn sie sich nicht zur Ökologie bekennen, oder wenn sie sich rechtsradikal oder faschistisch äußern?

Geographieunterricht, der mehr sein möchte als Länderkunde und versucht einen Beitrag zur mündigen Selbstbestimmung des Einzelnen zu leisten, eröffnet auch die Frage nach der ethischen und moralischen Bedeutung des Handelns im Raum und in räumlichen Strukturen (Ulrich-Riedhammer, 2018: 29ff.). Gerade im Hinblick auf aktuelle Themen und Fragestellungen im Unterricht, sei es der Umgang mit nationalkonservativen Wertvorstellungen neurechter Bewegungen

oder mit ökologischen Werten, stellt sich die Situation im Geographieunterricht für Lehrkräfte als besondere Herausforderung dar. Bislang wurden diese Fragen oft als pädagogische Fragen betrachtet, mit zunehmender Öffnung der Geographiedidaktik in Richtung der Reflexion normativer Strukturen allerdings, können diese auch als geographiedidaktische Fragen wahrgenommen werden.

Der vorliegende Beitrag versucht über den Begriff der Haltung eine pädagogische Perspektive auf die aktuellen Herausforderungen des Geographieunterrichts zu werfen. Dabei soll zunächst betrachtet werden, was aus pädagogischer Sicht unter Haltung zu verstehen ist, um dann handlungsleitende Orientierungen für den Geographieunterricht zu benennen. Für den Politikunterricht stellt der Beutelsbacher Konsens einen solchen orientierenden Handlungsrahmen dar, der versucht, Orientierungen für eben die genannten normativen Herausforderungen im Unterricht zu geben (Roloff, 1991: 108). Der Beitrag versteht sich als Versuch, dies in ähnlicher Weise auf der Basis einer pädagogischen Perspektive unter Nutzung des Begriffs der Haltung zu leisten, wie dieser in der pädagogischen Tradition im Anschluss an Kant verwendet wird. Dabei soll eine Erweiterung der Perspektive auf den Umgang mit normativer Kontroversität im Unterricht (Reinhardt, 2017: 282) erreicht werden, um letztlich pädagogisch begründete Handlungsorientierungen zu formulieren.

¹ Unter dem Begriff „Haltung“ ist im alltagssprachlichen Sinn so etwas, wie Meinung, Einstellung oder Gesinnung zu verstehen. Der Begriff wird in der Folge näher erörtert werden (siehe Kap. 3).

2. Fachdidaktisch-normative Orientierungsrahmung und unterrichtliches Handeln

Mit der methodischen Öffnung normativer Gehalte und ethischer Fragestellungen im Geographieunterricht werden Fragen nach der Zulässigkeit normativer Zielführung, danach welche Normen und Werte es denn jetzt sein sollen, die behandelt und besprochen werden, die vertreten und anerkannt werden sollen, präsent. Die darin enthaltene Spannung zwischen einer Ermöglichung moralischer Orientierung und der Gefahr normierender Indoktrination im Unterricht begegnet uns im Geographieunterricht derzeit in verschiedenen Themenbereichen.² Die Spanne reicht hierbei von politisch erwünschten Wertorientierungen, wie etwa der „Nachhaltigkeit“, bis hin zu Auseinandersetzungen mit politischen Auffassungen der neuen Rechten, die sich im Unterricht zeigen.

In der Geographiedidaktik wurde das Feld dieser normativen Auseinandersetzung methodisch und forschungspraktisch weit geöffnet. Es finden sich heute zahlreiche Unterrichtsmodelle zu Themen der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, globaler Verantwortung und Menschenrechten im Geographieunterricht, die dem Phänomen der „doppelten Komplexität“ (Mehren et al., 2015: 4f.) Rechnung tragen. Die geographiedidaktische Literatur thematisiert dies auf verschiedenen Ebenen, von der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen wertorientierenden Unterrichts (Applis u.a., 2012, 2018; Ulrich-Riedhammer, 2018)

oder dem Bezug auf ethische Argumentationsschemata (Meyer & Felzmann, 2011) bis hin zu den mit ethischer Argumentation verbundenen Argumentationskompetenzen (Budke & Uhlenwinkel, 2011, Budke et al., 2015) oder den normativen Hintergrund der politischen Geographie (siehe die Beiträge im Band von Budke & Kuckuck, 2016). Auch die Entwicklung von Kompetenzmodellen für den Kompetenzbereich „Beurteilen/Bewerten“ innerhalb der Naturwissenschaftsdidaktik, etwa für den Biologieunterricht (Eggert & Bögeholz, 2006), weist in diese Richtung. Insgesamt erfolgt hierbei letztlich eine inhaltliche Auseinandersetzung über bestimmte Ziele des Unterrichts. Verschiedene empirische Arbeiten weisen darauf hin, dass der Umgang mit der ethischen Dimension des Fachunterrichts für Lehrkräfte als besondere Herausforderung wahrgenommen wird.³

Die Spannung durch die Frage, wie ethisches Lernen begleitet werden kann und welche Form von Werten oder Haltung man von Schüler*innen, aber auch von Lehrer*innen erwarten kann bzw. darf, bleibt allerdings bestehen. Lehrenden zeigt sich dabei im Unterricht auch, dass mit dem beforschten Bereich die Sphäre normativer Entscheidung didaktisch nicht erschöpfend (zu beschreiben) beschrieben ist. Einerseits möchte der Unterricht Kompetenzzuwachs erreichen, ohne dabei andererseits das Recht der Schüler*innen auf individuelle Meinungsfreiheit einzuschränken.⁴ Auf konkreten

² Ohlmeier und Brunold sehen diese auch im Zuge der Konzeption von BNE (2015: 110).

³ Budke, Kuckuck und Wienecke stellen dies für politische Themen im Geographieunterricht heraus, den Lehrkräfte zwar als bedeutsam, gleichsam als große Herausforderung erachten (2016, 155ff.). Bezüglich der Perspektive der Lehrkräfte nennt Applis implizite normative Strukturen von Lehrkräften als besonders handlungsrelevant für den Umgang mit dem Kompetenzbereich „Beurteilen und Bewerten“ (2016, 126ff.).

⁴ Sander führt ebendies auch für den Politikunterricht an (2005: 12). Siehe hierzu auch Ohl,

Unterricht bezogen, innerhalb dessen Geographielehrer*innen ihr Handeln orientieren, ist sie als didaktische Frage auch stets eine normative, bezieht sie sich doch auf die Praxis und ist hierdurch angewiesen auf eine Klärung dessen, was sein soll. Sie verweist damit aber weg von Zugängen empirischer Wissenschaften hin zu philosophischer und pädagogischer Reflexion. In eben diesem Sinne ist sie vielleicht als grundsätzlich als pädagogische Frage des Fachunterrichts zu bezeichnen (Rekus & Mikhail, 2013: 254).

Zunächst gilt es dabei die Ebene der normativen Gehalte von der Ebene der methodischen Umsetzung im Unterricht zu unterscheiden. Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik kann man fragen, welche Zugänge zu höheren Reflexionsgraden führen, welche ethischen Schlussformen im Unterricht Schüler*innen einen Zugang ermöglichen die normative Ebene zu differenzieren und Reflexivität fördern. Betrachtet man die Ergebnisse des Unterrichts systematisierend, dann kann gefragt werden, welche Kompetenzen Schüler*innen dabei erwerben sollen und wie diese im Sinne der Outputorientierung strukturiert und erhoben werden können.

In eine andere Richtung weisen Ansätze, die normative Rahmen für Unterricht formulieren, wie beispielsweise Gryl, Könen und Pokraka, die einen „normativen Rahmen/Hintergrund“ für Spatial Citizenship (2017: 7f.) entwerfen. Dieser kann als Beispiel eines sinnvollen Orientierungsrahmens auf fachdidaktisch-normativer Ebene verstanden werden, der einen wichtigen Hintergrund für Unterricht bil-

det. Allerdings muss diese Ebene eines fachlich-inhaltlichen normativen Orientierungsrahmens von der Frage, wie mit Meinungen von Schüler*innen bezüglich fachbezogener Normativität im Unterricht umgegangen werden soll, unterschieden werden, denn was sollen Geographielehrkräfte tun, wenn Schüler*innen den hier formulierten Rahmen nicht anerkennen? Die Erkenntnis moralphilosophischer Grenzen löst das „Handlungsdilemma“ (Reinhardt, 2017: 283) der Lehrer*innen noch nicht. Dies zeigt Reinhardt in ihrem Artikel zur Auseinandersetzung mit rechtsradikalen und empörten Jugendlichen im Politikunterricht sehr anschaulich (2017: 283).

3. „Haltung“ als pädagogischer Begriff

Mit dem Begriff der „Haltung“ assoziieren wir zunächst eine Form der Gesinnung, Überzeugung oder Einstellung, eventuell gar eine politische. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist der Begriff auch eng mit dem Begriff der „Einstellung“ verbunden. Im soziologischen Sinn wird „Haltung“ häufig synonym mit dem Begriff des „Habitus“ verwendet, den Bourdieu systematisiert.⁵ Auch in der Wissenssoziologie erlangt der Begriff Bedeutung, wie Applis herausstellt. Dabei ist er vom Begriff der Bewertung zu unterscheiden. „Bewertungen“ finden, so „auf der theoretisch-rationalen Oberflächenstruktur expliziter Wissensbestände“ (Applis, 2016: 120) statt. „Werthaltungen“ hingegen sind tiefer vergraben und stellen „implizite handlungsleitende Wissensbestände“ (Applis, 2016: 120) dar (ebd.: 120).⁶

Als pädagogischer Begriff bezeichnet

Resenberger und Schmitt (2016: 89ff.).

⁵ Siehe hierzu beispielsweise Bourdieu (1999: 107ff., 113ff.).

⁶ Demnach sind Haltungen also Dispositionen, die sich erst in der Performativität der Praxis zeigen und häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind. Siehe

„Haltung“ persönliche Einstellungen, Verhaltensdispositionen und Handlungsorientierungen. Sie ist auch an emotionale Grundlagen der Person gebunden. Innerhalb der pädagogischen Terminologie stellt Wissen lediglich eine der beiden Seiten der Medaille dar, die man als „Bildung“ bezeichnet, Haltung die andere (Rekus & Mikhail, 2013: 89).⁷ Beide sind allerdings eng miteinander verbunden und nur in gegenseitiger Verwiesenheit zu denken. Haltung schließt Wissen über Sachverhalte ein und Information, beziehungsweise Wissen, ist mit bestimmten Haltungen verbunden, zumindest, wenn es in Handlungen zur Anwendung gebracht wird. Haltung meint dabei immer den normativen Aspekt dieser Verbindung, der allerdings nicht lediglich implizit vorliegt, sondern bewusst entschieden werden kann.

„Haltung“ meint dabei die Frage, wie sich eine Person zu etwas positioniert. Im Lernen beziehen Lernende den Sachverhalt auf das eigene Ich und entwickeln zu jenem Sachverhalt auch eine Haltung. „Bezogen auf die Herausbildung der Haltung wird nach dem Wert des sachlich Erworbenen gefragt“ (Rekus, 1993: 116). Wie der Erkenntnisakt des Menschen nur von ihm selbst vollzogen werden kann, so kann auch der Akt des Wertens nur von ihm selbst vollzogen werden. Grundlage hierfür ist der sittliche und sachliche Frageakt der Schüler*innen. Im Prozess des Überschauens, wie Petzelt (1997: 55f.) es nennt, gibt sich das Ich einen Standort und dieses

Überschauen bleibt immer eine Frage des *recte vivere*, im „Überschauen sich im Begründen entscheiden“ (Petzelt, 1997: 56).

Die Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung korrespondiert in der pädagogischen Terminologie mit der begrifflichen Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung.⁸ Der Begriff des Wissens ist mit dem des Unterrichts verbunden, der Begriff der Haltung mit Erziehung. Der begriffsgeschichtliche Hintergrund dieser Unterscheidung kann in der Unterscheidung Kants zwischen dem Bereich theoretischen und praktischen Vernunftgebrauchs gesehen werden. Aus der Differenzierung verschiedener Sphären abgeleitet, stellen sich beide als unterschiedene Fragebereiche dar. Die Frage danach, was „wahr“ ist, bzw. was *der Fall* ist, kennzeichnet den Bereich des Wissens (Logik) und die Frage danach, was „gut“ ist, bzw. was sein *soll*, kennzeichnet den Bereich des Wertens (Moral).⁹ Zwischen beiden Bereichen sind Schlüsse nicht einfach möglich. Von deskriptiven Aussagen darüber was ist, können nach Hume keine präskriptiven Aussagen getroffen werden, die die Frage beantworten, was sein soll (1978, 150ff.). Hierfür sind präskriptive Aussagen notwendig, die eine Definition dessen beinhalten, was wir für gut oder *wünschenswert* halten.¹⁰ Natürlich kann man moralische Aussagen hinsichtlich ihrer Aussagelogik und ihres Wahrheitsgehalts befragen. Dies stellt den Aufgabenbereich der Ethik dar. Zwischen Ethik und Moral allerdings muss

Kap. 4.

⁷ Zur Bedeutung des Begriffs „Bildung“ für die geographiedidaktische Perspektive siehe Meyer (2011: S. 5ff.) oder Laub (2011: S. 70ff).

⁸ Siehe hierzu auch Herbart (1986).

⁹ Dahingehend unterscheidet Kant theoretische Vernunft (siehe „Kritik der reinen Vernunft“) von praktischer Vernunft in der „Metaphysik der Sitten“.

¹⁰ Siehe hierzu für die Geographiedidaktik Meyer und Felzmann (2011: 132f.)

dabei unterschieden werden. Haltung betrifft tatsächlich mehr als Erkenntnisse, nämlich die Anerkennung von Werten (Rekus, 1993: 114) und damit nicht nur die Frage, ob man beispielsweise Werte kennt, sondern ob man sie für sich und das eigene Handeln als bedeutsam erachtet. Am Begriff der Haltung wird somit der Unterschied zwischen Ethik als systematisch-rationaler Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und Moral deutlich.¹¹ Ziel eines ethisch-reflexiven Unterrichts ist daher „die ethische Urteilsbildung, beziehungsweise die ethische Kompetenz, also nicht die Sittlichkeit selbst“ (Regenbrecht, 1998: 110).¹² In pädagogischer Hinsicht hat Unterricht allerdings auch das Ziel, die „Sittlichkeit“ beziehungsweise die Moralität der Schüler*innen zu befördern, so etwa im Verständnis Herbarts.¹³

Pädagogisch betrachtet weisen die Zusammenhänge zwischen Wissen und Haltung darauf hin, dass schulischer Unterricht nicht nur der Vermittlung von Wissen dient, sondern gleichsam immer auch erzieherisch wirkt (Mikhail, 2016: 79). Damit ist allerdings mehr gemeint, als die disziplinierenden Maßnahmen, welche Schüler*innen dazu bringen sollen ihre Unpünktlichkeit abzustellen, nämlich eben die Bereiche, in denen fachliche Fragen auch normative Haltungen erfordern.¹⁴ Erziehender Unterricht ist in dieser Hinsicht zu verstehen als ein solcher, der Schüler*innen über fachliche Begegnung/

Fragen dazu auffordert, eine Haltung einzunehmen. Dies geschieht im Geographieunterricht heute in vielfältiger Weise, ob beim Thema Nachhaltigkeit des Konsums, den Folgen bestimmter Formen des Tourismus, der Verteilung von Reichtum und Armut auf der Erde, der Frage, welche Rechte Menschen haben bestimmte Räume zu besetzen (gated communities, Gentrification), der sprachlichen Stigmatisierung von Räumen oder der Bedeutung der Verbindung von gesellschaftlichen Begriffen mit räumlichen Begriffen und Orientierungen, wie etwa der Nationalstaatlichkeit. Schüler*innen sehen sich vor diesem Hintergrund aufgefordert, zu den geographischen Zusammenhängen eine wertende Haltung einzunehmen, beziehungsweise die Inhalte hinsichtlich der Bedeutung für ihr eigenes Leben zu beurteilen.

4. Erkenntnisse und Anerkennnisse im Geographieunterricht

Die Unterscheidung von Wissen und Haltung, wie sie in der transzendental-kritischen pädagogischen Tradition konzeptualisiert wird, führt zu einer weiteren Differenzierung. Die beiden Modi sind verbunden mit verschiedenen Aktivitäten des Menschen. Während das sachgebundene Lernen zu Kenntnissen und *Erkenntnissen* führt, führen Prozesse des Wertens und Anerkennens zu *Anerkennnissen* (Rekus, 1993: 191).

¹¹ Diese Unterscheidung legt auch Dietrich für ihre Differenzierung verschiedener moralischer Kompetenzen im Unterricht zugrunde. Sie unterscheidet dabei zwischen ethischer Kompetenz, Moralitätskompetenz und Moralkompetenz. Haltung entspricht dabei am ehesten einer Moralitätskompetenz (Dietrich, 2007: 35f., 46ff., vgl. Meyer & Felzmann, 2011: 146).

¹² Ähnliche Differenzierungen zeigen sich auch in anderen Ansätzen. Eine anschauliche Darstellung liefert Applis (2012: 51ff., 62ff.).

¹³ Applis (2015: 2ff.) verdeutlicht die Problematik des Sein-Sollens-Fehlschlusses bezüglich der Geographiedidaktik.

¹⁴ In Bezug auf den Politikunterricht siehe auch Lohmann (2000: 212ff.).

Auch Erfahrungen aus dem Geographieunterricht zeigen deutlich, dass zwischen beiden Bereichen zu unterscheiden ist. Geographielehrer*innen kennen die Situation, dass Schüler*innen ethische Argumentationsformen, wie etwa die Prinzipienethik Kants erkennen und korrekt auf ökologische Zusammenhänge anwenden können, allerdings im Schulalltag durch umweltzerstörerisches Verhalten auffallen. Das Wissen um ein ethisches Modell führt nicht dazu, dass Schüler*innen dieses auch anerkennen. Ein weiteres alltägliches Beispiel: Dass man mit Schüler*innen über den Wert der Natur gesprochen hat, führt nicht dazu, dass sie diesen auch anerkennen. Eben hierin zeigt sich der Unterschied zwischen Erkenntnissen und Anerkennissen. Dass man ökologische Werte nennen und die Folgen nicht nachhaltig ökologischen Handelns erläutern und diese auch anhand von Konzeptionen ökologischer Ethik bewerten kann, sondern dass man sie auch als für das eigene Handeln als relevant anerkennt, bejaht und in Handlungen zur Geltung bringt. Dies ist nicht allein auf rationale Begründungen zurückzuführen, sondern als Moment der eigenen Persönlichkeit auch Ausdruck von Erlebnissen und obwohl keinesfalls rein affektiv, so doch mit Affekten und Emotionen verbunden, aber eben kognitiv über

diese Ebene hinausgehend.¹⁵ In der Konsequenz dieser subjektiven Logik auf der Ebene persönlicher Anerkennisse, können Haltungen nicht Teil unterrichtlicher Bewertung sein und entziehen sich damit der rationalen Durchdringung der Institution Schule.¹⁶

Erziehender Unterricht als Prozess beginnt pädagogisch betrachtet dann, wenn Schüler*innen sich die Frage stellen müssen, welche Bedeutung der Sachverhalt für das eigene Handeln hat und wie sie sich dazu positionieren, beziehungsweise *verhalten* (Rekus, 1993: 233). Die methodischen und fachdidaktischen Arbeiten zu wertorientierendem oder ethische Urteilskompetenz anbahnendem Geographieunterricht weisen letztlich in eben die Richtung einer ethischen Rationalisierung der eigenen Entscheidungen und Haltungen. Die derzeitigen Ansätze der Geographiedidaktik weisen schwerpunktmäßig in Richtung normativ-orientierenden und ethisch-rationalisierenden Unterrichts. Eine deutliche Herausforderung stellt allerdings der Umgang mit normativen Implikationen dar.

Erziehender Unterricht zielt prinzipiell darauf ab, Menschen unter dem Prinzip der Dialogizität zur Sittlichkeit oder Moralität, beziehungsweise zu einem mündigen Umgang mit der eigenen Haltung

¹⁵ Für den Politikunterricht wird dies gar als affektive Dimension der Lernziele ausgewiesen (siehe Henkenberg, 2000: 274). Die hier ausgeführte pädagogische Perspektive widerspricht einem wissenssoziologischen Verständnis, wie dieses beispielsweise bei Applis (2016) dargelegt wird, nicht. Sie fokussiert allerdings weniger die Strukturiertheit und die Bedeutung affektiver und emotionaler Einflüsse impliziter Werthaltungen (auch wenn diese nicht geleugnet werden), sondern betont den potentiellen Moment diese zu reflektieren und sich zu positionieren (siehe hierzu Mikhail, 2016: 144, der sich dabei mit Heitger auf das Prinzip der Bildsamkeit bezieht). Petzelt betrachtet Haltung gleichsam als rationalen und moralischen Aspekt des Lernens (Rekus, 1993: 96).

¹⁶ Über den Begriff der Haltung scheint es folglich möglich einen Rückzugsort individueller Freiheit innerhalb der systematisierten Institution zu schaffen. Dieser kann als Element der Lebenswelt verstanden werden, die Habermas von der Systemwelt abgrenzt (1982b: 213ff., 423ff.).

zu begleiten.¹⁷ Schüler*innen sollen dabei den Wert ihres eigenen Menschseins anerkennen, nicht zeitlich veränderbare soziale Konventionen.¹⁸ Erziehung zielt aber grundsätzlich nicht auf eine bestimmte Haltung. Eine inhaltliche Zielführung auf bestimmte Werte oder Haltungen hin, wäre als ‚Indoktrination‘ zu verstehen, wie Rekus oder Benner deutlich herausstellen.¹⁹ In diesem Sinn ist es die Anerkennung des eigenen Ich im Gegenüber, die als pädagogische Begründung für die prinzipielle Setzung der Menschenrechte oder des Humanismus dient, neben der Tatsache, dass sie eine gesellschaftliche und rechtliche Übereinkunft darstellt (Nida-Rümelin, 2016: 201ff.). So betrachtet auch Sander die Situation für den Politikunterricht, in dem er sieht, dass grundsätzlich moralische Deutungsmuster bestehen, die gewünscht sind, wie etwa Demokratie und Menschenrechte. Das Gespräch allerdings mit Schüler*innen, die dieses Fundament argumentativ verlassen, soll in einem „sanktionsfreien Gesprächsklima“ (Sander, 2005: 10) gesucht werden.

Die Bedeutung von ‚Haltung‘ geht weit darüber hinaus, bestimmte Normen zu befolgen oder bestimmte Werte anzuerkennen. Gerade heute muss der Reflexion normativer Strukturen eine deutlich komplexere Bedeutung beigemessen werden.

Dabei muss die Zielsetzung, wie bei jedem Unterricht, die Selbstbestimmung des pädagogischen Subjektes sein, an dessen Sinn- und Wertfragen der Fachunterricht anknüpfen muss.²⁰ Ausgangspunkt des Unterrichts bleibt dabei das aktive Subjekt. Stellt man also die Frage nach dem Kern von Unterricht, so wird man nicht umhinkommen, diesen mit Schüler*innen und deren Lernen für Bildung, ein gelingendes Leben, Mündigkeit oder Partizipation zu setzen.

Bezüglich des Verhältnisses von Erkenntnissen und Anerkennissen betrachtet Rekus projektorientierten Unterricht als Kern eines erziehenden Unterrichts, da hier grundlegende Lebensrelationen, wie etwa die von Mensch und Raum, die Verbindung objektiv-sachlicher mit subjektiv-persönlichen Bedeutungen erfordern (Rekus 1993: 232).²¹

Anerkennisse, die im Geographieunterricht fachbezogene Bedeutung erlangen, basieren auf den existentiellen Relationen des Einzelnen zur Welt. Sie können zumindest in drei Grundrelationen unterschieden werden. Die Relation des Einzelnen zu anderen Menschen (dabei spielen Begriffe der Gesellschaft, des Staates, der Kultur und deren Räumlichkeit auf verschiedenen Ebenen eine Rolle). Die Relation des Einzelnen zu seiner physisch-öko-

¹⁷ Dickel verweist dabei auf die Bedeutung des Fragens (2016: 54). Dialogizität kann als Grundbedingung pädagogischen Handelns verstanden werden, denn ohne dialogisches Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in kann pädagogisches Handeln nicht gedacht werden. Der Dialog impliziert dabei zwei Dimensionen des Pädagogischen: die Beziehung zum Gegenüber und die Bindung an den Logos (Mikhail, 2016: 190f.). Im konkreten Unterricht wird dies sofort offensichtlich, denn wenn ein Dialog abbricht, ist kein pädagogisches Handeln möglich.

¹⁸ Siehe hierzu auch Heitger (1990: 29), sowie Pöppel (1990: 28ff.).

¹⁹ Siehe auch Löwisch (1969: 33ff.).

²⁰ Siehe hierzu auch Applis (2012).

²¹ Eine nähere Betrachtung führt an dieser Stelle zu weit. Es kann allerdings angemerkt werden, dass der Geographie, steht sie doch für eine Ermöglichung einer systematischen Ordnung der subjektiven Lebenswelt von Schüler*innen, hierbei eine zentrale Bedeutung zukommt.

logischen Umwelt (dabei spielen Begriffe wie Natur, Ökologie, Nachhaltigkeit etc. eine Rolle) und die Klärung des Modus der Erkenntnis der Dinge (dabei spielen Begriffe und Methoden der Erkenntnis eine Rolle).

Auf unterrichtsmethodischer Ebene sehen Pöppel und Rekus vier Voraussetzungen für erziehenden Unterricht: Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Konzentration und Synthese (Pöppel, 1990: 43).²² Für den Geographieunterricht kann das zumindest insofern als bedeutsam gelten, als Konzentration und Synthese fundamental an die Bestimmung des eigenen Standortes in der Welt und der eigenen Haltung zur Welt, die als Zentrum geographischer Bildung betrachtet werden können, gebunden sind.²³ Insofern kann Geographieunterricht eine zentrale erzieherische Stellung einnehmen.

5. Pädagogisches Handeln im Geographieunterricht

Geographieunterricht beinhaltet in seiner Anlage synthetische Schlüsse über

die eigene Räumlichkeit und deren Bedeutung für das eigene Handeln und zielt dabei auf eine Bestimmung des eigenen Standpunktes.²⁴ Damit ist er grundsätzlich erziehender Unterricht. Was Geographielehrer*innen empfinden, ist die Spannung, die aus der theoretischen Freiheit der Schüler*innen Werte anzuerkennen und den Bedürfnissen von Schüler*innen, Lehrer*innen und der Gesellschaft nach Orientierung, beziehungsweise normativer Struktur, entsteht. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Perspektive und dem Begriff der Haltung können Lehrkräfte im Fach Geographie sich durchaus grundsätzlich orientieren. Offenheit und Festlegung stehen dabei in einem Spannungsverhältnis, das in der konkreten Situation, aber nicht grundsätzlich aufzulösen ist.²⁵ Auch eine wissenschaftliche Orientierung fällt in diesem Fall schwer, verweisen doch einige Vertreter*innen auf die Bedeutung der Offenheit, so etwa Benner, die allerdings nicht zu einem „anything goes“ (Dickel, 2016: 54) werden dürfe.²⁶

Daraus resultiert für Geographieleh-

²² Sutor entwirft für Unterricht im Fach Politik einen Dreischritt, der eine Urteilsbildung erfordert (2000: 117).

²³ Zum pädagogischen Verständnis von „Konzentration“ führen Rekus und Mikhail (2013: 179) aus, dass nur der*die Schüler*in selbst Einsichten und Erkenntnisse verbinden kann und dabei selbst konzentriert, das verstehende Ich bildet dabei das Zentrum dieser Konzentration (zu einem pädagogischen Verständnis vom Konzentration siehe auch Rekus, 1993: 212ff.). Wenn man so will geht es in der Schule um die Struktur, die der*die Schüler*in dabei entwickelt. Grafisch/Ikonisch wird das bei der Betrachtung der Lebenswelt im Kontext von BNE von Schockemöhle und Schrüfer (2012: 123) veranschaulicht, auch hier zeigt sich der*die Schüler*in in seiner*ihrer Lebenswelt sozusagen als Zentrum seines*ihres Denkens. Über die Kategorie des Raumes (insbesondere als a priori verstanden) kommt der Geographie bei der Synthese eine herausragende Bedeutung bei, da dieser Synthese immer eine räumliche Dimension innewohnt (Kant, 1974: 45ff, 74ff.), insbesondere, wenn ein Phänomen auf die Empirie bezogen wird. Dies wird auch im Unterricht sichtbar, wenn wir danach fragen, was etwas für eine Bedeutung für unser Handeln in der Welt hat, ist dies nicht ohne seine räumliche Dimension zu denken. Dies zeigt sich auch, wenn Raumbezug der Geographie deren zentrale Funktion in der BNE begründet.

²⁴ Siehe auch Dickel (2016: 54).

²⁵ Kant formuliert bekanntermaßen die „Gretchenfrage“ (Mikhail, 2017: 104) seiner Pädagogik: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

²⁶ Auch Oser und Althoff (1994: 128) sehen einen Relativismus als problematisch an.

rer*innen eine Situation, die allerdings, gerade vor der heutigen Kulisse der Festlegung von Kompetenzen und der konkreten Outputorientierung immer weniger gewohnt scheint. Besonders im Hinblick auf normative Inhalte kommt der Lehrkraft allerdings eine besondere Verantwortung zu, die vorliegende Spannung dem Bildungsgang der Schüler*innen zuliebe auszuhalten.²⁷ Wenn es orientierende Leitlinien geben kann, dann sind diese weniger aus fachwissenschaftlichen, mehr aus pädagogischen Prinzipien abzuleiten oder auf pädagogische Argumente zu gründen. Auch wenn fachwissenschaftliche Einigkeit über normative Rahmungen bestehen, wie etwa im Fall der ökologischen Nachhaltigkeit oder der Menschenrechte, so kommt den Schüler*innen doch das Recht zu im Unterricht Gegenpositionen zu vertreten. Reinhardt vergleicht das mit dem Recht der Schüler*innen Fehler zu machen auf der Sachebene (Reinhardt, 2017: 283).

In der vorliegenden Perspektive liegt der Ausgangspunkt der pädagogischen Betrachtung bei den Schüler*innen und deren Erkenntnisprozessen, in deren Prozess der wertenden Selbstbestimmung, der Bestimmung der eigenen Haltung. Den Schüler*innen kann dieser Prozess nicht abgenommen werden, als Lehrer*in kann man diesen immer nur begleiten (Rekus, 1993: 200). Aus dieser Perspektive betrachtet auch der Beutelsbacher Konsens die Situation. Dabei werden konkret drei Prinzipien für den Umgang mit politischer Haltung im Unterricht formuliert:

- Das *Verbot der Überwältigung beziehungsweise Indoktrination* soll die Schüler*innen vor Suggestionen und

Indoktrinationen durch die fachlich überlegene Lehrkraft bewahren.

- Das *Gebot die Kontroversität* der Wissenschaft auch als Kontroversität im Unterricht zu zeigen.
- Der Bezugspunkt des Unterrichts sollte die *Interessenlage der Adressat*innen* sein, zu deren Erkenntnis und entsprechendem Handeln diese befähigt werden sollen (Roloff, 1991: 108).

Betrachtet man diese Prinzipien aus der hier eingenommenen Perspektive/vor dem Hintergrund des Einnehmens der betrachteten Perspektive, so weisen diese auch für den Geographieunterricht Bedeutung auf. Diese können auch aus der vorliegenden Perspektive bestätigt werden und durchaus handlungsleitende Orientierungen für Lehrer*innen ableiten:

- Haltung soll als Teil der Persönlichkeit im Unterricht ermöglicht, aber nicht bewertet werden. Was wir bewerten, sind Kompetenzen im Bereich ethischer Komplexität/Argumentation, aber nicht die Anerkennung bestimmter Werte. Hier besteht ein Bereich der Freiheit, zu der der*die Einzelne „angestiftet“ (Sander, 2005: 8) werden soll. „In diesem Sinn ermutigt politische Bildung Menschen nicht nur ihre Freiheit zu leben, sondern sie befähigt sie gar dazu.“ (Sander, 2005: 12)
- Selbstverständlich ist es pädagogisch gewünscht, dass Schüler*innen allgemeine und grundsätzliche moralische Prinzipien anerkennen (z. B. Gerechtigkeit, Humanismus, Gleichheit). Das Gegenteil wäre unlogisch. Niemand kann wollen, dass Schüler*innen zur Unmoralität erzogen werden. Dies allerdings

²⁷ Vielleicht kann diese Erkenntnis auch positiv formuliert werden, denn wenn diese Spannung auftritt, haben wir nichts falsch gemacht, sondern einiges richtig.

ist eine Aussage auf einer Metaebene, auf der Prinzipien der Erziehung betrachtet werden. Im Unterricht ist es das unbedingte Recht der Schüler*innen ihre Meinung zu formulieren, auch wenn diese von den Grundsätzen der Moral abweicht.

- Eine Zielführung zur Anerkennung von bestimmten Werten ist als Indoktrination zu verstehen und im Sinne der Schüler*innen pädagogisch abzulehnen.
- Haltung wird nicht einmal erreicht und ist dann abgeschlossen. Das fragende Subjekt steht immer in einem fragenden und kritisch fragenden Modus seinen Erkenntnissen und Anerkennnissen gegenüber. Geographieunterricht muss diese Dynamik berücksichtigen und kann daher keinen quantifizierenden Begriff des Lernens integrieren.
- Verschiedene Bereiche ethischen Fragens können nicht einfach unter eine allgemeine Moral vereinigt werden (Ökologie, Gerechtigkeit, Tierethik, etc). Eine Didaktik der Geographie muss daher mit den Unsicherheiten und Brüchen einer konzentrierenden Bestimmung des Subjekts umgehen.
- Unterricht muss unter dem Prinzip der Dialogizität geführt werden. Diesem lassen sich sowohl Kontroversitätsgebot als auch Überwältigungsverbot zuordnen. Das Prinzip der Dialogizität ist besonders weitreichend. Allgemeine dialogische Prinzipien stellen auch die Grundlage unterrichtlicher Kommunikation bzw. Dialoge dar.²⁸
- Unterricht ist dabei weniger als Argumentation zu verstehen und mehr als dialogisches Fragen, bei dem Schüler*innen inhaltlich nicht überwältigt werden sollten, sondern dazu gebracht sich selbst Fragen zu stellen (Mikhail, 2016: 91f., 127f.). Schüler*innen sollen zur ethischen Prüfung der eigenen Position auf dem Prüfstand ethischer Urteile gebracht werden. Ein ethischer Orientierungsrahmen besteht hierbei darin nach der Verallgemeinerbarkeit von Anerkennnissen zu Grunde liegender Prinzipien zu fragen. Allerdings geht es im Unterricht nicht darum diese Frage zu stellen, sondern darum Schüler*innen dazu zu bringen diese zu stellen.
- Aus dem Prinzip der Dialogizität folgt auch, dass man als Lehrer*in eine Machtposition aufgeben muss, in der man als Expert*in Autorität aus der strukturelle Position bezieht. Im Dialog stehen Argumente ohne Ansehung der Person nebeneinander. Das Anerkennen der Schüler*innen ist für den Lernenden fundamental (Reinhardt, 2016: 286). Dieser Dialog muss auch Meinungen zulassen können, die Grenzen überschreiten (Sander, 2005: 10).
- Betrachtet man Haltung nicht als statisch, dann unterliegen Anerkennnisse als Versicherungen des eigenen

²⁸ Auf philosophischer Ebene stellen Apel (1973: 414f.) und Habermas (u.a. 1982: 410ff.) grundlegende Prinzipien der Argumentation bzw. Kommunikation heraus, die sie auch innerhalb des Ansatzes der Diskursethik darlegen und die Geltung für alle Teilnehmer*innen des Diskurses beanspruchen: Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit (Habermas, 1984: 354). Auch auf die pädagogische Ebene bezogen, können die Diskursregeln als relevant gelten, stellt die argumentative Auseinandersetzung im Dialog doch den Kern pädagogischen Handelns dar. Dabei stellen sich besonders die Anerkennung des Gegenübers und die „Wahrheitsfähigkeit“ von Aussagen als zentrale Aspekte dar (siehe Fußnote 17).

Sich-Verhaltens zu etwas und können sich verändern. Der unterrichtliche Dialog darüber sollte daher auch dynamisch gedacht werden.

Untersuchungen zu verschiedenen Formen des Umgangs mit moralisch sensiblen Themen im Politikunterricht verweisen darauf, dass die Ermöglichung einer sachlichen Auseinandersetzung auch mit Normen deutlich mehr an Offenheit von Schüler*innen für das Hinterfragen der eigenen Meinung anbahnt. So sind etwa die Ergebnisse der Studien von Fischer sowie May und Dietz zu deuten, die zeigen, dass ein Moralisieren oder eine überwältigende sachliche Argumentation, mag auch beides begründet sein, häufig nicht zu Einsichten führen. Die Ermöglichung sachlicher Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, ohne eine inhaltlich-indoktrinierende Zielführung anzustreben, scheint hier ein sinnvoller Weg (Reinhardt, 2016: 286).²⁹ Beispiele für eine inhaltliche Öffnung zeigen sich in der Geographiedidaktik heute in vielfältiger Weise.

Abschließend lässt sich sagen, dass die formulierten Leitlinien einen pädagogischen Umgang mit der eingangs verdeutlichten Leerstelle bezüglich des Umgangs mit Kontroversität und kontroversen bzw. radikalen Meinungen und Äußerungen von Schüler*innen im Geographieunterricht ermöglichen. Der Zugriff über den Begriff der Haltung ermöglicht es unter Einbeziehung des theoretischen Hintergrundes, den dieser in der transzendental-kritischen Pädagogik hat, orientierende Leitlinien für den Umgang mit Kontroversität im Geographieunterricht zu formulieren. Diese sind vor allem pädagogisch abgeleitet, was in ihrem Bedarf präskriptiver Elemente begründet liegt.

Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass Haltung von Schüler*innen einen Bereich darstellt, der funktionalistischer Normierung nicht verfügbar ist und es auch nicht sein darf. Dies bedeutet allerdings im konkreten Unterricht gerade nicht, dass ein Dialog über Haltungen abgebrochen werden muss, sondern dass er „im Dienste des Wahren und Guten“ (Löwisch, 1969: 47) geführt werden soll. Als Lehrer*in kann man dabei aus pädagogischer Perspektive nicht wollen, dass Schüler überwältigt werden, jedoch durchaus eine fragende Bewegung des Gegenübers bei der Bestimmung der eigenen Haltung zu seiner Welt begleiten.

6. Literatur

- Apel, K. O. (1973). Transformation der Philosophie. Band 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt: Suhrkamp, S. 358–435.
- Applis, S. (2012). Wertorientierender Geographieunterricht im Kontext „Globales Lernen“. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Geographiedidaktische Forschungen, Band 51. Weingarten.
- Applis, S. (2014). Ethische Persönlichkeitsbildung aus geisteswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Perspektive. Vorstellungen von Geographielehrkräften zu geographischer und schulischer Bildungsarbeit – Ergebnisse eines Projektes empirisch-rekonstruktiver Forschung. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) 5(4), 90-111.
- Applis, S. (2015). Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD) 43(1), 2-26.
- Applis, S. (2016). Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Forderung soziomotorischer

²⁹ Siehe auch Fischer (2011: 256ff.).

- Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In Dietrich, J., Brand, C., & Rohbeck, J. (Hrsg.). Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik (17). S. 119-144.
- Applis, S. (2018). Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung. Zeitschrift für Geographiedidaktik / *Journal of Geography Education* (ZGD), 2(18), 27-50.
- Bourdieu, P. (1999). Sozialer Sinn. Zur Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eggert, S., & Bögeholz, S. (2006). Göttinger Modell der Bewertungskompetenz. Teilkompetenz Bewerten, Entscheiden und Reflektieren für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12, 199-217.
- Budke, A., & Uhlenwinkel, A. (2011). Argumentation im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In Meyer, C., Henry, R., & Stöber, G. (Hrsg.). Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig.
- Budke, A., Kuckuck, M., Mayer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., Weiss, G. (Hrsg.) (2015). Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschung zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster: Waxmann.
- Budke, A., & Kuckuck, M. (2016). Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner.
- Dickel, M. (2011). Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. GW-Unterricht 123/2011. Abgerufen am 13.01.2019 von <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/15-2011/37-123-3-2011.html>
- Dickel, M. (2016). Der Sprung ins Denken. Geographie als politische Bildung. In Budke, A., & Kuckuck, M. (2016). Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner, S. 47-55.
- Dietrich, J. (2007). Was ist ethische Kompetenz. Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In Amnicht Quinn, R., et al. (Hrsg.). Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-51.
- Fischer, C. (2011). Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel Rechtsextremismus. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWG), 2, S. 255-266.
- Gryl, I., Könen, D., & Pokraka, J. (2017). Limits of freedom. Defining a normative background for Spatial Citizenship. GI-Forum 2/2017. Abgerufen am 13.01.2019 von <http://www.austriaca.at/0xc1aa500e%200x0037356f.pdf>
- Habermas, J. (1982). Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bände (=1982a/1982b). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp.
- Henkenberg, P. (2000). Werte und kategoriale Schlüsselfragen im politischen Unterricht. In Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.). Werte in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 263 – 287.
- Herbart, J. F. (1986). Systematische Pädagogik. Stuttgart.
- Hume, D. (1978). Ein Traktat über die menschliche Natur. Hamburg 1978.
- Kant, I. (1974). Kritik der reinen Vernunft. 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp.
- Laub, J. (2011). Raum und Wertewandel. Die Bedeutung des Wertewandels für die gesellschaftliche Konstruktion geographischen Wissens. (Analyse des Mensch-Umwelt-Verhältnisses in Schul- und Lehrbüchern). Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Lohmann, G. (2000). Werte, Tugenden und Urteilsbildung. Gegenstände und Ziele von Ethikunterricht und Politikunterricht. In Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.). Werte in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 202-217.
- Löwisch, D.-J. (1969). Haben Autorität, Strafe und Gehorsam einen erzieherischen Sinn? In Heitger, M. (Hrsg.). Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München, S. 33-61.
- May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, B., & Zorn,

- P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: BpB, S. 233-241.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell und Schule*, 216, S. 4-11.
- Menthe, J. et al. (2016). Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. *Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, 10, Münster.
- Meyer, C. (2011). Geographische Bildung – Reflexionen zu ihren Grundlagen. In Meyer, C. et al. (Hrsg.). *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Braunschweig: Westermann, S. 11-36.
- Meyer, C., & Felzmann, D. (2011). Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? – Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In Meyer, C. et al. (Hrsg.). *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. ORT S. 130-146.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch Handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn.
- Mikhail, T. (2017). Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten. Oldenburg: Schönigh.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ohl, U., Resenberger, C., & Schmitt, T. (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In Budke, A., & Kuckuck, M. (2016): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner, S. 89-96.
- Ohlmeier, B., & Brunhold, A. (2015). *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie*. Wiesbaden.
- Oser, F.; Althoff, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart.
- Petzelt, A. (1997). *Subjekt und Subjektivität*. Weinheim, München: Juventa.
- Pöppel, K. G. (1990). Moralische Erziehung im Fachunterricht. In Regenbrecht, A., & Pöppel, K. G. (Hrsg.). *Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Münster, S. 27-48.
- Regenbrecht, A. (1990). Ist Tugend lehrbar? In Regenbrecht, A., & Pöppel, K. G. (Hrsg.). *Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Münster, S. 4-11.
- Reinhardt, S. (2014). Moralisches Lernen. In Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach, S. 329-340.
- Reinhardt, S. (2017). Unterricht mit rechts orientierten Jugendlichen und Schülern und Empörten – Probleme und Ideen. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 2, S. 281-291.
- Rekus, J. (1993). *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim, München: Juventa.
- Rekus, J., & Mikhail, T. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim, Basel.
- Roloff, E.-A. (1991). Politische Bildung und Erziehung am Scheidewege. In Hoffmann, D. (Hrsg.). *Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der politischen Bildung*. Weinheim, S. 97-109.
- Sander, W. (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.
- Schockemöhle, J.; Schrüfer, G. (2012). Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In Haversath, J.-B. (Hrsg.). *Das Geographische Seminar. Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung*. Braunschweig: Westermann, S. 107-132.
- Sutor, B. (2000). Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft - Ethik als Dimension politischer Bildung. In Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.). *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach, S. 108-120.
- Ulrich-Riedhammer, E.-M. (2017). Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“. *Geographiedidaktische Forschungen*, 68, Münster.

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit

Margarita Özaydin

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
s3mawebe@uni-trier.de

Sabine Lippert

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
lippert@uni-trier.de

Abstract:

Since its origin, geography as a subject was often exploited for placing ideological content in schools, commonly reflecting the current politically dominant zeitgeist. Especially during the time of the Third Reich, geographical education contributed significantly to conveying racist, fascist and bellicist beliefs. After 1945, during the time of denazification, leading representatives of the subject attempted to disguise geography as unpolitical. Contrary to the results of studies examining the ideology influenced content in geography textbooks under the DDR government, there are no findings for the allegedly ideology-free BRD of the post-war era.

This article tries to pursue these shortcomings while investigating whether national socialist beliefs continue to appear in geography textbooks of the 1950s and 1960s. Through a comparative case-by-case analysis of specifically chosen key topics, ideologically coined depictions shall be identified and critically discussed.

Keywords: nazism, postwar period, textbook analysis, ideology, political geography

Zusammenfassung:

Seit seiner Entstehung wurde der geographische Unterricht häufig zur Vermittlung ideologieladener Inhalte, die oft den politischen Zeitgeist widerspiegeln, instrumentalisiert. Insbesondere während des Dritten Reichs hat sie maßgeblich dazu beigetragen, rassistische, faschistische und bellizistische Botschaften zu vermitteln. Nach 1945 waren daher führende Vertreter*innen bemüht, dem Fach im Zuge der Entnazifizierung einen Schein des Unpolitischen zu geben. Obwohl es Studien zum Ideologiegehalt von Erdkundeschulbüchern der DDR gibt, fehlen bisher Erkenntnisse zu Erdkundeschulbüchern der sich ideologiefrei gebenden BRD der Nachkriegszeit. Der Beitrag möchte dieses Desiderat aufgreifen, indem er der Frage nachgeht, inwiefern nationalsozialistische Anschauungen ihre Kontinuität in geographischen Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre finden. Durch eine vergleichende Einzelfallanalyse einschlägiger Themenschwerpunkte sollen ideologisch geprägte Darstellungen ausgemacht und kritisch diskutiert werden.

Stichwörter: Nationalsozialismus, Nachkriegszeit, Schulbuchanalyse, Ideologie, Politische Geographie

1. Einleitung

„Unser Schulunterricht hat nicht die Aufgabe, Geographen heranzubilden, sondern Volksgenossen, die ihre Heimat und ihr Volk mit klarem Blick verstehen, mit ganzem Herzen [zu] lieben und mit unerschütterlichem Willen in der Not [zu] verteidigen. Im Vordergrund stehen daher die deutsche Heimat und das eigene Volk“ (Heck, 1934: 8).

Die politische Funktion des Faches Geographie zur ideologischen Erziehung seiner Schüler*innen ist von seiner fast 150-jährigen Geschichte kaum zu trennen; sie wurde, wie man am obigen Zitat des damaligen Verbandsvorsitzenden des Deutschen Geographentages erkennen kann, von zahlreichen Vertreter*innen des Faches aktiv vorangetrieben, um dessen gesellschaftliche Relevanz hervorzuheben und damit seine Existenz als bedeutendes Schulfach zu sichern. Ob in der Kolonialgeographie des Kaiserreichs, der Wehrgeographie vor dem Ersten Weltkrieg, des heimatkundlichen Ansatzes in der Weimarer Republik oder der ideologisch-diktatorischen Propaganda des Nationalsozialismus und der DDR: Sie alle eint, dass nicht das Vermitteln geographischer Fachinhalte, sondern die Erziehung heimatbezogener „Volksgenossen“ im Vordergrund stand. Durch die emotionale Bindung an die jeweilige politische Doktrin hatte der Geographieunterricht die vorrangige Aufgabe, eine kollektive nationale Identität zu beschwören und dadurch bestehende

Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu sichern (vgl. Schramke, 1975; Budke, 2016). Dabei ist festzustellen, dass das Fach entgegen gängiger Interpretationen nicht das Opfer einer politischen Instrumentalisierung war, sondern sich selbst bereitwillig an die wechselnden politischen Umstände auslieferte (vgl. Hard, 2003: 152). Als Höhepunkt dieser Selbstausslieferung kann die Blut-und-Boden-Ideologie und Rassenkunde¹ des Nationalsozialismus gesehen werden. Um sich von den gravierenden, menschenverachtenden Folgen dieser Zeit zu distanzieren, fand ab 1945 ein angeblicher „Bruch“ in der Tradition des Faches statt: Gerade in der BRD waren dessen Vertreter*innen bemüht, den politischen Gehalt der Geographie zu leugnen und dem Schulfach einen Schein des Unpolitischen zu verleihen (vgl. Schultz, 1980: 31ff.). Damit verbunden wurde der Schulunterricht der DDR oft als ideologieladenes Gegenbild zum scheinbar neutralen und objektiven Erdkundeunterricht der BRD dargestellt (vgl. Budke, 2010). Nach dem Pädagogen Franz Pöggeler kann jedoch kein Schulfach unpolitisch sein (vgl. Pöggeler, 1985: 7ff.). Es ist daher zu fragen, ob dieser „Bruch“ in der Tradition des Faches tatsächlich stattfand und ob der Erdkundeunterricht in der BRD der Nachkriegszeit so ideologiefrei und neutral war, wie er sich innerhalb seiner Geschichte gern präsentierte.

Ziel dieser Untersuchung war es, den Ideologiegehalt sowie wesentliche, von der nationalsozialistischen Weltanschau-

¹ Rassentheorien sind seit Jahrzehnten wissenschaftlich widerlegt. Der Begriff race hingegen wird im angloamerikanischen Raum sowohl in gesellschaftlichen wie auch in wissenschaftlichen Diskursen verwendet – jedoch nicht als biologische Kategorie, sondern als gesellschaftlich ausgehandelter, flexibler Begriff für Bevölkerungsgruppen, die verschiedene Diskriminierungserfahrungen machen. Da sich dieser Beitrag jedoch mit der Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Schulbüchern auseinandersetzt, wird der Begriff der Rasse im Folgenden im historischen Kontext dieser Zeit verwendet.

ung besonders geprägte Inhalte von Erdkundeschulbüchern der 1930er zu bestimmen, um anschließend Erdkundeschulbücher der späten 1940er, 1950er und 1960er Jahre auf eine eventuelle Kontinuität dieser nationalsozialistischen Anschauungspunkte und Inhalte zu analysieren. Dafür skizziert der Beitrag zunächst die Ziele und die Themen des Geographieunterrichts im Dritten Reich und in der frühen Nachkriegszeit, bevor er sich im weiteren Verlauf Schulbüchern als wissenschaftliche Untersuchungsgegenstände sowie der eigentlichen, diesem Beitrag zugrunde liegenden Schulbuchanalyse widmet.

2. Historischer Überblick

2.1 Der Geographieunterricht im Dritten Reich

Schon im Zuge der preußischen Schulreform 1923-1925 kritisierten zahlreiche Geograph*innen einen erheblichen Mangel geographischer Bildung gerade in der Oberstufe; dieser habe, so wurde angeführt, unter anderem auch zur Niederlage des Deutschen Kaiserreichs im Ersten Weltkrieg geführt (vgl. Schäfer, 2007: 105). Um die Relevanz des Faches hervorzuheben (auch im Hinblick auf den durch die Kriegsniederlage betroffenen Patriotismus der Deutschen), hatte der Erdkundeunterricht schon zu Zeiten der Weimarer Republik die Aufgabe, „im Schüler die Liebe zur Scholle, Heimat und zum Vaterland [zu] wecken und [zu] pflegen, zum Verständnis der deutschen Kultur in Vergangenheit und Gegenwart bei[zu]tragen und den Schüler zum deutschen Staatsbürger erziehen [zu] helfen“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1925: 19). Die Preußischen Sparverordnungen 1931, die zur Kürzung von Lehrstellen und Unterrichtsstunden

führten, wurden von zahlreichen Erdkundelehrer*innen kritisiert; viele beklagten zudem die Konzeptlosigkeit ihrer Disziplin. Nach Heske (1988: 130f.) wandten sie sich daher dem Nationalsozialismus zu, da sie durch diesem die Chance sahen, eine zentrale Stellung im schulischen Fächerkanon zu erhalten. Insbesondere Schulgeograph*innen haben die Gestaltung des Faches dabei maßgeblich beeinflusst; durch die vorherige Gleichschaltung der Lehrkräfte (u. a. durch die Gründung des Nationalsozialistischen Lehrerbunds sowie durch Ausschluss von jüdischen, kommunistischen, pazifistischen oder sozialdemokratischen Lehrer*innen) wurde die Integrierung der nationalsozialistischen Ideologie im Erdkundeunterricht gewährleistet (vgl. Schäfer, 2007: 24).

Die nationalstaatliche Aufgabe des Erdkundeunterrichts war die „Weckung volksdeutscher Gesinnung [...] Die Wechselwirkung von Volk und Raum, von Blut und Boden bilden den Leitgedanken des erdkundlichen Unterrichts“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volkswissenschaft, 1940: 18). Zur Erfüllung dieses Leitgedankens wurden Schuster (1991: 31) zufolge folgende Erziehungsziele im Nationalsozialismus verfolgt: die Ausbildung einer nationalen Werthaltung, die Ein- bzw. Umordnung in Volk, Gemeinschaft und Raum, die Erfassung des Stellenwerts von Blut und Boden, Lebensraum und Heimat, die Befürwortung des Rassismus und Antisemitismus, die Anerkennung des Führertums, die Befürwortung der Wehrmacht-, -erziehung und -bereitschaft, die Charakterbildung und Entkonnfessionalisierung sowie einer Ausbildung von Gehorsam, Disziplin, Mut und „lebendigem Gefolgschaftswillen“ (ebd.). Zudem wurde gegen den Marxismus und Kapitalismus propagiert. Jedoch sind viele Erziehungsziele und Inhalte im Dritten

Reich keineswegs neu erfunden, sondern aus dem Deutschen Kaiserreich sowie der Weimarer Zeit übernommen und lediglich der nationalsozialistischen Ideologie angepasst bzw. radikalisiert worden. Aus den genannten Zielvorgaben ergeben sich fünf Themenbereiche, die besonders prägend für den Geographieunterricht im Nationalsozialismus waren und die im Folgenden näher vorgestellt werden:

- Heimatkunde,
- Geopolitik und Politische Geographie,
- Rassenkunde,
- Wehrgeographie und wehrgeistige Erziehung,
- Kolonialgeographie und kolonialer Gedanke.

Die Themenbereiche Heimatkunde, Rassenkunde und Wehrgeistige Erziehung wurden begrifflich so in den nationalsozialistischen Lehrplänen genannt; mit Geopolitik und Kolonialgeographie werden verschiedene Inhalte der Curricula und Schulbücher abgeleitet zusammengefasst.

Heimatkunde

Die nationalsozialistische Heimatkunde hatte das Ziel, „die natürliche Heimatliebe, die uns angeboren ist, auszuweiten und zu vertiefen zu dem ernsten Gefühl, mitverantwortlich zu sein für die Zukunft der heimatlichen Welt und ihre Stellung [...] innerhalb der größeren Einheit Deutschlands“ (Griep, 1938: 416). Dabei wurde das Prinzip *Vom Nahen zum Fernen* verfolgt. Im nationalsozialistischen Sinne bedeutete dies die Ausdehnung von der engeren Heimat auf das „deutsche Volksgefüge“, „den deutschen Lebensraum“ hin zu den „kulturellen Leistungen des deutschen Volkes an seinem Boden“ (Hinrichs 1938: 580). Ein elementarer Bestandteil der Heimatkunde war das Wecken von Heimat- und Vaterlandsliebe, verbunden

mit Opferbereitschaft; damit gab es auch Überschneidungen zum Soldatentum der Wehrgeographie (vgl. Dyroff, 1936: 25 f.). Zudem wurden Großstädte als feindlicher Raum dargestellt (vgl. Heske 1988: 151), da diese der Nährboden der „Internationalen“, „des sozialen Geistes“ und der „Gleichmacherei“ (Mattausch, 1981: 8 f.) – kurz, des Kommunismus und des ‚kosmopolitischen Judentums‘ – seien. Im Gegenzug dazu kam es zur Romantisierung des bäuerlichen Agrarismus, d. h. der „arisch“ deutsche Bauer, als Nahrungs- und Ressourcenversorger des deutschen Volkes, wurde heroisiert und sein Beruf dadurch aufgewertet.

Geopolitik und Politische Geographie

Ein wesentlicher Bestandteil des geopolitischen Ansatzes war die Behandlung des Grenz- und Auslandsdeutschtums, meist vor dem Hintergrund einer Revision des Versailler Vertrages. Der Erdkundeunterricht sollte auf die schwierige Lage der auslandsdeutschen Volksgruppen hinweisen und trotz räumlicher Trennung ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln (vgl. Heske, 1988: 156 f.). Weitere Elemente der Geopolitik waren die mit dem Geodeterminismus verbundene „Lebensraum-Ideologie“, die Mittellage Deutschlands und seine bedrohten Grenzen sowie die Thematisierung von Verbündeten (Japan, Italien) und Feinden (Frankreich, England, USA, Sowjetunion) des Reiches im Zweiten Weltkrieg (vgl. ebd.: 206 f.). Die wichtigsten methodischen Unterrichtsmaterialien waren geopolitische Kartenskizzen und thematische/ topographische Karten. Mit Dauer des Krieges verlor die Geopolitik jedoch an Bedeutung und wurde zunehmend durch die Wehrgeographie ersetzt (vgl. ebd.: 159 f.).

Rassenkunde

Es gab schon vor der Machtergreifung Hitlers Geographen, wie *Siegfried Passarge (1924)* und *Ewald Banse (1933)*, die rassistische und stark antisemitische Positionen in die Geographie einbrachten sowie deren didaktische Umsetzung konzipierten. Doch erst durch den Erlass zur „Vererbungslehre und Rassenkunde“ vom 13. September 1933 wurden dem Erdkundeunterricht konkrete Aufgaben zugeordnet und damit die Aufnahme rassistischer Inhalte festgeschrieben (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1933: 244). Durch die Behandlung des „rassischen Aufbaus des deutschen Volkes“ sollte „das Nationalbewusstsein geweckt und gestärkt und die kulturelle Bedeutung der nordischen Rasse erkannt“ werden (Rüeswald & Schäfer, 1934: 529-531). Die „nordische Rasse“ wies nach der nationalsozialistischen Rassentheorie eine „besondere Führereigenschaft“ (Günther, 1930: 201) auf und sei „unternehmungslustig und kämpferisch“ mit einem „entschlossenem Willen“ (Eickstedt, 1934: 25 f.). Durch die Unterscheidung zwischen diesen arischen „Herrenmenschen“ und sogenannten „Untermenschen“ (wie Juden, Schwarze oder Sinti und Roma) wurde ein System entwickelt, das auf Rassismus und Chauvinismus beruhte. Im Erdkundeunterricht wurden den Schüler*innen qualitativ unterschiedliche Raumnutzungen als Konsequenz verschiedener Rassenzugehörigkeiten vermittelt: Die Rasse galt hier als Auslösefaktor für die Gestaltung des Raumes (z. B. die natürliche, unbebaute Landschaft von Subsahara-Afrika als Kon-

sequenz der scheinbaren ‚Faulheit‘ und ‚Unkultiviertheit‘ der Afrikaner*innen; vgl. Müller 1936).

Wehrgeographie und wehrgeistige Erziehung

Harder (1939: 160 f.) nennt zwei wehrkundliche Aufgaben, mit denen sich der Unterricht befassen sollte: „1. [...] wehrpolitische Vorbereitungen, wie Kartenlesen, Orientieren und Geländebeschreibung. [...] Zu dieser Aufgabengruppe sind ferner Schilderungen von Landschaften im Kriege zu rechnen, aus denen die Jungen die Bedeutung der Räume bei kriegerischen Auseinandersetzungen ermessen können². [...] 2. Die Schulung wehrpolitischen Denkens“. Dabei wurden eine übersteigerte Vaterlandsliebe und Verherrlichung des Heldengedankens verfolgt und der Mythos vom „Volk ohne Raum“ und der Schutz der deutschen Grenzen propagiert. Wichtig war es, den „künftigen Soldaten“ auf den „Kampf um den Lebensraum“ durch Geländekenntnis und Kartenverständnis vorzubereiten (Griep, 1942: 177-180). Die Wehrgeographie war dadurch die „logische“ Konsequenz der Heimatkunde und der Lebensraum-Ideologie der Geopolitik.

Kolonialgeographie

Nachdem das Deutsche Reich im Versailler Vertrag (Art. 22, 119-127) seine Kolonien aufgeben musste, begannen viele Schulgeograph*innen, die mögliche Rückgewinnung der verlorenen Gebiete im Unterricht zu thematisieren. Dieser klar erkennbare Revisionismus sollte die Jugend für die verlorenen Kolonien begeistern. Erst mit der Machtübernahme der

² Beispielsweise Räume, die kriegswichtige Industrien aufwiesen oder Strukturen, die für kriegerische Auseinandersetzungen der Artillerie taktisch klug zu nutzen wären (wie z. B. Brücken, Gebirgspässe, u. ä.).

NSDAP konnten sich jedoch kolonialpolitische Themen im Unterricht etablieren (vgl. Heske, 1988: 163). Vor allem setzten sich die Geographen *Maywald (1933)* und *Lasch (1934)* für die Behandlung der Kolonialgeographie im Erdkundeunterricht ein. Dabei sollte der „Kampf gegen die koloniale Schuldlüge³“ geführt und auf eine Wiedererlangung der Kolonien hingearbeitet werden (Lasch, 1933: 817). „Er [der Schwarzafrikaner] ist allgemein gutmütig, heiter, geschwätzig, träge und von sich aus unlustig zu geregelter Arbeit. Besonders kennzeichnend für die Neger ist ihr sorgloses Leben in den Tag hinein, ohne Vorsorge für die Zukunft, sie essen im Überfluß und hungern dann wieder, wenn keine Nahrung vorhanden ist. [...] So sind die Neger bei strenger Erziehung und Aufsicht wohl geschickte Arbeiter, aber zum Aufbau einer höheren Kultur sind sie nicht fähig“ (Müller, 1936: 818). Somit wurde im Unterricht die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen gefördert und damit einhergehend die eigene Rasse aufgewertet. Die Behandlung der Kolonialgeographie wird weiterhin mit dem Argument der „Lebensraumnot“ begründet. Die Kolonien seien potentielle Lebensräume und ihre Rückgewinnung sei deswegen unabdingbar.

Durch ihre herausragende Bedeutung bei der Vermittlung nationalsozialistischer Ideologien im Unterricht nahm die Geographie eine entscheidende Rolle im Fächerkanon der Schule ein; dies ging mit

einer enormen Aufwertung der Stundenzahl einher⁴, die nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute unerreicht blieb (vgl. Flessau, 1977: 100).

2.2 Der Geographieunterricht in der Nachkriegszeit

Mit der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am 8. Mai 1945 endeten der Zweite Weltkrieg und die Existenz des Deutschen Reiches. Dieses war nach dem Krieg größtenteils infrastrukturell und wirtschaftlich zerstört. Die so genannten deutschen Ostgebiete, welche ca. ein Drittel des Gesamtgebietes des Deutschen Reichs umfassten, wurden von der sowjetischen Armee an Polen übergeben (polnische Zone). Dieser Beschluss der Sowjetunion wurde in geographischen Schulbüchern der Nachkriegszeit häufig thematisiert (siehe Kapitel 5.1).

Der Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus war ein Thema, welches über 35 Jahre weder im wissenschaftlichen noch im schulischen Diskurs behandelt wurde. Dieses „Nichtaufarbeiten“ der nationalsozialistischen Vergangenheit ist jedoch kein Spezialfall der Geographie, sondern betraf bis Anfang der 1970er Jahre fast alle Wissenschaftsbereiche und Unterrichtsfächer (vgl. Heske, 1988: 13 ff.). Gerade in der unmittelbaren Nachkriegszeit distanzierte sich das Fach von seinem Wirken im Nationalsozialismus, leugnete bzw. verdrängte seinen politischen-ideologischen Gehalt und wollte sich dadurch zur „Rehabilitation“ verhelfen (vgl. Schuster, 1991: 18 f.;

3 Der Kampfbegriff der „Schuldlüge“ wurde in politischen Debatten der Weimarer Zeit benutzt, um die „alleinige Kriegsschuld“ der Deutschen, wie sie im Versailler Vertrag feststeht, von sich zu weisen. Diese „Schuldlüge“ wurde nach Ansicht vieler Deutschen von den Alliierten erfunden, um den ‚Diebstahl‘ der deutschen Kolonien zu rechtfertigen (vgl. Lasch, 1933: 817).

4 Die Erdkunde gehörte zusammen mit Geschichte und Deutsch zu den ‚Deutschkundlichen Fächern‘. Die ‚Deutschkunde‘ nahm nach den 1938 erlassenen Richtlinien für die Höhere Schule ca. ein Drittel aller Unterrichtsstunden ein, wobei Geschichte, Deutsch und Erdkunde in gleicher Stundenzahl unterrichtet wurden (vgl. Flessau, 1977: 100).

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

vgl. Schramke, 1978: 12).

In der Anknüpfung der Erdkunde an die Inhalte vor 1933 sahen viele damalige Schulgeograph*innen eine mögliche Lösung für das Weiterbestehen des Faches. Dabei reflektierten sie jedoch nicht, dass gerade die Heimatkunde wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideolo-

geographen maßgeblich – z. B. durch Entwürfe und Stellungnahmen an die Kultusministerkonferenz – an der inhaltlichen Gestaltung des Erdkundeunterrichts beteiligt.

Neben den Grundlinien für den geographischen Unterricht legte die Kultusministerkonferenz 1950 einen „Stoffplan



Abbildung 1: Aufteilung des Deutschen Reiches nach 1945. Quelle: Leser, 1976: 31.

gisierung aufwies (vgl. Schäfer, 2007: 337 ff.). Der Schulgeograph Julius Wagner vertrat die Meinung, „[...] [dass] die Erdkunde bestens geeignet [sei], die für den Oberstufenunterricht so nötige Konzentration der Arbeit in lebenswichtigen und auch weltanschaulich bedeutsamen Fragen zu gewährleisten, [...] [um] eine Generation zu erziehen, die Volk und Vaterland kennt und mit weltoffenem Blick ihre Aufgabe erfaßt“ (Wagner, 1950: 55). In diesem Zitat wird ein geläufiges Argument zur Legitimierung der Erdkunde als Unterrichtsfach erkennbar, welches schon 1918 und 1933 von Schulgeograph*innen verwendet wurde: Es wird wieder als Zentrierungsfach proklamiert. Genau wie im Nationalsozialismus waren dabei nach 1945 Lehrpersonen bzw. der Verband Deutscher Schul-

für Erdkunde“ fest, der eine stärkere Thematisierung der Ostgebiete beinhaltete (vgl. Kultusministerkonferenz, 1986). Dabei wurden diese Gebiete als integrale Bestandteile deutscher Heimatlandschaften propagiert, womit geschichtsrevisionistische Perspektiven offen gefördert wurden. Das Gutachten „Osteuropa in der deutschen Bildung“ des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1956 greift diesen Blickwinkel erneut auf und nimmt (paradoxe Weise) gleichzeitig einen unpolitischen Standpunkt ein (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964): In diesem Gutachten wurde der Verzicht auf Ostdeutschland geäußert und die Entwicklung Osteuropas als Warnzeichen für die Entwicklung Westdeutschlands be-

schrieben. Der Erlass der Kultusminister, der einige Monate später folgte, verwarf jedoch die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses und lenkte den Geographielehrerunterricht auf eine ideologische Aufrüstung im Rahmen des Ost-West-Konfliktes (Kultusministerkonferenz, 1957: 22). Die politische Ablehnung der Sowjetunion durch die BRD wurde mit deren Einbruch in Mitteleuropa und der Annektierung der deutschen Ostgebiete begründet. Dabei wurde das politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche System der sowjetischen Besatzungszone im Unterricht vermittelt und im Vergleich zum westdeutschen System als unterentwickelt propagiert. Trotz dieser ideologischen Funktionalisierung gab das Fach weiterhin vor, unpolitisch zu sein und wehrte sich vehement gegen die Forderung politischer Bildung, obwohl dies von den Alliierten gewünscht war (vgl. Sandner, 1995: 141 f.). Diese Weigerung führte zu einem Bedeutungsverlust der Geographie, da 1960 in den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen das neue Hybridfach „Gemeinschaftskunde“ eingeführt wurde, das in einigen Bundesländern bis heute besteht. Dadurch wurden die Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zu einem Unterrichtsfach fusioniert und in der Oberstufe gelehrt. Die Unterrichtung in der Oberstufe als lang ersehntes Ziel der Schulgeograph*innen, welches in der NS-Zeit erreicht wurde, ist damit aufgehoben worden (vgl. Schramke, 1975).

Die von Schramke (1978), Schuster (1991) oder Schäfer (2007) vertretene These einer Kontinuität nationalsozialistisch geprägter Inhalte im Erdkundeunterricht der Nachkriegszeit bei gleichzeitiger Vorgabe einer politisch ideologiefreien Neutralität wird nicht nur von den genannten Stoffplänen und Gutachten gestützt, sondern auch durch die personelle Kontinuität nationalsozialistischer Lehrer*innen.

Dies lag daran, dass die Entnazifizierungsprozedur in den vier Besatzungszonen mit unterschiedlicher Härte vorangetrieben wurde. Allgemein wurde in der amerikanischen Zone die Entnazifizierung als strenge Prozedur beschrieben, in der britischen Zone sei diese weniger konsequent gehandhabt worden, in der französischen Zone hätte es regionale Unterschiede gegeben und in der sowjetischen Zone sei die Entnazifizierung anscheinend am konsequentesten durchgeführt worden (vgl. Benz, 2005). Die Übergabe des „Säuberungsprozesses“ 1947 an die westdeutschen Behörden führte zu dem Problem, dass sich viele Nationalsozialisten gegenseitig freisprachen und freigewordene Posten – wie im Bildungswesen – besetzen konnten. Dadurch waren schon kurz nach Kriegsende wieder viele Geographielehrer*innen, die sich für die nationalsozialistische Weltanschauung eingesetzt hatten, wieder in ihrem Amt tätig (vgl. ebd., vgl. Sandner, 1995: 142, 147 f.); wie beispielsweise Karl Haushofer, Franz Knieper, Emil Hinrichs und Karl Heck. Da Heck wie zahlreiche seiner Kollegen ein Herausgeber von Erdkundeschulbüchern sowohl im Nationalsozialismus wie auch in der Nachkriegszeit war, oder auch andere Schulbuchautor*innen in der Nachkriegszeit immer noch nationalsozialistische Einstellungen gehabt haben könnten, müsste man die oben genannte These einer Kontinuität nationalsozialistischer Ideologeme im sich unpolitisch gebenden Erdkundeunterricht der frühen BRD also auch durch einen Blick in die damaligen Schulbücher verifizieren bzw. falsifizieren können.

3. Das Schulbuch als Gegenstand der Forschung

„Von der politischen Funktionalisierung des geschriebenen Wortes bis zu seinem Ge-

brauch als Waffe im eigentlichen Sinn, führt kein weiter Weg“ (Steiger, 1988: 293).

Seit Ende des 18. Jahrhunderts trug die Entwicklung von Lehrmitteln zur Durchsetzung einer institutionalisierten Form von Bildung bei, die bis heute das Selbstverständnis schulischer Praxis ausmacht (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 9). Als Material- und Mediensammlung sollen sie möglichst viele Informationen didaktisch reduzieren und sind somit als Orientierungs- und Planungshilfe für Lehrer*innen gedacht. Da Schulbücher genehmigungspflichtig sind und ein Zulassungsverfahren der jeweiligen Landesministerien durchlaufen, orientieren sie sich weitgehend an vorgegebenen Richtlinien, Lehrplänen und Curricula (vgl. Mönter & Schiffer-Nasserie 2006: 198 f.). Nach Höhne (2003: 77) ist das Schulbuch damit als Resultat eines gesellschaftlichen Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesses zu verstehen. Daraus ergibt sich, dass das Schulbuch eine wichtige Kontroll- und Steuerungsfunktion des Unterrichts besitzt. Seiner Konzeption und Funktion nach ist das Unterrichtsmedium jedoch nicht nur „Informatorium und Paedagogicum“ (Stein, 1979: 12), also keineswegs ein bloßes Instrument der Wissensvermittlung und der Erziehung. Es ist, als Träger des politischen Zeitgeistes und Spiegel dessen Wandels, auch „Politicum“ (Mönter & Schiffer-Nasserie, 2006: 197): In ihm kommen gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse sowie das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck. „Wenn Schulbücher [...] bis heute als Medium betrachtet werden, in dem nicht nur das für eine Gesellschaft relevante Wissen kanonisiert und verdichtet wird, sondern über das zugleich Legitimationsansprüche formuliert werden, können über einen historischen Zugang

Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit durch Schulbuchanalysen rekonstruiert werden“ (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 34). Nach Jacobmeyer (1992) kam dem Schulbuch als „nationaler Biographie“ somit eine wichtige Bedeutung für die Legitimierung nationaler Deutungsmuster und damit für die Nationsbildung zu.

4. Fragestellung und Forschungsstand

Basierend auf den vorherigen Überlegungen ist nun die übergeordnete Fragestellung dieses Artikels, inwiefern die Inhalte westdeutscher Erdkundeschulbücher der 1950er und 1960er Jahre (Dis-)Kontinuitäten nationalsozialistischer Anschauungspunkte enthalten. Die Fragestellung lässt sich durch die im bisherigen Verlauf des Artikels erläuterte These begründen, dass Erdkundelehrer*innen, Bildungsvertreter*innen und Schulbuchautor*innen der frühen BRD ihre eigene gravierende Rolle bei der Vermittlung nationalsozialistischer Propaganda im Geographieunterricht lange leugneten und dem Geographieunterricht stattdessen einen Schein des Unpolitischen verliehen, insbesondere als inszeniertes, ideologiefreies und objektives Gegenbild zum Erdkundeunterricht der DDR. Die frühe Nachkriegszeit ist durch die zeitliche Nähe zum Dritten Reich sowie durch die bereits erwähnte personale Kontinuität der geographischen Bildungsvertreter*innen mit nationalsozialistischen Hintergrund als Analysezeitraum relevant. Obwohl bereits die Gutachten und Stoffpläne der Kultusministerkonferenz sowie anderer offizieller curricularer Dokumente Aufschluss über die Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungen im westdeutschen Erdkundeunterricht geben, lohnt sich ein Blick in die Schulbücher dieser Zeit: Denn diese können mehr

noch als curriculare Dokumente Hinweise auf den Ideologiegehalt eines Faches geben, da man in ihnen nicht nur einen „Ausdruck des Zeitgeistes“ (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 34) fassen kann, sondern auch, weil sie sich unmittelbar an die Zielgruppe dieser Curricula wenden: an die Schüler*innen und damit an die zukünftige Generation von hoffentlich ‚folgsamen‘ Staatsbürger*innen.

Die Schulbücher des Nationalsozialismus gehören zu den am besten erforschten Schulbüchern der deutschen Schulbuchgeschichte; bahnbrechend waren vor allem die Arbeiten von Blänsdorf (2004), Dierkes (2010), Flessau (1977), Furrer (2004), Meissner (2009), Neidhard (2004), Pöggeler (1985), Schuster (1991) und Schwerendt (2009). Analysen zu Schulbüchern der frühen Nachkriegszeit gibt es zwar, allerdings waren diese selten fachgebunden, und wenn, dann hauptsächlich auf den Deutsch- oder Geschichtsunterricht bezogen (siehe z. B. Marenbach 1980 oder Rubinich 1996); beispielsweise, um geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen oder andere antiquierte Darstellungsformen auszumachen. Der Erdkundeunterricht der Nachkriegszeit fand in bisherigen Schulbuchanalysen jedoch bisher kaum Beachtung. Obwohl es Studien zum Ideologiegehalt von Erdkundes Schulbüchern der DDR gibt (siehe Budke 2010), fehlen bisher Erkenntnisse zu Erdkundes Schulbüchern der sich ideologiefrei gebenden BRD der Nachkriegszeit. Der Beitrag möchte dieses Desiderat aufgreifen.

5. Methodik

5.1 Stichprobe

Da die inhaltliche Konzeption des Erdkundeunterrichts am umfassendsten in den Lehrbüchern der Höheren Schule

(Gymnasium / Realgymnasium / AHS) zutage trat und diese zudem im Nationalsozialismus als Vorbild für die anderen Schularten diente (vgl. Flessau, 1977: 92 f.), wurden für die Schulbuchanalyse ausschließlich Werke für die Höhere Schule bzw. das Gymnasium gewählt. Der Untersuchungszeitraum reicht von den 1930ern bis zu den 1960ern, da viele Schwerpunktthemen im nationalsozialistischen Erdkundeunterricht aus der Zeit der Weimarer Republik übernommen wurden und untersucht werden soll, inwiefern nationalsozialistisch geprägte Inhalte noch in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit enthalten sind. Die Analyse der Schulbücher der Nachkriegszeit wurde aus verschiedenen Gründen auf die späten 1940er, 1950er und 1960er Jahre (also auf insgesamt 25 Jahre) begrenzt: Zum einen, weil eine zeitliche Beschränkung und die Analyse mehrerer Schulbücher eines festgelegten Zeitraumes differenziertere Aussagen über diesen zulassen; zum anderen stellt die westdeutsche Studierendenbewegung der 1960er eine gesellschaftspolitische Zäsur dar, in welcher eine kritische Auseinandersetzung mit der faschistischen Vergangenheit durch die Studierenden gefordert wurde. Es ist zu erwarten, dass hierdurch auch Schulbuchmaterialien einer stärkeren Überprüfung unterzogen wurden (siehe die Diskussion zur sogenannten ‚Schulbuchschele‘, vgl. Stein, 1979). Diese Annahme müsste jedoch durch weitere Studien belegt werden.

Es wurden insgesamt 22 Schulbücher untersucht, die im Zeitraum von 1932 bis 1966 erschienen: Zehn Schulbücher, die in den 1930er Jahren publiziert wurden, sowie jeweils vier Schulbücher aus den 1940ern, 1950ern und 1960ern. Der Umfang der Stichprobe der 1930er ist dadurch zu erklären, dass zuerst ermittelt werden musste, welche Themenschwerpunkte

und Erklärungsmuster überhaupt relevant zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie waren. Dadurch wurde die Basis für die weitere Analyse der Schulbücher gebildet, um Parallelen zu den (ideologie-behafteten) Themenschwerpunkten der Nachkriegszeit ziehen zu können. Die Autorinnen wollten sich nicht auf eine bloße Analyse der Nachkriegsschulbücher begrenzen; durch einen Vergleich dieser mit den nationalsozialistischen Schulbüchern ist es möglich, (Dis-)Kontinuitäten ideologisch geprägter Anschauungspunkte an direkten Zitaten, und nicht nur abgeleitet aus der Forschungsliteratur, festzustellen.

5.2 Forschungsdesign

Im Forschungsdesign der Untersuchung spielten schulpolitische, curriculare, fachdidaktische oder drucktechnische Kriterien keine Rolle; der Fokus lag auf der inhaltlichen Gestaltung der Werke.

Bei der Wahl einer passenden Vorgehensweise ergibt sich die Schwierigkeit einer hohen intersubjektiven Vergleichbarkeit und einer gleichzeitig aussagekräftigen hermeneutischen Deutung. Passend zur übergeordneten Fragestellung dieser Untersuchung wurde eine ideologiekritische, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gewählt, die den typischen systematischen Kategorienschlüssel der quantitativen Inhaltsanalyse übernommen hat (vgl. Wiczorek 1995). Das analytische Vorgehen wurde in zwei Teile gegliedert: In einem ersten Schritt wurden die Schulbücher aus der Zeit des Nationalsozialismus untersucht. In einer *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse wurden durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion alle politischen Inhalte der Geographieschulbücher gebündelt, die wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie enthielten (stets im Abgleich mit

1. Heimatkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Liebe zur Heimat, Liebe zur Natur • „Blut-und-Boden“-Ideologie • Großstadtfeindlichkeit • Vaterlandsliebe und Nationalstolz (Patriotismus) • Die Romantisierung des Bauerntums
2. Geopolitik und Politische Geographie	<ul style="list-style-type: none"> • Der „ungerechte“ „Versailler Vertrag“ - Grenz- und Auslandsdeutschum • „Lebensraum“-Ideologie • Mittellage Deutschlands und seine Bedrohung • Verbündete Deutschlands: Japan, Italien • Feinde Deutschlands: Frankreich, USA, Sowjetunion, GB
3. Rassenkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Die „höherwertige nordische Rasse“ • „Minderwertige Rassen“ (v. a. Juden, Sinti und Roma, „Negride“, usw.) • Rassenhygiene („Mischrassen“, „minderwertiges“ Erbgut)
4. Wehrgeographie	<ul style="list-style-type: none"> • Wehr- und Opferbereitschaft • Verherrlichung des Heldengedankens und des Soldatentums • „Lebensraumnot“
5. Kolonialgeographie	<ul style="list-style-type: none"> • - Rückforderung deutscher Kolonien • - Afrika als wirtschaftlicher Raum Europas • - Die Deutschen als Entdecker – die Kolonisten als Arbeiter

der Beschreibung der Kernelemente der nationalsozialistischen Ideologie in der Forschungsliteratur, siehe Flessau, 1977 sowie Heske, 1988). Die aus dieser ersten Untersuchung abgeleiteten Inhalte ergaben folgende Kategorien zur Bestimmung nationalsozialistischer Ideologeme im geographischen Schulbuch, die theoretisch fundiert und exemplarisch belegt mit direkten Zitaten im Kapitel 2.1 erläutert wurden:

Im zweiten Teil der Untersuchung wurde dieses Kategorienraster für die *strukturierende* Inhaltsanalyse der Geographieschulbücher aus der Nachkriegszeit verwendet; das Material wurde also nach *inhaltlichen* Kriterien strukturiert, was bedeutet, dass der Schwerpunkt der Analyse nicht auf *formalen* Merkmalen lag oder darauf, in welcher Ausprägung (*typisierend*) oder in welchem Umfang (*skalierend*), sondern anhand welcher Inhalte die nationalsozialistisch geprägten Ideologeme in den Geographieschulbüchern zu verzeichnen waren. Die übergeordnete Leitfrage war: Welche Inhalte der nationalsozialistischen und der westdeutschen Schulbücher wiesen strukturelle Gemeinsamkeiten in ihrer politischen Färbung auf? Und unter welchem Stichwort können diese Gemeinsamkeiten benannt werden? Bei der Untersuchung der Schulbuchseiten wurde der Fokus auf die Analyse von Zitaten und Abbildungen gelegt, die hermeneutisch gedeutet und anschließend einer Kategorie des oben genannten Rasters zugeordnet wurden. Die einzelnen Zitate und Abbildungen gehören wiederum zu größeren Themenblöcken (z. B. die Behandlung Afrikas im Schulbuch), die durch die Zitatanalyse in ihren einzelnen Ausprägungen den nationalsozialistischen Ideologemen zugeordnet werden können (z. B. Afrika als wirtschaftlicher Raum Europas oder rassentheoretische

Konstruktionen). Durch diese Strukturierung des Gesamtmaterials wurden drei strukturell gemeinsame Ideologeme der nationalsozialistischen wie der westdeutschen Geographieschulbücher abgeleitet: Der Geschichtsrevisionismus in Bezug auf den Verlust der ostdeutschen Gebiete, die Konstruktion der Sowjetunion als Feindbild sowie der zwar abgeschwächte, aber immer noch deutlich vorhandene Rassismus in der Auseinandersetzung mit als ‚minderwertig‘ dargestellten Ethnien.

6. Ergebnisse

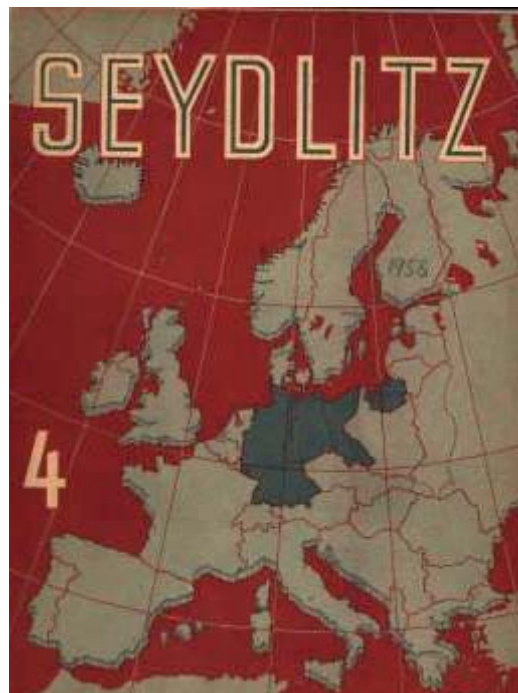


Abbildung 2: Cover von Seydlitz, Band 4. Quelle: Degn/ Eggert/ Erwin/ Petersen, 1956.

6.1 Geschichtsrevisionismus

Die Abgabe der Ostgebiete durch die Sowjetunion an die polnische Regierung wurde in den Erdkundeschulbüchern der Nachkriegszeit durchgehend thematisiert, sowohl in Texten als auch in Bilddarstellungen. Bemerkenswert ist, dass selbst über ein Jahrzehnt nach Kriegsende das Deutsche Reich in seinen Grenzen von 1939 in zahlreichen Darstellungen präsent ist; wie

beispielsweise auf dem Cover eines Seydlitz-Bandes von 1956 (siehe Abbildung 2).

Die Trennung der Ostgebiete wird dabei als „widerrechtliche Zerreißung Deutschlands“ (Schäfer, 1957: 147) beschrieben. „Die Abtrennung Ostdeutschlands bedroht die deutsche Volkswirtschaft lebensgefährlich. Besonders hart getroffen ist die deutsche Landwirtschaft“ (ebd.). Diese Beschreibung helt sehr den Texten nationalsozialistischer Schulbücher über die Gebietsverluste durch den als ungerecht und widerrechtlich empfundenen Versailler Vertrag: „Durch den Diktatfrieden [...] wurden dem Deutschen Reiche große Stcke Landes mit Millionen treudeutscher Menschen entrisen“ (Fox & Griep, 1939a: 7). Sowohl in den nationalsozialistischen wie auch in den Nachkriegsbchern werden die negativen wirtschaftlichen Folgen genannt, den Staat lebensgefährlich bedrohen würden. Im Nationalsozialismus blieb die als demütigend empfundene Verkleinerung des Reiches nicht nur auf die Gebietsverluste in Europa beschränkt, sondern betraf auch die Verluste der deutschen Kolonien, die dem Reich „genommen wurden“ (Hinrichs, 1965: 190). Die Empörung darüber wird im folgenden Zitat offensichtlich: „Die Menschenreichen unter den Völkern Europas besitzen große Kolonialreiche, die erheblich mit dazu beitragen, ihre Einwohner zu ernähren. Uns wurden aber die Kolonien unter nichtigen und entehrenden Vorwänden genommen und werden uns noch immer verweigert.“ (Fox & Griep, 1942: 27). Durch die gezwungene Abgabe fehlten dem Reich zahlreiche Rohstoffe, die es aus den Kolonien importierte, die insgesamt „sechsmal so groß wie das Deutsche Reich“ (Fox & Griep, 1942: 95) waren. Auffallend ist, neben der emotionsgeladenen Sprache beider Zeiträume, dass der Revisionismus und Revanchismus



Abbildung 3: Innencover von EfHS, Band 9. Quelle: Schäfer, 1957.

der Lernenden offen gefördert wird, da die entsprechenden Gebiete – ob die Kolonien und Ostgebiete im Nationalsozialismus oder die Ostgebiete in der Nachkriegszeit – immer noch als zum Deutschen Reich bzw. zu Deutschland zugehörig dargestellt wurden. So auch wie in Abbildung 3: Bei der Angabe der deutschen Bevölkerungsdichte von 1910 und 1950 werden die Ostgebiete zwar nicht miteinbezogen, jedoch sind sie weiß hinterlegt und nicht vollkommen verschwunden. Die Zugehörigkeit zu Deutschland wurde schon im Nationalsozialismus mit der Heimat der Urgermanen im Osten begründet: „Deutsche Männer und Frauen zogen im Mittelalter aus allen deutschen Gauen ostwärts. Mit Pflug und Schwert gewannen sie damals bis tief nach Rußland hinein das Land dem deutschen Volke zurück, in dem einst die germanischen Vorfahren gelebt hatten“ (Jantzen, 1938: 31). Dies entspricht der Blut-und-Boden-Ideologie sowie der

proklamierten Lebensraumnot des Dritten Reiches. In Bezug auf die Nachkriegszeit erinnern die Ausführungen zu den Ostgebieten zudem an die Thematisierung des Grenz- und Auslandsdeutschtums im Nationalsozialismus.

In den Schulbüchern der Nachkriegszeit deuten zudem zahlreiche Passagen darauf hin, dass die Trennung der Ostgebiete nur als vorübergehend angesehen wurde: Begriffe wie „Deutsche Ostgebiete unter fremder Verwaltung“ (Degn, Eggert, Kolb & Petersen, 1956: 112) oder Aussagen wie „[jenseits] der Oder-Neiße-Linie wohnen in den z. Z. [unter] polnischer Verwaltung stehenden Ostgebieten noch etwa 1 Million Menschen“ (Hinrichs, 1965: 190). Somit wurde in der frühen BRD bis in die 1960er Jahre hinein die Autonomie der Volksrepublik Polen angezweifelt und die Gebiete östlich der Oder-Neiße-Linie als nur zeitweise unter ausländischer Verwaltung stehend dargestellt: „Aber das Deutsche Reich der Vorkriegszeit ist in drei Teile gespalten: Im Westen die Bundesrepublik Deutschland, in der Mitte die Sowjetische Besatzungszone und östlich von Oder und Neiße die deutschen Ostgebiete, die bis zu einer endgültigen Regelung polnischer und sowjetischer Verwaltung unterstellt wurden“ (Degn, Eggert, Kolb & Petersen, 1962: 12). Die Ablehnung der sowjetischen Beschlüsse, die Anzweiflung der polnischen Autorität, die Überheblichkeit gegenüber der als unfrei und undemokratisch inszenierten DDR sowie die immer noch starke Bindung an die früheren, im Nationalsozialismus bestehenden Grenzbeziehungen wird durch diese Passage auf die Spitze getrieben: „Innerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches von 1937 gibt es heute nur eine einzige in Freiheit und nach demokratischen Grundsätzen gewählte Regierung, die der Bundesrepublik Deutschland in Bonn. Daher ist nur sie be-

fugt, die Interessen Gesamtdeutschlands zu vertreten“ (ebd.). Die westdeutschen Erdkundeschulbücher der Nachkriegszeit nahmen somit, ähnlich wie die nationalsozialistischen Werke, geschichtsrevisionistische Standpunkte ein.

6.2 Feindbilder

Anknüpfend an die Kontinuität revisionistischer Ansichten in Bezug auf die „geraubten“ Ostgebiete ist in den Erdkundeschulbüchern der Nachkriegszeit eine negativ geprägte Darstellung der Sowjetunion zu bemerken. Auf politischer Ebene wird kritisiert, dass deren „Aufstieg zur Weltmacht [...] ohne Rücksicht auf das Wohl des einzelnen unter Ausnutzung aller Quellen und Reichtümer vollzogen worden [ist]“ (Hinrichs, 1959: 65). Obwohl das Deutsche Reich während der nationalsozialistischen Diktatur selbst gezielt Akademiker*innen ermordete, wird des Weiteren kritisiert, dass der Aufstieg der Sowjetunion „trotz der Ausschaltung und Vernichtung großer Teile der Intelligenz, trotz des weitverbreiteten Analphabetentums“ (ebd.) geschah; es findet keine Reflexion über die ‚eigene Vernichtung der Intelligenz‘ statt. Der letztere Hinweis zielt dabei darauf ab, sich selbst als gebildeteres und damit überlegeneres Volk darzustellen. Dies erinnert an die Rassenkunde des Deutschen Reiches, bei denen die Deutschen durch ihre Rassenzugehörigkeit ihre vermeintliche Überlegenheit – die nichts anderes war als bloße Überheblichkeit – gegenüber anderen Ländern begründeten.

Obwohl die frühe BRD erst durch die westdeutschen Studierendenbewegungen der 1960er Jahre begann, ihre eigene diktatorische Geschichte im nennenswerten Maße aufzuarbeiten (vgl. Benz 2005; vgl. Sandner 1995), verurteilte sie das Staatswesen der Sowjetunion als Diktatur

und präsentierte sich selbst als demokratischen Hort der Freiheit; zudem wurde die DDR aufgrund ihrer kommunistischen Orientierung als ideologisch etikettiert, während die BRD scheinbar ideologiefrei war: In der Sowjetunion herrsche eine kommunistische Ideologie, bei der in „der politischen Praxis [...] der Staat [...] Formen der Diktatur mit solchen einer Scheindemokratie („Volksdemokratie“) [verbindet] und [...] das gesamte Leben der Nation seinen Zwecken [unterwirft]“ (Hinrichs, 1965: 106). In den nationalsozialistischen Schulbüchern wurde genau gegenteilig Frankreich kritisiert: Während der französische Staat „kopflös“ und „chaotisch“ in seiner demokratischen Verfassung sei, wären die Deutschen „geeint unter dem Führer“ (Jantzen, 1939a: 34). Die Darstellung der

Sowjetunion als Feindbild in den westdeutschen Schulbüchern ähnelt damit paradoxerweise der Darstellung der Alliierten in der nationalsozialistischen Geopolitik, gerade in Bezug auf den ‚Erbfeind‘ Frankreich.

Bei der Thematisierung der Sowjetunion wurde der „östliche Lebensraum“ häufig als unbesiedelte Fläche beschrieben, die reich an Bodenschätzen war: „Diese Leere des Raumes stachelt die Phantasie an, seine ‚unbegrenzten Möglichkeiten‘ zu erschließen, weckt den Willen, die dünn besiedelten Räume zu füllen, die Wildnis zu eröffnen“ (ebd.: 102). Diese Passage weist Parallelen zur nationalsozialistischen „Lebensraum“-Ideologie auf, da auch damals schon die Gebiete im Osten Europas für die „Raumnot“ der Deutschen erschlos-

Tab. 1. Die europäische Landwirtschaft nach Ländern und Ländergruppen (1957, Mill. Stück, 1000 t)

	Rinder	Schafe	Schweine	Weizen	Roggen	Gerste	Mais	Zucker- rüben ¹	Kartoffeln
Skandinavien	5,4	2,5	2,8	1 040	392	1 251	—	1 963	4 344
Großbritannien, Irland .	15,3	27,1	6,7	3 216	23	3 357	—	5 413	8 037
Belg., Niederl., Dänem..	8,7	0,7	9,1	1 430	938	3 033	—	7 604	7 741
Frankreich	17,8	8,4	7,7	11 020	474	3 677	—	10 628	14 949
Deutschl. Bund.-Rep. ..	12,0	1,1	15,5	3 869	3 838	2 509	16	9 039	26 488
Sowj. Zone ..	3,8	2,1	7,9	.	.	.	.	4 864	.
Schweiz, Österreich ...	3,8	0,4	4,2	887	395	443	150	1 560	4 446
Tschechoslowakei	4,1	1,3	4,8	1 541	1 050	1 408	385	4 585	9 635
Polen	8,3	4,2	11,6	2 121	6 553	1 239	.	6 339	38 100
Italien	8,4	8,6	3,9	8 450	92	296	3 465	6 170	3 158
Spanien, Portugal	3,0	16,3	6,0	5 129	757	1 771	1 101	2 500	5 035
Atlasländer	3,9	24,5	0,2	2 436	—	1 257	234	.	260
Südosteuropa	6,9	12,5	8,7	7 460	842	1 860	8 232	5 961	4 730
Griechenland	1,0	9,1	0,6	1 600	49	254	250	—	444
Türkei	11,5	28,0	0,0	8 450	700	3 600	858	2 331	1 100
Ägypten .....	.	.	.	1 467	.	13	1 656	.	235
Europa u. Mittelmeer ..	113,9	146,8	89,7	60 116	16 103	25 968	16 347	68 957	128 702
Europa	98,5	94,3	89,5	47 763	15 403	21 098	13 599	66 626	127 107
USA	95,2	30,8	52,2	25 238	674	9 378	84 650	13 712	10 717
Welt (ohne UdSSR)....	799,0	786,0	337,3	160 000	20 800	72 800	153 000 ²	87 060	157 000 ²
UdSSR	70,4	129,9	56,4	.	.	.	.	31 500	.

¹ z.T. Zahlen von 1956 ² unsichere Schätzung

Abbildung 4: Die Sonderstellung der Sowjetunion. Quelle: Hinrichs, 1959: 12.

sen werden sollten. Dies wurde auch in den nationalsozialistischen Erdkundebüchern thematisiert: „Das deutsche Volk ist ein ‚Volk ohne Raum‘. Es lebt dichter zusammengedrängt als die meisten anderen Völker der Erde“ (Fox & Griep, 1942: 26 f.). Wo die Sowjetunion nicht als Feindbild oder potentieller Lebensraum dargestellt wird, ist doch ihre Ausgrenzung zum Rest der Welt präsent. Die isolierte Stellung der Sowjetunion, im Vergleich anderen Staaten und als nicht-zugehörig zum europäischen Kontinent, wird beispielsweise auch in neutral scheinenden Tabellen und Abbildungen suggeriert (siehe Abbildung 4).

6.3 Rassismus

Rassistische Darstellungen in westdeutschen Erdkundes Schulbüchern der Nachkriegszeit waren zwar nicht so stark ausgeprägt wie im Nationalsozialismus,

in der BRD, auf die Rassenkunde und damit auf die sogenannten minderwertigen Rassen, die im eigenen ‚Volkskörper‘ zu finden sind:

„In den vergangenen Zeiten sind immer mehr Angehörige uns völlig fremder Rassen in unser Volk eingedrungen, vornehmlich die Juden; sie arbeiteten dahin, es [das deutsche Erbe] allmählich, aber sicher zur zerstören. Wir wollen uns dieses Fremdkörpers erwehren; denn wir haben nichts gemeinsam mit ihnen. Sie kamen aus einem anderen Lande, sind von anderer Art als wir und haben nicht unsere Geschichte erlebt. „Blut und Boden“ aber sind die sicheren Grundlagen eines Volkes“ (Hinrichs, 1939a: 2).

Dabei wurden Juden, aber auch Sinti und Roma als ‚Parasiten‘ dargestellt, die „das Staatsleben ihrer Wirtsvölker [vergifteten]“ (Jantzen, 1939a: 41). Solche sozi-

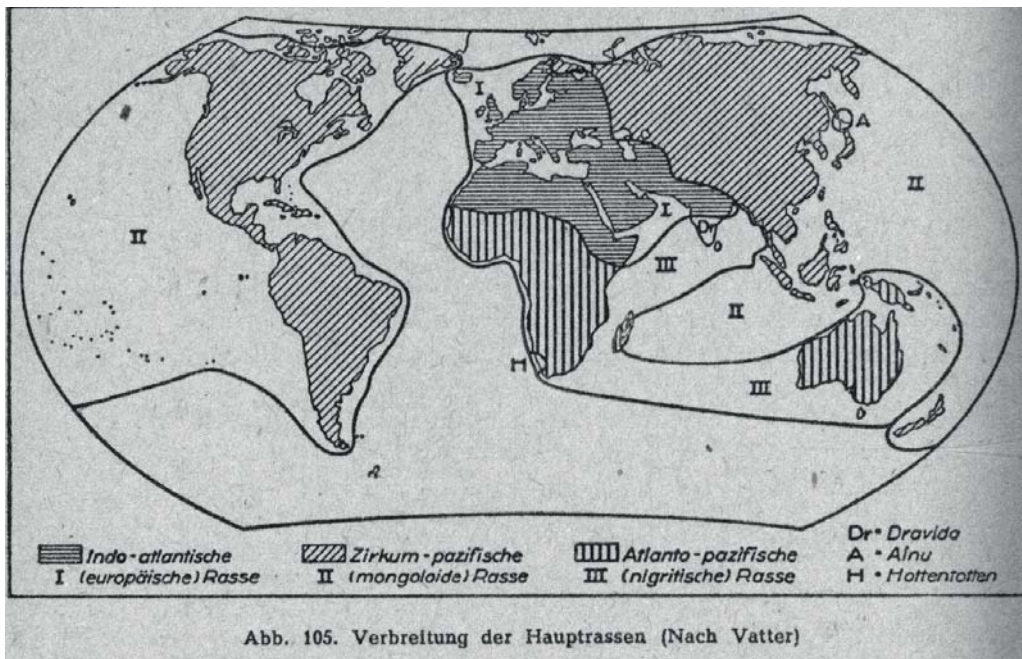


Abbildung 5: Verteilung der „Menschenrassen“ global. Quelle: Fox, o. J.: 138.

aber dennoch gerade in der Thematisierung nicht-europäischer Kontinente und Länder durchgehend vorhanden. Der nationalsozialistische Rassismus konzentrierte sich in Erdkundes Schulbüchern, anders als

aldarwinistischen Passagen dienten dazu, antisemitische Einstellungen von Schüler*innen zu fördern und Verständnis für die eigene politische Agenda – die Bereinigung des Volkskörpers durch Genozid – zu

schaffen. Im Nationalsozialismus wurden bei der Thematisierung anderer Länder auch andere „minderwertige“ Rassen besprochen; dabei wurde grob zwischen der ‚europäischen‘, ‚mongoloiden‘ und ‚nigritischen‘ Rasse unterschieden (siehe Abbildung 5).

Die Erdkundeschulbücher der frühen BRD waren von der Rassenkunde und damit auch von ihren antisemitischen und antiziganistischen Inhalten weitgehend befreit. Dennoch wurden bei der Behandlung nicht-europäischer Erdteile weiterhin Begriffe wie „Rasse“ (als biologische Kategorie) und „Volk“ bzw. „Völker“ verwendet. Insbesondere die Darstellung Afrikas und seiner Bevölkerung ist in den westdeutschen Erdkundebüchern nicht nur kolonialistisch, sondern auch offen rassistisch geprägt. Wie schon in der Kolonialgeographie des Nationalsozialismus wird die afrikanische Bevölkerung als „wenig entwickelte Eingeborenenbevölkerung“ beschrieben, die der „kulturell hochstehenden weißen Herrschaft“ gegenübersteht (Hinrichs, 1959: 41). Dabei sind die Afrikaner*innen „unersetzlich, wenn es sich um schwerere körperliche Arbeit in tropischen Gegenden handelt“ (ebd.). Die Argumentation ist immer noch stark kolonialistisch gefärbt; auffallend ist, dass die westdeutschen Erdkundeschulbücher betonen, dass die Afrikaner*innen hierbei nicht als Arbeitskräfte ausgenutzt werden, sondern ihre geistige und soziale Welt erhalten bleibe. Hier sind zahlreiche Kontinuitäten aus dem Nationalsozialismus erkennbar: der „Weiße“ als „Herr“ und der „Schwarze“ als „Arbeiter“ und damit einhergehend die „Höherstellung“ der „weißen Rasse“ und „Herabsetzung“ der „schwarzen Rasse“. Wie schon in der Kolonialgeographie des Deutschen Reichs soll in den Kolonien keine Ausbeutung stattfinden, sondern eine ‚Win-Win-Situation‘

entstehen. Das wird nochmals an dieser Textstelle deutlich: „Der Weiße leistet die geistige Arbeit, er hat die Aufsicht und Leitung“, während die Afrikaner*innen im Gegenzug „die körperliche Arbeit [...] ableisten müssen. Die „Weißen“ sind dafür „gerecht [...] [und müssen] für den Eingeborenen sorgen. Dann ist dieser willig, arbeitsam und anhänglich“ (Hinrichs 1951: 29). Es herrscht, wie bei den Nationalsozialisten, eine klare Rollenverteilung; begründet wird dies unter anderem durch die intellektuelle Unfähigkeit der afrikanischen Bevölkerung, da „der Neger [niemals] von sich aus imstande [wäre], eine Pflanze anzulegen. Es gehört dazu die Planung auf weite Sicht und die wissenschaftliche Arbeit des weißen Mannes“ (ebd.). Die Afrikaner*innen werden als hilflose Menschen beschrieben, welche die „Führung der Weißen“ benötigen:

„Afrika braucht zum mindesten aber noch für Jahrhunderte den Weißen als Helfer und Lehrmeister, als Bekämpfer der Seuchen und Krankheiten, als Wissenschaftler und Techniker auf allen Gebieten. Europa benötigt auch den Schwarzen, seine Arbeitskräfte [...], denn ohne sie könnte der Europäer nicht die Schätze des tropischen Erdteils heben [...]. Europa und Afrika sind aufeinander angewiesen“ (ebd.: 70).

Die oben beschriebene Rollenbeschreibung von Herr und Arbeiter und damit von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen soll dadurch gefestigt werden, dass die „schwarze Rasse [...] auf die ungelernen Berufe beschränkt [werden soll]“ (ebd.). Die rassistische Unterdrückung der afrikanischen Bevölkerung durch die Europäer*innen wurde somit durch die westdeutschen Erdkundeschulbücher der Nachkriegszeit befürwortet.

7. Diskussion

Der Geographieunterricht war, wie die

Schulbuchanalyse zeigte, im Nationalsozialismus wie auch in der BRD der 1950er wie 1960er Jahre ein wesentliches Instrument zur Etablierung und Stabilisierung aktueller politischer Herrschaftsverhältnisse. Dabei wurde das Fach von seinen Vertreter*innen vor, während und nach dem Nationalsozialismus in den Dienst einer „völkischen“ und „nationalen“ Erziehung gestellt, um eine Aufwertung bezüglich Fächerkanon und Stundendeputat zu erreichen. Viele Themenschwerpunkte, die in nationalsozialistischen Erdkundeschulbüchern eine entscheidende Rolle spielten (wie beispielsweise die Heimat- und Rassenkunde), waren jedoch schon im Kaiserreich und in der Weimarer Republik Teil des (Erdkunde-)Unterrichts und wurden lediglich von den Nationalsozialisten aufgegriffen und radikalisiert umgesetzt.

Bei den Erdkundeschulbüchern der frühen BRD zeigte sich, dass in einigen Bereichen eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungen zu verzeichnen war, in anderen nicht. Themen, die in den westdeutschen Schulbüchern der 1950er und 1960er nicht mehr vorkamen, waren im Bereich der **Heimatkunde** (1. Kategorie) die *Großstadtfeindlichkeit* und damit verbunden die *Romantisierung des Bauerntums*. Die *Blut-und-Boden-Ideologie* wurde nicht mehr offenkundig vertreten, es gab jedoch Parallelen bei der Thematisierung der an Polen übergebenen Ostgebiete, bei denen eine starke Zugehörigkeit und Verwurzelung der Deutschen mit diesen Gebieten suggeriert wurde. Als besonders ausgeprägte Kontinuität waren in der ersten Kategorie die beschworene *Heimat- und Vaterlandsliebe* sowie der *Nationalstolz* zu erkennen. Durch das vertretene Prinzip des „vom Nahen zum Fernen“ fand eine patriotische Fixierung auf Westdeutschland statt. Bei der **Geopolitik** (2.

Kategorie) wurden die Japan und Italien sowie Frankreich, die USA und Großbritannien nicht mehr als *Verbündete bzw. als Feinde Deutschlands* dargestellt. Durch die Besetzung Westdeutschlands durch die Alliierten sowie dem verbesserten Verhältnis zum damaligen Erbfeind Frankreich wurde die *Mittellage Deutschlands* auch nicht mehr als Bedrohung gezeichnet. Deutliche Parallelen zum Nationalsozialismus sind jedoch bei der Darstellung der *Sowjetunion* als Feindbild und als Siedlungsoption (in Bezug auf die *Lebensraumnot*) zu sehen. Die Inszenierung als Feindbild ist durch die damalige politische Situation – den Kalten Krieg – erklärbar. Zudem erinnern die zahlreichen Ausführungen zum Verlust der Ostgebiete durch die Sowjetunion an die nationalsozialistischen Empörungen zum als ungerecht empfundenen *Versailler Vertrag*, durch den das Deutsche Reich ebenfalls große Gebiete im Osten abtreten musste. Damit wurde im Geographieunterricht vom Ersten Weltkrieg bis weit in die 1960er Jahre hinein ein revisionistisches Weltbild vermittelt. Die **Rassenkunde** als dritte Kategorie, insbesondere die *Rassenhygiene* sowie die Kennzeichnung von Juden, Sinti und Roma als minderwertige Rassen, ist in den westdeutschen Erdkundeschulbüchern nicht mehr zu finden. Allerdings werden gerade bei der Thematisierung nicht-europäischer Länder immer noch *rassistische und völkische Standpunkte* vertreten: Der weiße Europäer wird in vielen Passagen als „Herr“ über die schwarzen Afrikaner*innen dargestellt, die mit abwertenden Klischees (Faulheit, Dummheit, etc.) bedacht werden. Die **Wehrgeographie** (4. Kategorie) ist kein Bestandteil des Geographieunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg. Sowohl die Verherrlichung des *Soldatentums* als auch die an die Schüler*innen herangetragene *Wehr- und Opferbereit-*

schaft wurde aus den Schulbüchern der Nachkriegszeit getilgt. Am deutlichsten ist das nationalsozialistische Erbe in der **Kolonialgeographie** (5. Kategorie) auszumachen: Obwohl die ehemals deutschen Kolonien selbstverständlich nicht mehr von Westdeutschland zurückgefordert werden, ist gerade bei der Thematisierung Afrikas als wirtschaftlicher Nutzungsraum Europas eine Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungspunkte festzustellen. Wie bereits beschrieben, werden die Deutschen bzw. die Europäer*innen immer noch als „Entdecker“ und „Führer“ dargestellt, die den armen, dümmlichen Einwohner*innen Fortschritt und Entwicklung als Austausch gegen deren Arbeitskraft bringen. Somit ist festzustellen, dass der Geographieunterricht der frühen BRD anscheinend keineswegs so unpolitisch war, wie er sich lange präsentierte. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da in der Nachkriegszeit viele Schulgeograph*innen, die nationalsozialistische Positionen vertraten, weiterhin einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Geographieunterrichts hatten. Das Fach fungierte, sowohl im Deutschen Reich wie auch in der BRD und DDR, als Ideologievermittler.

8. Ausblick

Die Autorinnen dieses Artikels möchten durch diesen Artikel mit Blick auf die Vergangenheit einen Beitrag zur Zukunft des Faches leisten. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Geographiedidaktik, die insbesondere im Nationalsozialismus von totalitären, nationalistischen und diskriminierenden Strukturen durchzogen war, zielt dabei nicht auf ein kathartisches Erinnerungsappellativ, sondern auf das „Bewusstsein einer Gefährdung“ (Reemtsma, 2010: 9), die von einer scheinbar progressiven und demokratischen Normalität

ausgehen kann: Es geht darum aufzuzeigen, dass sich gesellschaftliche Grenzen und Normen stetig wandeln, und die Möglichkeit nie gebannt sein kann, dass erneut die Schule, der Geographieunterricht oder dessen Schulbücher an der Ausgrenzung und Unterdrückung von Minderheiten beteiligt sind. Und obwohl die BRD der Nachkriegszeit keineswegs mit dem Dritten Reich vergleichbar ist, kann und soll man nicht aufhören, nach den ‚kleinen Zeichen am Wege‘ zu suchen: Den nicht ganz so offensichtlichen, aber dennoch erkennbaren Beiträgen des Faches zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse, wie sie auch in den Schulbüchern der Nachkriegszeit, aber auch in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen zu bestimmen sind. Der Blick in die Schulbücher – ob historischen oder aktuellen – lohnt sich, um diese ‚kleinen Zeichen am Wege‘ ausfindig zu machen. Für Schulbuchautor*innen und –begutachter*innen können die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse eine Anregung sein, einen kritischen Blick gerade auf scheinbar unpolitische Inhalte – vor allem in Bezug auf die (Selbst-)Darstellung Deutschlands sowie auf kulturalisierende Zuschreibungen anderer Länder und deren Bewohner*innen – zu werfen.

Für die Arbeit mit aktuellen Schulbüchern im Unterricht bedeutet dies, dass Lehrer*innen gemeinsam mit Schüler*innen auf diesen Blickwinkel hinarbeiten können: Dass sie, nach Erich Kästner, ihren Schulbüchern auch gelegentlich misstrauen sollen, da diese „aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind“ (Kästner, 1969: 53). Durch die Auseinandersetzung mit Schulbüchern lernen sie, über die möglichen Zukunftspotentiale der Gegenwart nachzudenken. Eine solche Auseinandersetzung wäre, im Falle des Nationalsozi-

alismus und der Nachkriegszeit, kein wie so oft in der Schule praktiziertes erstarrtes Gedenken, sondern hätte ihren Bezugspunkt im Hier und Jetzt – zur Orientierung in unserer Gegenwart, zur Ausrichtung zukünftigen politischen Handelns (vgl. Welzer, 2010: 8). Das Nachdenken über eigene politische Handlungsspielräume verstärkt hierbei die Kraft zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen, zur Nicht-Konformität – und entspricht damit einer Erziehung zur Mündigkeit im Sinne einer Erziehung zum Widerstand. Durch den kritischen Blick in ihre Schulbücher können Schüler*innen einen ersten Schritt in diese Richtung gehen: Denn Mündigkeit besteht nach Conrady (1979: 103) darin, „Gegebenes, Vor-Geschriebenes, Vor-Ge-deutetes nicht einfach hinzunehmen, sondern es einem Frageprozeß auszusetzen, es in einem bewußten Dialog hineinzunehmen, in dem der Lesende fragende, diskutierende, widersprechende Gegenkräfte einsetzt“. Oder, um es mit Marx zu sagen: An allem ist zu zweifeln.

9. Literatur

- Banse, E. (1933). Landschaft und Volkheit als Kernbegriffe der Geographie, in: GA 34, S. 213-18.
- Benz, W. (2005). Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung. In: Informationen zur politischen Bildung (259), Deutschland 1945-1949, S. 29-40.
- Blänsdorf, A. (2004). Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: Lehmann, H. & O. G. Oexle (Hrsg.): Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band. 1. Fächer – Milieus – Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 273-370 (= Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte 200).
- Budke, A. (2016). Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Budke / Kuckuck (2016): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner Verlag. S. 11-26.
- Budke, A. (2010). Und der Zukunft abgewandt – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V&R unipress.
- Conrady, K. O. (1979). Vom Lesen und seinen Schwierigkeiten. In: Gerd Stein (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2017): Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss mit Aufgabenbeispielen. 9. Auflage. Bonn.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). Gutachten zu „Osteuropa in der deutschen Bildung“ vom 16. März 1956, in: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Politische Bildung und Erziehung, Ratingen, S. 24-32.
- Dierkes, J. B. (2010). Postwar History Education in Japan and the Germanys. Guilty Lessons. London: Routledge (= Studies of the Weatherhead East Asian Institute, Columbia University 29).
- Dyroff, O. (1936). Gedanken zum Heimatkundeunterricht in der Unterstufe der höheren Schule, in: Zeitschrift für Erdkunde 4 (1936), S. 21-27
- Fuchs, E., Niehaus, I., & A. Stoletzki (2014). Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- Eickstedt, E. (Hrsg.) (1934). Die rassischen Grundlagen des deutschen Volkes, Köln.
- Flessau, K.-I. (Hrsg.) (1977). Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus, München.
- Furrer, M. (2004). Die Nation im Schulbuch. Zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahnsche Buchhandlung (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 115).
- Griep, K. (1938). Die Heimatkunde im Erdkundeunterricht der Höheren Schule, in: GA 39 (1938), S. 415-421.

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

- Griep, K. (1942). Die Bedeutung des Erdkundeunterrichts für die wehrgeistige Erziehung, in: GA 43, S. 174-181.
- Günther, H. F. K. (Hrsg.) (1930). Rassenkunde des deutschen Volkes, München.
- Hard, G. (2003). Die Disziplin der Weisswäscher. Über Genese und Funktionen des Opportunismus in der Geographie. In: Hard, G. (Hrsg.): *Dimensionen geographischen Denkens*. Aufsätze zur Theorie der Geographie Bd. 2. Osnabrück. S. 133-172.
- Harder, H. (1939). Der Erdkundeunterricht im Dienste der Wehrerziehung, in: Zeitschrift für Erdkunde 7, S. 159-168.
- Heck, K. (1934). Der Bildungswert der Erdkunde in der höheren Schule des nationalsozialistischen Staates, in: GA 35, S. 6-10.
- Heske, H. (Hrsg.) (1988). „... und morgen die ganze Welt ...“. Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. Gießen.
- Hinrichs, E. (1938). Die engere Heimat und Deutschland als Ausgangs- und Richtpunkt des Erdkundeunterrichts, in: Zeitschrift für Erdkunde 6 (1938), S. 573-583.
- Höhne, T. (Hrsg.) (2003). Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt am Main.
- Jacobmeyer, W. (1992). Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien. In: Gruppensdynamik 23/4, S. 375-388.
- Kästner, E. (1969). Ansprache zum Schulbeginn, in: Kästner, Erich, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7: Vermischt Beiträge II, München/Zürich.
- Kestler, F. (2015). Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. 2. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1957). Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an den höheren Schulen. Erlass vom 7. August 1956, in: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*, Ratingen, S. 19-32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1986). Stoffplan für Erdkunde (1956), in: Bauer, L. (Hrsg.): *Erdkunde im Gymnasium*, Darmstadt, S. 106-110.
- Lasch, K. (1933). Der koloniale Gedanke in der Jugenderziehung, in: GW 1, S. 817-821.
- Lasch, K. (1934). Der koloniale Gedanke im Erdkundeunterricht, in: GA 35, S. 107-112.
- Leser, H. (1976). Deutschland – Aufteilung in Besatzungszonen 1945, in: ders. (Hrsg.): *Thematische Karten zur Welt von heute*. Teil IV – Bundesrepublik Deutschland/Deutsche Demokratische Republik.
- Marenbach, D. (1980). Das Lesebuch. In: H. Hacker (Hrsg.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-86.
- Mattausch, R. (Hrsg.) (1881). *Siedlungsbau und Stadtneugründungen im deutschen Faschismus*, Frankfurt am Main.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, F. (1933). Die koloniale Forderung und die Erdkunde, in: GW 1, S. 601-604.
- Meissner, A. (2009). Die Nationalisierung der Volksschule. Geschichtspolitik im niederen Schulwesen Preussens und des deutschsprachigen Österreich, 1866 bis 1933/38. Berlin: Duncker & Humblot (= *Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* 38).
- Mönter, L. O. & A. Schiffer-Nasserie (2006): *Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung, zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik Band 955.
- Müller, T. (1936). Zur unterrichtlichen Behandlung Negerafrikas, in: Zeitschrift für Erdkunde 4, S. 817-822.
- Neidhart, K. (2004). *Nationalsozialistisches Gedankengut in der Schweiz. Eine vergleichende Studie schweizerischer und deutscher Schulbücher zwischen 1900 und 1945*. Frankfurt am Main: Peter Lang, (= *Menschen und Strukturen* 13).
- Passarge, S. (1924). *Politische Geographie, ihre Aufgaben und Grundlagen*, in: GA 25, S. 201-209.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1985). *Politik im Schulbuch*. Bonn.

- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1925). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schule in Preußens, in: Beilage zum „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ 67, Heft 12.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1933). Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 75, Heft 18.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volkswissenschaft (Hrsg.) (1940). Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung, Halle an der Saale. Breslau.
- Reemtsma, J.-P. (2010). Wozu Gedenkstätten? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Erinnerung. Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte), S. 3–9.
- Rubinich, J. (1996). Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Beiträge zu Geschichte des Deutschunterrichts 19).
- Rüesewald, K. & W. Schäfer: Rassenkunde im Erdkundeunterricht, in: GA 35. S. 529-531.
- Sandner, G. (1995). Die unmittelbare Nachkriegszeit: personelle, institutionelle und fachinhaltliche Aspekte 1945-1950, in: Wardenga, U. & I. Hönsch (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen, Münster, S. 141-150.
- Schäfer, K.-M. (Hrsg.) (2007). Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule – vom Auf- und Niedergang eines Schulfaches nebst einem Vorschlag für die Zukunft. Aachen.
- Schramke, W. (1975). Zur Paradimgeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. Eine Untersuchung über Geltungsanspruch und Identitätskrise eines Faches. Göttingen.
- Schramke, W. (1978). Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzeptes, in: Fichten, W., Schramke, W. & J. Strassel (Hrsg.): Geographie als politische Bildung, Göttingen, S. 9-46.
- Schultz, Hans-Dietrich (Hrsg.) (1980). Die deutschsprachige Geographie von 1800 bis 1970. Ein Beitrag zur Geschichte ihrer Methodologie. Berlin.
- Schuster, W. (Hrsg.) (1991). Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Kontinuität und Wandel im Lehrplänen und Schulbüchern in Österreich. Wien.
- Schwerendt, M. (2009). >Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid<. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin: Metropol Verlag.
- Steiger, M. (1988). „... Mit den makellosen Waffen des Geistes...“ Nationalsozialismus in Literatur und Journalismus, in: Rathkolb, O., Duchkowitsch, W. & F. Hausjell (Hrsg.): Die Veruntreute Wahrheit. Hitlers Propagandisten in Österreich `38, Salzburg, S. 293-306.
- Stein, G. (1979). Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten einer Versachlichung öffentlicher Schulbuchdiskussionen. In: Gerd Stein (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Wagner, J. (1950). Geographie und Schule, in: Deutscher Geographentag München 26.9.-2.10.1948. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen, Landshut, S. 53-61.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In: Gudehus, C. (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Wieczorek, U. (1995). Zur Beurteilung von Schulbüchern. Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Heft 10. Augsburg: Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie der Universität Augsburg.

10. Liste der untersuchten Schulbücher in zeitlicher Reihenfolge:

Rohrmann, A. (Hrsg.). EvS für höhere Lehranstalten, 8. Heft: Kulturgeographie Deutschlands, Breslau 1932.

Fox, Robert (Hrsg.). EUW für höhere Lehranstalten. Allgemeine Erdkunde, Hannover o. J.

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

[wurde jedoch, abgeleitet aus den Inhalten, vermutlich zwischen der Machtergreifung Hitlers und dem Beginn des 2. Weltkrieges publiziert].

- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 1. Teil, 1, Klasse 1: Deutschland, Breslau 1938.
- Fox, Robert/ Griep, Kurt (Hrsg.): HuW, Band 1: Deutschland, Leipzig/ Berlin 1939a.
- Fox, Robert / Griep, Kurt: HuW, Band 7: Deutschland, Leipzig/ Berlin 1939b.
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 2. Teil: Klasse 2: Europa, Breslau 1939a,
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, Teil 5: Klasse 5: Das Deutsche Reich, Breslau 1939b,
- Hinrichs: EfHS, 1. Teil: Deutschland und Niederlande, Belgien und Schweiz, Frankfurt am Main 1939a,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 3. Teil: Die außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere I. Die Alte Welt und die Polargebiete, Frankfurt am Main 1939b,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 6. Teil: Die Erde als Lebensraum, Frankfurt am Main 1939c,
- Fox, Robert/ Kurt, Griep (Hrsg.): HuW, Band 8: Deutsches Volk und deutsches Land. Das Deutsche Reich und seine Stellung in der Welt, Leipzig/ Berlin 1940,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 7. Teil: Die staatliche und wirtschaftliche Gestaltung der Erde, Frankfurt am Main 1941,
- Fox, Robert/ Kurt, Griep (Hrsg.): HuW Band 5: Das deutsche Volk und sein Siedlungsraum in Mitteleuropa, Leipzig/ Berlin 1942,
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 8. Teil: Klasse 8: Das Reich des Führers, Breslau 1942,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 2. Teil: Afrika, Frankfurt am Main/ Bonn 1951,
- Degn, Christian/ Eggert, Erwin/ Kolb, Albert/ Petersen, Johannes (Hrsg.): Seydlitz, Band 4: Deutschland und Europa, Hannover 1956,
- Schäfer, Wilhelm (Hrsg.): EfHS, Band 9: Kulturgeographie Deutschlands, Paderborn 1957.
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, Band 7, Die Wirtschaftsräume der Erde, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bonn 1959.
- Degn, Christian / Eggert, Erwin / Kolb, Albert (Hrsg.): Seydlitz, Band 1. Deutschland. Hannover 1962.
- Kaiser, Josef / Ostermann, Wilhelm: Fahr mit in die Welt. Erdkundliches Arbeitsbuch. Band 3: Außereuropäische Erdteile. Deutschland und die Welt. Frankfurt am Main 1964.
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS. Oberstufe in einem Band, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bonn/ München 1965,
- Degn, Christian / Eggert, Erwin / Kolb, Albert

Stationenlernen als Unterrichtsmethode im Geographieunterricht: Exemplarische Konzeption am Beispiel Textilwirtschaft

Theresa Adam

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
s6thadam@uni-trier.de

Abstract:

Based on an increasing demand for open learning strategies, this article investigates to what extent station learning in Geography lessons can promote this. Basic characteristics of learning psychology will be considered in this study and traced within the educational concept of Global Learning, referring to the topic Textile Economy.

Keywords: self-organised learning, open classroom instruction and free work, station learning, Global Learning

Zusammenfassung:

Ausgehend von der Forderung einer zunehmenden Öffnung des Unterrichtsgeschehens geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern Stationenlernen innerhalb des Geographieunterrichts hierzu beisteuern kann. Dabei werden die grundlegenden lernpsychologischen Merkmale des Stationenlernens betrachtet und innerhalb des Bildungskonzeptes Globales Lernen beispielhaft an dem Thema Textilwirtschaft aufgezeigt.

Stichwörter: Selbstorganisiertes Lernen, Offener Unterricht und Freiarbeit, Stationenlernen, Globales Lernen

1. Einleitung

Es wurden vermehrt reformpädagogische Forderungen, welche die Öffnung von Unterricht generell betreffen, auch an die Gestaltung des Geographieunterrichts gestellt (Brucker, 2009, S. 114). Individualisierung und Differenzierung sollten das Unterrichtsgeschehen prägen und dadurch Lernende als Subjekte in den Mittelpunkt stellen, um diesen nachhaltiges Lernen zu gewährleisten. Ausgehend davon dient dieser Artikel dazu, das Stationenlernen als eine mögliche reformpädagogische Unterrichtsmethode, welche sich zur Öffnung des Geographieunterrichts etabliert hat, vorzustellen. Im Speziellen wird die Berechtigung der Methode Stationenlernen im Geographieunterricht dargestellt. Daher werden zunächst die lernpsychologischen Merkmale der Methode betrachtet. Dazu zählen selbstorganisiertes Lernen und nachhaltiges Lernen, das Selbstwirksamkeitskonzept und die Leistungsmotivation sowie die Metakognition. Daran schließt sich eine Darstellung des Stationenlernens mit seinem geschichtlichen Hintergrund an, da es in der heutigen Form der Umsetzung von reformpädagogischen Konzepten geprägt wurde. Nachfolgend werden die wesentlichen Charakteristika der Unterrichtsmethode erläutert sowie ein Zusammenhang zwischen dem Geographieunterricht und dem Stationenlernen hergestellt, indem auf vernetzendes und systemisches Denken sowie auf das Erstellen von Wirkungsschemata eingegangen wird. Nachdem ein Bezug zum Geographieunterricht hergestellt wurde, wird beispielhaft das Thema Textilwirtschaft für eine mögliche Umsetzung des Stationenlernens vorgestellt. Innerhalb der methodischen Analyse werden dabei die ausgewählten Materialien begründet.

2. Selbstorganisiertes Lernen

Innerhalb des selbstorganisierten Lernens entscheiden Schüler*innen individuell, was und wie sie lernen (Greif & Kurtz, 1996, S. 27). Es suggeriert einen Lernprozess, der durch eine eigene Struktur und Ordnung gekennzeichnet ist (Greif & Kurtz, 1996, S. 28). Die Selbsttätigkeit des Lernenden steht im Fokus und das Ziel ist stets dasselbe: Lernende dazu befähigen, sich in ihrem Leben zurechtzufinden (Herold & Herold, 2013, S. 41-42). Selbstorganisiertes Lernen bedeutet aber keine inhaltliche und formelle Selbstorganisation des Lernalltags durch die Schüler*innen. Vielmehr ist damit gemeint, dass Selbstorganisationsprinzipien u. a. in Lernprozessen beachtet werden (Herold & Herold, 2013, S. 42). Selbstorganisiertes Lernen bedeutet also nicht *Schüler ohne Lehrer* (Herold & Herold, 2013, S. 46). Die Lehrkraft zieht sich nicht aus dem Lehr-Lern-Geschehen zurück, sondern ist für das Vorbereiten des selbstorganisierten Lernens und das schrittweise aufeinander aufbauende Anleiten der Lernenden zuständig (Krüssel, 2003, S. 170).

Die folgenden lernpsychologischen Phänomene erscheinen für Selbstorganisiertes Lernen relevant: *Nachhaltiges Lernen*, *Selbstwirksamkeitskonzept* und *Leistungsmotivation* sowie *Metakognition*.

2.1 Nachhaltiges Lernen

Nachhaltiges Lernen kann wie folgt definiert werden:

„Ein Lernen ist nachhaltig, wenn Wissen in seinen unterschiedlichen Formen im Langzeitgedächtnis verankert ist und bei der Bewältigung von unterschiedlichen Herausforderungen im Alltag verlässlich zur Verfügung steht“ (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg, 2018).

Maßgeblich für nachhaltiges Lernen ist die Sichtweise des Lernens als Informationsverarbeitung. Dabei müssen Schüler*innen sich selbst als autonom und kompetent wahrnehmen. Das Lernklima sowie die Lernmotivation beeinflussen das Lernverhalten, weswegen es wichtig ist, unterrichtliche Inhalte in Bezug zu den Lebenswelten der Lernenden zu stellen. Dabei muss Transparenz gewährleistet sein, damit die Schüler*innen den Lerninhalt in ihr Interessenfeld aufnehmen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass neues Wissen mit Vorwissen verknüpft wird. Hilfreich sind dafür metakognitive Prozesse, um über den unterrichtlichen Inhalt bezüglich seiner Relevanz und seines Ziels nachdenken zu können. Wiederholungen und Übungen fördern ferner das Speichern neuer Informationen. Ausgehend davon begünstigen Transferleistungen, dass neue Informationen vermehrt in Alltagssituationen angewandt werden (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg, 2018).

Dies ist im Zusammenhang mit Schule kritisch zu betrachten. Denn wird nachhaltiges Lernen im Unterricht tatsächlich gefördert? Der Fokus sollte darauf gelegt sein, einem Sachverhalt für Lernende Lebensbedeutung zuzuschreiben. Dadurch wird Sinn gestiftet und damit einhergehend Neugierde auf das Leben geweckt (Brohm & Endres, 2015, S. 82). Demnach ist es unerlässlich, das Unterrichtsthema in den Fragehorizont der Lernenden zu rücken, um zu gewährleisten, dass diese sich intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzen. Viel zu oft ist der Schulalltag durch Frustration geprägt und Schüler*innen fragen sich, wieso sie etwas lernen. Unterricht und Lernkontrollen sind fatalerweise meist darauf ausgelegt, fachliches Wissen faktisch abzufragen, statt sich um Anwendung oder um Transfer des Inhaltes

zu bemühen. Auswendiglernen oder Bulimielernen entsprechen keinem effektiven Lernen und helfen Lernenden nicht, Informationen nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern. Dies muss in der Unterrichtspraxis beachtet werden, um eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis vorzubeugen und Schüler*innen eine angemessene Lernatmosphäre zu garantieren.

2.2 Selbstwirksamkeitskonzept und Leistungsmotivation

Wenn es darum geht herauszufinden, was Menschen erfüllt, leistungsstark und selbstwirksam macht, so gibt es dafür innerhalb der Positiven Psychologie den Ansatz des *Selbstwirksamkeitskonzepts*. Dieses umfasst zum einen das *Selbstkonzept* und zum anderen die *Selbstwirksamkeitserwartung*.

Das *Selbstkonzept* basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura und besagt, dass „Wissen über sich selbst und Eindrücke von sich selbst“ (Brohm & Endres, 2015, S. 90) zu Erfolg oder Erfolglosigkeit führen. Das, was eine Person über sich weiß, wird von ihrem Selbst affektiv bewertet (Brohm & Endres, 2015, S. 91). Des Weiteren beeinflussen vor allem Erfahrungen mit der Umwelt das Selbstkonzept. Der Mensch modelliert sich basierend auf Erfahrungen, welche er mit der Umwelt macht, ein Bewusstsein in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche. Die Grundlagen für dieses Bewusstsein bilden das Wahrnehmen von dessen, was der Mensch kann und wie ihn andere sehen. Dadurch, dass der Mensch erfährt, wie andere ihn wahrnehmen, wird er dazu befähigt, sich mit seiner eigenen Person auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für sich selbst zu schaffen (Brohm & Endres, 2015, S. 92). In der Schule sollte die Lehrkraft die Selbstkonzepte der Lernen-

den stärken, da sie eng mit der Leistungsfähigkeit verbunden sind. Als Konsequenz gilt es im Unterricht positive Erfahrungen für Schüler*innen zu ermöglichen, um ihr Selbstkonzept zu bestärken (Brohm & Endres, 2015, S. 93).

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* bezieht sich auf zukunftsorientierte Vorstellungen des Gelingens oder Misslingens. Es geht um die Frage, ob eine Person dazu bereit ist, eine Herausforderung entweder meistern zu können oder an ihr zu scheitern (Brohm & Endres, 2015, S. 90). Um erfolgreich zu sein, muss der Mensch Vertrauen in seine Fähigkeiten haben und davon ausgehen, in schweren Lebenssituationen handlungsfähig zu sein (Brohm & Endres, 2015, S. 93). Dazu ist es notwendig, das eigene Handeln zu reflektieren und zu beurteilen (Kocher, 2014, S. 77). Treten folglich beim Bearbeiten von Aufgaben Schwierigkeiten auf, kommt die Selbstwirksamkeitserwartung zum Tragen und der Lernende entscheidet, ob das Ziel aufgegeben oder weiterverfolgt wird (Kocher, 2014, S. 76). Es kann festgehalten werden: „Je höher also die Selbstwirksamkeitserwartung, desto höher ist die Bereitschaft der Schüler/innen, sich auch in schwierigen Situationen einer Aufgabe zu stellen“ (Brohm & Endres, 2015, S. 94).

Eine hohe Selbstwirksamkeit ist u. a. die Voraussetzung für Motivation (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36), welche sich aus den Beweggründen ergibt, die eine Person innerhalb eines Entscheidungsprozesses berücksichtigt (Wüthrich, 2013, S. 52). Eine Person zu motivieren bedeutet daher, Neugier zu wecken, Interesse an einem bestimmten Inhalt hervorzurufen und Freude am Lernen zu erzeugen (Wüthrich, 2013, S. 52). Motivation lässt sich demzufolge als Motor des Lernens bezeichnen (Brucker, 2009, S. 62). Grundsätzlich ist zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer*

Motivation zu unterscheiden (Wüthrich, 2013, S. 52), wobei vor allem die intrinsische Motivation gefördert werden soll, da diese zu nachhaltigerem Lernen führt (Rinschede, 2007, S. 64).

2.3 Metakognition

Metakognition bezeichnet das Wissen über das eigene Lernen sowie dessen Organisation und Steuerung (Seel & Hanke, 2010, S. 128). Seel und Hanke (2010) definieren Metakognition wie folgt:

„Als Metakognition wird das abwägende, planvolle und zielgerichtete Denken, das sich auf die eigenen Gedanken beim Lernen bezieht, verstanden. Metakognition umfasst die Fähigkeit, das eigene Lernen zu beobachten und darüber nachzudenken, kognitive Prozesse zielgerichtet zu regulieren und zu instrumentalisieren“ (Seel & Hanke, 2010, S. 128).

Demnach bildet die Fähigkeit des Nachdenkens über das eigene Denken die Grundlage der Metakognition (Seel & Hanke, 2010, S. 128). Um feststellen zu können, ob etwas gelernt wurde oder nicht, müssen Schüler*innen dazu in der Lage sein, vorher gelernte Inhalte anhand effektiver Strategien abrufen zu können (Seel & Hanke, 2010, S. 129). Hinsichtlich einer erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe werden sowohl kognitive Fähigkeiten zum Erreichen eines gewünschten Lernziels als auch Strategien zur kontinuierlichen Beobachtung und Kontrolle einzelner Fortschritte benötigt. Jedoch ist Metakognition nicht ausschließlich in Zusammenhang mit kognitiven Fähigkeiten zu sehen, sondern auch mit emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten. Aus diesem Grund werden der Metakognition *Selbstwirksamkeit*, *Selbstmanagement* und *Selbstbewertung* als Komponenten zugeschrieben (Seel & Hanke, 2010, S. 129), welche wieder-

rum den Fokus auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung legen (vgl. Kapitel 2.2) (Brohm & Endres, 2015, S. 90). Zusätzlich reguliert Metakognition das eigene Lernen (Seel & Hanke, 2010, S. 129), denn Schüler*innen wählen die Lernstrategie aus, die am geeignetsten für das Lösen einer Aufgabe erscheint. Dadurch, dass Schüler*innen über ihren Lernprozess nachdenken, eignen sie sich weiteres metakognitives Wissen zu verschiedenen Aufgaben und Wissen über die eigene Person an. Beides können sie für künftige Aufgaben nutzen (Seel & Hanke, 2010, S. 130-131).

3. Stationenlernen als Unterrichtsmethode

Dieses Kapitel ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung des Stationenlernens. Daher wird zunächst der Ursprung der Unterrichtsmethode thematisiert, um charakteristische Merkmale des Stationenlernens nachvollziehen zu können, welche anschließend dargestellt werden. Danach wird das Stationenlernen in Bezug zum Geographieunterricht gestellt und gezeigt, weshalb dieser diverse Anwendungsmöglichkeiten für diese Methode bietet.

3.1 Hintergrund und Merkmale des Stationenlernens

Die Herkunft des Stationenlernens liegt in der Reformpädagogik begründet, welche in dem Zeitraum zwischen 1890/1900 und 1933 zu didaktischen Innovationen führte (Wiater, 2007, S. 56). Es kam zu einer Kultur- und Bildungskritik (Meyer, 2015, S. 202), welche Bezug auf Schule, Unterricht und Erziehung der damaligen Zeit nahm. Der *alten Schule* setzten Reformpädagog*innen, wie Peter Petersen oder Maria Montessori, eine *neue Schule* gegenüber (Wiater, 2007, S. 56). Neu war eine „didak-

tisch-methodische Orientierung an den Bedürfnissen und der Eigenart von Kindern“ (Wiater, 2007, S. 56). Charakteristisch für die unterschiedlichen pädagogischen Strömungen der Reformpädagogik ist „das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung und Aktivität innerhalb des Lernprozesses“ (Meyer, 2015, S. 202). Ausgehend davon liegt der Erfolg der Reformpädagogik in der Individualisierung begründet (Meyer, 2015, S. 202).

Innerhalb der Reformpädagogik steht der Offene Unterricht für

„eine pädagogische, inhaltliche, methodische und organisatorische Öffnung des Lehr-Lern-Prozesses zugunsten von Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Innovation und Kreativität beim Lernen der Schüler“ (Wiater, 2007, S. 111).

Zu den Zielen des Offenen Unterrichts zählen selbstkontrolliertes Lernen, das Aneignen von Handlungsorientierung und metakognitiven Fähigkeiten (vgl. Kapitel 2.3) (Wiater, 2007, S. 111). Schüler*innen erlernen selbstständiges Arbeiten und sowohl für sich als auch für andere Verantwortung zu übernehmen (Knauf, 2009, S. 109). Die Freiarbeit, welche eine Form von Offenem Unterricht ist, fördert ebenfalls diese Aspekte (Brenner & Brenner, 2005, S. 32). Sie ermöglicht es, die individuellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen (Brucker, 2009, S. 114) und stellt „[diesen] eine didaktisch gestaltete Lernumgebung zur Verfügung, in deren Rahmen sie frei entscheiden können, wann sie was wie lange bearbeiten“ (Uhlenwinkel, 2013, S. 71). Zudem bestimmen Lernende die Arbeits- sowie Sozialformen selbst (Brenner & Brenner, 2005, S. 32) und entscheiden, welchen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sie bearbeiten möchten (Wiater, 2007, S. 113). Um das Gelingen einer Freiarbeit zu garantieren, ist es ratsam, die

Schüler*innen schrittweise an das freie Arbeiten heranzuführen, da sie dafür erst bestimmte Kompetenzen erwerben müssen (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 257).

Die im Geographieunterricht am häufigsten verwendete Form der Freiarbeit ist das *Stationenlernen* (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 257). Faust-Siehl führte den Begriff *Lernen an Stationen* ein (Faust-Siehl, 1989, zit. nach Knauf, 2009 S. 146). Damit ist die Zusammensetzung mehrerer Lernangebote an Stationen gemeint, welche von Lernenden im Kontext einer vorgesetzten Thematik bearbeitet und selbst gestaltet werden (Bauer, 1997, S. 59). Für das Lernen an Stationen sind im Klassenzimmer verschiedene Stationen aufgebaut. An diesen arbeiten Lernende weitgehend selbstständig und gehen zur gleichen Zeit unterschiedlichen Aufgaben nach (Haarmann, 1998, S. 160). Der Schwerpunkt liegt auf individuell voneinander abweichenden Arbeitszeiten und dem Nachgehen persönlicher Präferenzen bezüglich der verschiedenen Stationen. Demnach ist die Reihenfolge der Stationen beliebig (Haarmann, 1998, S. 160-161) und die Lernenden können eigenständig darüber entscheiden, wie lange sie an einer Station verweilen (Hegele, 2008, S. 62). Die Stationen können alleine oder in einer Gruppe bearbeitet werden. Zudem wird den Lernenden eine Gelegenheit zur Selbstkontrolle angeboten (Haarmann, 1998, S. 160). Aufgrund der frei wählbaren Reihenfolge ist darauf zu achten, dass die Inhalte der Stationen nicht direkt voneinander abhängen (Rinschede, 2007, S. 286). Dabei sind unterschiedliche Schwierigkeitsstufen der Aufgaben zu gewährleisten (Hegele, 2008, S. 62). Dadurch, dass Stationen unterschiedliche Aspekte einer Thematik behandeln, wird den Lernenden der gesamte Unterrichtsinhalt zeitgleich bereitgestellt. Dies steht im Gegensatz zum lehrerzent-

rierten Unterricht, der Unterrichtsinhalte zeitlich nacheinander behandelt (Hegele, 2008, S. 61-62). Sowohl Pflicht- als auch Wahlstationen können angeboten werden, was Schüler*innen die Auswahl der Stationen nach ihrem individuellen Interesse ermöglicht (Meyer, 2015, S. 154).

Stationenlernen besitzt entweder einen *gebundenen* oder einen *freien* Charakter. Das gebundene Stationenlernen meint, dass Lernende in feststehenden Gruppen Stationen innerhalb eines festgelegten Zeitplans durchlaufen. Beim *freien* Stationenlernen hingegen finden Lernende sich zu Partner*innen oder in Kleingruppen zusammen und suchen sich die Abfolge der Stationen selbst aus (Rinschede, 2007, S. 286). Das Durchführen eines gebundenen Stationenlernens bietet sich an, wenn Schüler*innen erst wenige Erfahrungen mit offenen Lernstrukturen gesammelt haben. Die Anzahl der Stationen und der Aufgaben mit variablen Lösungswegen lässt sich dann sukzessiv erhöhen, wenn diese mehr Erfahrung mit der Methode gesammelt haben (Knauf, 2009, S. 148).

Da Schüler*innen innerhalb des Stationenlernens dazu aufgefordert sind, selbstständig und eigenverantwortlich zu agieren (Klippert & Müller, 2010, S. 24), ist es notwendig, dass sie die Fähigkeiten, welche für das Stationenlernen benötigt werden, im vorausgehenden Unterricht erwerben (Klippert & Müller, 2010, S. 289-290).

Die Einführungsphase des Stationenlernens ist dazu gedacht, die Schüler*innen an die Thematik heranzuführen (Rinschede, 2007, S. 289-290), ihr Interesse zu wecken und das Thema in ihren Fragehorizont zu rücken (Hegele, 2008, S. 70). Auch das Einführen in das Arbeiten an den Stationen ist in dieser Phase von Bedeutung. Über wie viele Unterrichts-

stunden sich diese Phase erstreckt, hängt insbesondere von den Erfahrungen der Klasse mit der Methode ab (Rinschede, 2007, S. 290). Zur besseren Übersicht über das Stationenlernen erhalten die Schüler*innen einen Laufzettel (Hegele, 2008, S. 67). Dieser beinhaltet alle möglichen Stationen und weist diese als Pflicht- oder Wahlstation aus. Zudem ist die Sozialform, innerhalb welcher eine bestimmte Station bearbeitet werden soll, angegeben (Hegele, 2008, S. 71). Mithilfe des Laufzettels können Lernende also ihren Arbeitsstand dokumentieren und ihr Vorgehen transparenter planen. Ferner sind Laufzettel für die Lehrperson von Vorteil (Hegele, 2008, S. 67). Anhand dieser kann sie „auf das Arbeitstempo, das Anspruchsniveau, aber auch auf die Interessen oder auch Vermeidungsstrategien jedes einzelnen Schülers schließen“ (Hegele, 2008, S. 67).

Die Ergebnisse des Stationenlernens werden in einem Schlusskreis besprochen. Dabei sind alle Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und zu würdigen, da Schüler*innen zu unterschiedlichen Erkenntnissen gelangen. Zusätzlich können Versäumnisse und Schwierigkeiten angesprochen und gemeinsam erörtert werden. Die Lernenden sind dazu angehalten, ihr Handeln und Vorgehen an den Stationen argumentativ und reflektierend zu begründen. Dabei setzen sie sich mit Einwänden von Mitschüler*innen auseinander, lernen ihre Meinung zu vertreten und mit Kritik umzugehen (Hegele, 2008, S. 73). Außerdem präsentieren sie ihre Ergebnisse (Rinschede, 2007, S. 290). Dadurch können individuelle Notizen durch den Vortrag anderer und durch unterstützende Beiträge der Lehrperson im Plenum ergänzt werden (Haarmann, 1998, S. 162). Die Lehrperson hat darauf zu achten, dass das Thema des Stationenlernens im Anschluss inhaltlich weiter vertieft wird. Zudem spielt die Re-

flexion der Arbeit an den Stationen eine bedeutende Rolle. Die Lernenden sollen rückblickend dazu in der Lage sein, sich nicht nur mit den Inhalten, sondern auch mit ihrer eigenen Arbeit kritisch auseinanderzusetzen (Rinschede, 2007, S. 290).

Dadurch bedingt, dass das Stationenlernen der Form des Offenen Unterrichts angehört, gelangen Schüler*innen nicht zwingend zu gleichen Lernergebnissen. Die Vergleichbarkeit von Schülerleistungen ist nicht das Ziel des Offenen Unterrichts, weswegen sich individuelle Lernentwicklungsberichte sowie Lernentwicklungsgespräche zur Kontrolle anbieten (Hegele, 2008, S. 69).

3.2 Bezug zum Geographieunterricht

Da durch die Auswahl an Aufgaben innerhalb des Stationenlernens vernetztes und systemisches Denken, das Erkennen von Sachzusammenhängen sowie das Erstellen von Wirkungsgefügen gefördert wird, ist es eine geeignete und beliebte Methode für den Geographieunterricht. Stationenlernen kann einen Beitrag zur Wahrnehmung der wechselseitigen Beziehung zwischen dem System Erde und dem System Mensch leisten, indem dieses an das Vorwissen der Schüler*innen hinsichtlich human- bzw. physisch-geographischer Inhalte anknüpft. Zudem können durch einen Einsatz des Stationenlernens im Geographieunterricht verschiedene Zusammenhänge zwischen den Systemen wahrgenommen und nachvollzogen werden, was wiederum dazu beiträgt, die Systemkompetenz zu fördern (DGfG, 2017, S. 10-12). Des Weiteren soll der Geographieunterricht die Reflexionsfähigkeit der Lernenden fördern, damit sie sich mit ihrer Lebenswelt in Bezug zu dem Mensch-Umwelt-System stellen können. Stationenlernen trägt dazu durch die Selbstkont-

rolle, die Variation der Methoden an den Stationen sowie den Austausch über die Ergebnisse im Schlusskreis unterstützend bei (Schuler, Coen, Hoffmann, Rohwer & Vankan, 2013, S. 213). Zudem soll die Förderung eines Perspektivwechsels nicht vernachlässigt werden. Ausgehend davon ist vernetzendes Denken ein zentrales Moment des Geographieunterrichts. Dieses gilt als „eine Denkstrategie, eine Denkhaltung oder -einstellung, deren Ziel in der absichtsvollen, möglichst vielseitigen Verknüpfung analytischer Denkakte oder Denkobjekte besteht“ (Rinschede, 2007, S. 195). In deutschen Lehrplänen ist vernetzendes Denken als Ziel des Geographieunterrichts gefordert, da klassisches Lernen dazu führen kann, dass Systeme getrennt werden und es zu Lernen in Schubladen kommt. Um Auswirkungen auf Systeme oder ein Eingreifen in Systeme zu verstehen, muss ein genaues Bild dieser komplexen Systeme erzeugt werden. Dies ermöglicht das Aufstellen eines Wirkungsschemas, in welchem zu erkennen ist, welche Variablen sich auf bestimmte Aspekte beziehen und in welcher Form sich diese Variablen auswirken (Rinschede, 2007, S. 196-197). Beim Stationenlernen erstellen Lernende idealerweise ein Wirkungsgeschehen des Sachthemas, da das Bilden von Teilthemen an den Stationen dazu beiträgt, dass Sinn- und Sachzusammenhänge aufgestellt werden müssen, um die Komplexität eines Inhaltes gänzlich erfassen zu können. Demnach wird die für den Geographieunterricht spezifische Kompetenz des vernetzenden Denkens durch das Selektieren einzelner Inhalte eines Sachthemas gefördert, wenn bestehende Zusammenhänge zwischen den Stationen aufseiten der Lernenden wahrgenommen werden können. Vor diesem Hintergrund bietet sich das Thema *Textilwirtschaft* als Inhalt eines Stationenlernens im Geo-

graphieunterricht an, da aufgrund seiner Komplexität spezifische Sachinhalte anhand einzelner Stationen ganzheitlich und vertiefend betrachtet werden können. Dies geschieht beispielsweise, indem die textile Wertschöpfungskette als Orientierung zur Einteilung der Stationen genutzt wird. Zusätzlich können diverse Auswirkungen in unterschiedlichen Bereichen (politisch, ökologisch, sozial, ökonomisch) auf den verschiedenen Maßstabsebenen untersucht werden.

4. Textilwirtschaft als Thema für Stationenlernen im Geographieunterricht

Dieses Kapitel stellt einen Stationenunterricht zum Thema *Textilwirtschaft* vor. Dabei bezieht sich das geplante Stationenlernen inhaltlich auf den Schwerpunkt der textilen Wertschöpfungskette. In einem ersten Teilkapitel wird begründet, wieso diese Thematik ausgewählt wurde, indem ein Bezug zu dem Lehrplan für Gymnasien in Rheinland-Pfalz hergestellt wird. Zuletzt werden in der methodischen Analyse die ausgewählten Methoden und Medien vorgestellt.

4.1 Textilwirtschaft und Bezug zum rheinland-pfälzischen Lehrplan für den Geographieunterricht an Gymnasien

Die Textil- und Bekleidungsindustrie charakterisiert ein international arbeitsteiliges Prozessverfahren (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Kleidung, welche in deutschen Kaufhäusern erworben werden kann, wird zum größten Teil importiert (vor allem aus China, der Türkei und Bangladesch). Vor diesem Hintergrund haben Industrienationen Anteile am Welttextilhandel verloren, wobei der Anteil von Entwicklungsländern um ca. 40 % gestiegen ist. Einem gleichberechtigten Handel in dieser Branche wird

jedoch durch das Einführen von Importquoten, Mindeststandards oder hohen Spitzenzollsätzen entgegengewirkt. Einer weiteren Entwicklung der Länder des Südens stehen zudem internationale Vereinbarungen (GATT/WTO) im Weg (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Der internationale Textilhandel wurde also lange Zeit durch ein strenges System von Importbeschränkungen reglementiert. Auf diese Weise versuchten produzierende Länder die heimische Industrie vor (günstigen) Importen zu schützen. Im Januar 2005 lief allerdings im Rahmen der Verhandlungen zu einem liberalisierten Welthandel diese Reglementierung (das sogenannte Multifaserabkommen) aus. Infolgedessen entwickelte sich eine globale Verteilung der textilen Produktionsstätten (Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V., 2006).

Unter dem Begriff der *textilen Wertschöpfungskette* sind nun die Schritte zusammengefasst, welche Kleidungsstücke durchlaufen, bis sie z. B. in deutschen Kaufhäusern erworben werden können. Den Anfang der textilen Wertschöpfungskette bildet der Rohstoffanbau (Erzeugung, Entkörnung), genauer der Anbau von Baumwolle. Danach folgen die Verarbeitung der Fasern (Spinnerei, Weberei bzw. Strickerie) und die Veredelung der Stoffe, woran sich die Konfektionierung anschließt. Sind diese Schritte abgeschlossen, gelangt ein Kleidungsstück über verschiedene Händler*innen zu den Konsument*innen (Gebrauch, Entsorgung) (Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V., 2006). Bedingt durch den globalen Textilhandel, zeichnen sich die einzelnen Produktionsschritte vom Rohstoffanbau bis zum Handel nicht durch Transparenz aus. Die einzelnen Schritte der textilen Produktion finden in verschiedenen Ländern statt, sodass der Ursprung von bestimmten Texti-

lien nicht immer nachzuvollziehen ist, da Lieferstrukturen meist unter Verschluss gehalten werden. Bestimmte Vorleistungen sowie der Einsatz von Rohstoffen können kaum nachempfunden werden. Es werden zwischen den Schritten keine Informationen, sondern lediglich Rohstoffe oder (halb fertige) Produkte weitergegeben (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Es sind also in jeder Phase der textilen Wertschöpfungskette andere Bereiche der Produktion sowie andere Akteure aktiv (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004), „sei es die Landwirtschaft, die produzierende Industrie (Faser-, Textil-, Bekleidungsindustrie), der Handel (Groß-, Versand-, Einzelhandel) oder der Verbraucher und am Ende die Entsorgungswirtschaft“ (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Daher sind unterschiedliche Interessengruppen (z. B. Unternehmer*innen, Abnehmer*innen, Gesetzgeber*innen, Verbraucher*innen) dazu angehalten, ein Bewusstsein sowohl für die Umwelt als auch für soziale Angelegenheiten zu entwickeln und Verantwortung für eine nachhaltige Produktion zu übernehmen (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004).

Werden nun die Lebenswelten der Schüler*innen in Augenschein genommen, sind diese von einem Wandel betroffen (z. B. veränderte Kommunikation, wachsender Konsum). Aus diesem Grund ist es eine Aufgabe der Lehrperson, den Blick auf die Lebenswelten und -verhältnisse der Lernenden zu richten, um dadurch für diese sinnstiftende Anwendungsangebote zu den Inhalten des Lernfelds der Globalisierung zu schaffen (KMK & BMZ, 2016, S. 55). In erster Linie soll die Persönlichkeitsentwicklung im Welthorizont anhand einer methodischen Ausrichtung auf selbstorganisiertes Lernen bei Schüler*innen

gefördert werden. Deswegen bietet sich für dieses Lernfeld Stationenlernen als Unterrichtsmethode besonders an. Lernende sollen ein verantwortungsvolles Leben in ökologischer und sozialer Hinsicht führen können (Hoffmann, 2015, S. 382), weswegen sie spezifische Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft benötigen. Hierzu zählt u. a. das vernetzende Denken, mit dessen Hilfe Systemzusammenhänge analysiert werden können (Applis, 2012, S. 28) und Lernende globale Prozesse mit ihren Auswirkungen nachvollziehen sowie darauf basierend Lösungsansätze entwickeln, diskutieren und anwenden können (Brucker, 2009, S. 48). Eine ethische Dimension (Applis, 2012, S. 27) und die Sozialkompetenzen, wie „Anerkennung, Inklusion, Geduld, Toleranz und Solidarität“ (Brohm, 2009, S. 137), bilden dabei immer ein zentrales Moment. Lernende sollen zu kritischem Denken befähigt werden (Brohm, 2009, S. 133), denn in einer immer globaler werdenden Welt müssen sie sich mit wachsenden Herausforderungen auseinandersetzen (KMK & BMZ, 2016, S. 23), die durch die Ursachen und Dynamik der Globalisierung bedingt sind (Applis, 2012, S. 27).

Das Thema *Textilwirtschaft* kann innerhalb des Lernfeldes III. 6 *Globalisierung* umgesetzt werden, welches im Lehrplan Rheinland-Pfalz der Klassen fünf bis zehn für Realschule Plus und Gymnasium für das Fach Geographie in der neunten bzw. zehnten Jahrgangsstufe vorgesehen ist (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 22). Es geht vor allem darum, welche Rohstoffe Lernende im Alltag nutzen, woher diese stammen, wo sie verarbeitet werden und darum, den Umgang mit Ressourcen zu reflektieren (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz,

2016, S. 52). Weiterhin sind das eigene Konsumverhalten und der eigene Lebensstil mit lokaler bzw. globaler Auswirkung innerhalb dieser Unterrichtsreihen zu betrachten. Diesbezüglich ist die Frage nach dem nachhaltigen Beitrag, den jedes Individuum und die Gesamtgesellschaft leisten können, zu stellen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 66).

Anhand des Themas *Textilwirtschaft* kann Schüler*innen ihr Konsumverhalten mittels eines Lebensweltbezugs näher gebracht werden. Jugendliche nutzen den Konsum unterstützend für ihre Persönlichkeitsentwicklung und sind damit selbstentscheidende Konsument*innen. Als solche muss ihnen die Verantwortung, die sie als Käufer bestimmter Produkte haben, aufgezeigt werden. Zusätzlich besteht ein Zusammenhang zwischen Konsumverhalten und sozialer Anerkennung in der Peer-Group. Jugendliche definieren sich durch ihren Konsumstil, was sich im Kauf textiler Produkte und in ihrer Verbundenheit zu Markenprodukten spiegelt. Demnach kann der Geographieunterricht das Ausbilden eines nachhaltigen, verantwortungsvollen Konsumverhaltens fördern. Außerdem kann es für Lernende interessant sein zu erfahren, woher ihre Kleidung stammt, welchen Weg diese zurückgelegt hat und welche (globalen) Probleme und Herausforderungen mit der Produktion, dem Transport oder mit der Entsorgung von Kleidung zusammenhängen. Um mit Spannungen in Bereichen der Kommerzialisierung, Selbstbestimmung und zukunftsfähigen Entwicklung im Sinne eines verantwortungsvollen Konsumverhaltens umgehen zu können, müssen Schüler*innen jedoch zunächst für diese Konflikte sensibilisiert werden (KMK & BMZ, 2016, S. 64). Aufgrund der verschiedenen Phasen und Standorte, welche die textile Wert-

schöpfungskette bedingen, eignet sich das Thema besonders für ein Stationenlernen, da diese Orientierung für die Inhalte der Stationen bieten und zu einem ganzheitlichen Betrachten damit verbundener politischer, ökologischer, sozialer sowie ökonomischer Aspekte führen kann.

4.2 Methodische Analyse

Die einzelnen Stationen sind an die unterschiedlichen Phasen und Standorte der textilen Wertschöpfungskette angelehnt. Dadurch erhalten die Schüler*innen eine inhaltliche Orientierung. Zusätzlich wird ihnen ein ganzheitliches Betrachten des Themas *Textilwirtschaft* mit den damit verbundenen politischen, ökologischen, sozialen sowie ökonomischen Aspekten ermöglicht. Zudem ist es möglich im Zusammenhang mit der textilen Wertschöpfungskette, globale Herausforderungen aufzudecken und zu betrachten. Für eine bessere Übersicht erhalten die Lernenden einen Laufzettel (vgl. Anhang II), der alle Pflicht- und Wahlstationen mit der jeweilig geforderten Sozialform aufweist. Zusätzlich bekommen die Schüler*innen eine stumme Weltkarte (vgl. Anhang I), die an jeder Station um eine weitere Markierung eines Herkunftslandes (Rohstoffe, Arbeitskräfte, Produktion, Verkauf, Entsorgung) ergänzt werden kann und zugleich als eine erste Sicherung der zurückgelegten Wegstrecke eines Kleidungsstücks dient.

Um an die Lebenswelten der Lernenden anzuknüpfen, geht es in einem Gespräch innerhalb des Klassenverbands zunächst darum, auf einer stummen Weltkarte die Herkunft der eigenen Kleidung zu verorten.

Station 1 behandelt das Kaufverhalten der Lernenden (vgl. Anhang III). Diese kategorisieren anhand eines Tests ihren Einkaufstyp. Dabei reflektieren sie ihren Kon-

sum und sollen durch die beiden letzten Aufgaben dazu angeregt werden, einen kritischen Blick auf das Konsumverhalten der Gesellschaft zu werfen. Dies gelingt unterstützend durch einen Text zu „Konsum, Konsumgesellschaft und Konsumismus“.

Station 2 beschäftigt sich inhaltlich mit dem Rohstoff Baumwolle, prüft das individuelle Vorwissen und fördert die Recherchefähigkeit der Lernenden (vgl. Anhang IV). Zudem besteht die Möglichkeit, sich mit dem Thema *Virtuelles Wasser* auseinanderzusetzen. An dieser Stelle können Lernende eine der Herausforderungen der textilen Wertschöpfungskette anhand eines Textes und einer Abbildung vertiefen.

Station 3 ermöglicht einen kritischen Austausch bezüglich der Produktion und Arbeitsbedingungen (vgl. Anhang V). In der ersten Aufgabe sollen die Lernenden emotional angesprochen werden und ihre Gefühle und Assoziationen zu den Arbeitsbedingungen äußern. Weiterhin geht es um die Länder, in denen Textilien produziert werden, und es werden Maßnahmen gegen unfaire und prekäre Arbeitsbedingungen aufgestellt.

Station 4 bildet die Entsorgung von Kleidung ab. Mithilfe eines Films über Altkleiderspenden wird zum einen eine methodische Abwechslung geboten und zum anderen wird das Thema durch die Frage, ob die Lernenden Altkleider spenden, in ihrer Lebenswelt verortet. Auf diese Weise werden sie dazu angeregt, ihr bisheriges Verhalten in Bezug auf Altkleiderspenden zu hinterfragen und zu reflektieren.

Station 5 thematisiert den fairen Handel sowie die Qualitäts- und Gütesiegel von Produkten. Von den eigenen Vorstellungen ausgehend informieren sich Lernende über fairen Handel und erhalten die Chance neue Qualitäts- und Gütesiegel

kennenzulernen.

Station 6 fasst die textile Wertschöpfungskette mit ihren einzelnen Stationen zusammen, um herauszufinden, inwiefern die Lernenden den Zusammenhang der Stationen erfasst haben. Außerdem soll der Weg, den ein Kleidungsstück zurücklegt, nicht nur anhand der Länder, die es durchläuft, visualisiert werden, sondern auch anhand einer ungefähren Berechnung der Wegstrecke. Zusätzlich kann ein weiteres Teilgebiet der textilen Wertschöpfungskette, die Textilveredelung, von den Lernenden vertieft werden.

In einem Schlusskreis werden dann die Ergebnisse der Schüler*innen präsentiert und durch die Lehrperson ergänzt.

5. Fazit

Ein Ziel des Unterrichts ist es, schülergerechtes Arbeiten zu garantieren, was bedeutet, die Lernenden als Subjekte in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens zu rücken (Bauer, 1997, S. 9). Stationenlernen erfüllt diese Forderung, stellt Lernende verstärkt in den Fokus des Unterrichts und fördert diese mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen so, dass sie ihr Lernen eigenständig gestalten können. An konventionellen Formen des Unterrichts wird die Kritik geübt, dass bei steigenden Klassengrößen Lehrkräfte die individuelle Betreuung einzelner Schüler*innen nicht gewährleisten können und Lernende daher nicht angemessen auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau gefördert werden. Stationenlernen wirkt dieser Kritik entgegen, weil es Lernen optimiert und Schüler*innen trotz zunehmender Klassengrößen in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt (Bauer, 1997, S. 9). Es ermöglicht zudem, die Interessen der Lernenden zu beachten sowie ein ganzheitliches Betrachten spezifischer Themengebiete, weil es die Vielschichtigkeit von Inhalten

an einzelnen Stationen deutlich herausarbeitet (Bauer, 1997, S. 16). Ferner werden die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lernmotivation von Schüler*innen positiv unterstützt, da durch Differenzierung und Individualisierung der Aufgaben sowohl eine Unter- als auch einer Überforderung vermieden wird (Bauer, 1997, S. 173). Die Lehrperson fungiert im Lernprozess als Berater und Lernbegleiter (Meyer, 2015, S. 202) und rückt daher, im Gegensatz zum Frontalunterricht, mehr in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens (Brenner & Brenner, 2005, S. 32). Frontalunterricht ist jedoch weiterhin gefordert, da dieser wichtige Kompetenzen (u. a. Fach-, Methoden, Kommunikation- und Sozialkompetenz) für das selbstorganisierte Lernen vermittelt und Stationenlernen schrittweise einleitet (Gudjons, 2006, 36-37). Denn eine Gefahr der Formen des Offenen Unterrichts ist, dass Lernenden wenig Ordnungsstrukturen sowie eine mangelnde Orientierung im Lernprozess an die Hand gegeben werden. Daraus resultiert keine effektive Verarbeitung neuen Wissens (Meyer, 2015, S. 203).

Aus den angeführten Gründen eignet sich der Geographieunterricht durch ein Spiralcurriculum besonders für die Umsetzung eines Stationenlernens (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 33). Im Zusammenhang des Themas *Textilwirtschaft* innerhalb des Globalen Lernens werden das Verstehen globaler Prozesse und deren Auswirkungen gefördert, wodurch Schüler*innen lernen, Lösungsansätze zu entwickeln und zu fundiertem Urteilen und Handeln aufgefordert werden. Daraus geht hervor, dass der Geographieunterricht vernetzendes und systemisches Denken fördert und Sinn- und Sachzusammenhänge verdeutlicht, was an den geplanten Stationen zur textilen

Wertschöpfungskette beispielhaft zu erkennen ist.

Die geplante Lehr-Lern-Einheit bildet eine Idealvorstellung ab. Das Stationenlernen erstreckt sich wahrscheinlich über fünf Unterrichtsstunden, wenn jeweils eine Stunde zur Vor- und Nachbereitung einbezogen werden. Der Wechsel zwischen den angegebenen Sozialformen kann sich bei einer Umsetzung als problematisch erweisen, da immer wieder Schüler*innen mit gleichem Arbeitsstand benötigt werden, Stationenlernen jedoch vor allem durch das Ermöglichen eines individuellen Arbeitstempos gekennzeichnet ist. Zudem eignet sich die Podiumsdiskussion bei Station 5 eher für einen Abschluss des Stationenlernens, da diese erst nach Bearbeitung der restlichen Stationen durchgeführt werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass Lehrpersonen in der Ausbildung an das Planen und Durchführen von offenen Unterrichtsformen heranzuführen sind. Der Stellenwert und die Effektivität des Stationenlernens als Methode der Freiarbeit sind kontinuierlich weiterzuentwickeln, um eine verbesserte Unterrichtsqualität sowie eine verbesserte Lernaktivität der Schüler*innen zu generieren (Hegele, 2008, S. 74).

6. Materialien

Die Unterrichtsmaterialien lassen sich unter folgendem Link abrufen: <https://tinyurl.com/y2s4l963>

7. Literatur

Applis, S. (2012). Wertorientierter Geographielehrunterricht im Kontext Globales Lernen: Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. (Geographiedidaktische Forschung, Bd. 51). Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

Bauer, R. (1997). Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. 6. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brenner, G. & Brenner, K. (2005). Fundgrube Methoden I: Für alle Fächer (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brohm, M. (2009). Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen, Weinheim: Juventa-Verlag.

Brohm, M. & Endres, W. (2015). Positive Psychologie in der Schule: Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag, Weinheim: Beltz.

Brucker, A. (2009). Geographiedidaktik in Übersichten, Köln: Aulis-Verlag Deubner.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGFG) (2017). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen (7. Aufl.). Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.

Greif, S. & Kurtz, H. (1996). Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur. In Greif, S., Kurtz, H. (Hrsg.), Handbuch Selbstorganisiertes Lernen (S. 19-31). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gudjons, H. (2006). Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haarmann, D. (1998). Wörterbuch Neue Schule: Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion, Weinheim: Beltz.

Hegele, I. (2008). Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In Wiechmann, J. (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis (4. Aufl., S. 61-76). Weinheim: Beltz.

Herold, C. & Herold, M. (2013). Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf: Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebung (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hoffmann, T. (2015). Globales Lernen – ein Projekt (Sekundarstufe II). In Reinfried, S., Haubrich, H. (Hrsg.), Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie (S. 382-385). Berlin: Cornelsen.

Klippert, H. & Müller, F. (2010). Methodenlernen in der Grundschule: Bausteine für den Unterricht (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Knauf, T. (2009). Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kocher, M. (2014). Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 51). Münster: Waxmann.
- Krüssel, H. (2003). Pädagogikunterricht neu sehen: Grundlagen einer reflexiven Fachdidaktik Pädagogik für den berufsbildenden Bereich. (Didactica Nova, Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2. Aufl.). Bonn: Cornelsen.
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg (2018). Nachhaltiges Lernen. Abgerufen am 21.11.2018 von https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2004/fb1/8_nach/infotext_nachhaltiges_lernen.pdf
- Meyer, C. (2015). Offener Unterricht und Individualisierung. In Reinfried, S., Haubrich, H. (Hrsg.), Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie (S. 202-203). Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (2016). Lehrplan für die Gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz: Johnen-Druck GmbH & Co. KG.
- Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V. (2006). Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank. Abgerufen am 11.01.2018 von http://www.pan-germany.org/download/fs_bw_b_schrank.pdf
- Reinert von Carlsburg, G. & Wehr, H. (2004). Selbstbestimmtes Lernen lernen, Donauwörth: Auer-Verlag.
- Rinschede, G. (2007). Geographiedidaktik (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 28-53.
- Seel, N. & Hanke, U. (2010). Lernen und Behalten, Weinheim: Beltz.
- Schuler, S., Coen, A., Hoffmann, K., Rohwer, G. & Vankan, L. (2013). Diercke Methoden 2: Mehr Denken lernen mit Geographie, Braunschweig: Westermann.
- Uhlenwinkel, A. (2013). Freiarbeit im Geographieunterricht. In Rolfes, M., Uhlenwinkel, A. (Hrsg.), Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung (S. 71-78). Braunschweig: Westermann.
- Wiater, W. (2007). Unterrichten und Lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik, Donauwörth: Auer-Verlag.
- Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH (2004). Am Beispiel Baumwolle: Flächennutzungskonkurrenz durch exportorientierte Landwirtschaft. Abgerufen am 11.01.2018 von https://wupperinst.org/globalisierung/pdf_global/baumwolle.pdf
- Wüthrich, C. (2013). Methodik des Geographieunterrichts, Braunschweig: Westermann.

Schüler*innen als Innovator*innen – das Projekt Innovativitäts_Schulen (Inno_Schools)

Karin Golser

Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts
Universität Salzburg
karin.golser@sbg.ac.at

Claudia Scharf

Didaktik des Sachunterrichts, SP Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
claudia.scharf@uni-due.de

Thomas Jekel

Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts
Universität Salzburg
thomas.jekel@sbg.ac.at

Abstract:

Despite a wide range of research on the propagation of innovation in primary and secondary school, a coherent and overarching interdisciplinary approach to promoting innovative thinking in students is still outstanding. In general, business representatives are only interested in supporting innovation education if it has a significant technical and scientific component. However, innovation education should also encompass innovations seeking to help alleviate social problems. The project Innovativitäts_Schulen (Inno_Schools) aims to identify suitable methods and develop effective teaching material to foster students' innovativeness across disciplines and areas of application.

Keywords: innovation, innovation education, participation, creativity, project report

Zusammenfassung:

Während das Einbringen von Innovationen in den Unterricht der Primarstufe, aber auch der Sekundarstufe vielfältige Forschungen nach sich gezogen hat, fehlt es weitgehend an fachlichen und fachübergreifenden Zugängen zur Förderung von Innovativität von Schüler*innen. Interesse an innovativitätsförderlichem Unterricht besteht bei Vertreter*innen der Wirtschaft aus vorwiegend technisch-naturwissenschaftlichen Perspektiven. Gleichzeitig liegt der Fokus einer Bildung für Innovativität auch auf sozialen Innovationen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme. Das Projekt Innovativitäts_Schulen (kurz Inno_Schools)¹ fokussiert die verschiedenen Perspektiven und zielt darauf ab, fachübergreifend innovativitätsförderliche Methoden zu identifizieren und entsprechende Unterrichtsumgebungen zu entwerfen.

Stichwörter: Innovation, Bildung für Innovativität, Partizipation, Kreativität, Projektbeschreibung

¹ Das Projekt Inno_Schools wird aus Mitteln des Landes Salzburg gefördert.

1. Einleitung

Innovation ist aktuell breit diskutiert. Der ständige Ruf nach Innovation und Weiterentwicklung bedingt das Mithalten der Gesellschaft. In der Wirtschaft wird beispielsweise die Innovativität der Mitarbeiter*innen sowohl für den einzelnen Betrieb als auch für den gesamten Wirtschaftsstandort als von hoher Bedeutung und als ein zentraler Indikator für Kompetitivität dargestellt. Aber auch Nachhaltigkeitsstrategien, gesellschaftliche Veränderungen sowie soziale Herausforderungen können Bestandteil von Innovativität sein (vgl. Scharf et al., 2016). Es bedarf daher der Entwicklung einer kritischen und konstruktiven Denkweise, welche Menschen dazu befähigt, die stetigen Veränderungen zu reflektieren und die Welt kompetent mitzugestalten.

Wenngleich von Seiten verschiedener Bildungsinstitutionen und -initiativen (wie zum Beispiel IMST¹ für Österreich, SBFI² für die Schweiz) das Verlangen nach Innovationen und damit auch nach Innovativität besteht – der Fähigkeit, an Innovationsprozessen zu partizipieren (vgl. Scharf et al., 2017, basierend auf Weis et al., 2017b) (Weis et al., 2017) – findet sich in den meisten europäischen Schulsystemen keine konsistente Förderung (vgl. Shavinina, 2013a; für den Sachunterricht in Essen, Deutschland, vgl. Weis et al., 2017a; Weis, 2016). Innovativitätsförderliches Unterrichten nimmt weder in den einzelnen Lehrplänen der geistes- und naturwis-

senschaftlichen Unterrichtsfächer noch in den Didaktiken eine zentrale Stellung ein (vgl. Weis et al., 2017b; Weis, 2016). Hinzu kommen empirisch belegte Leistungs- und Interessensabfälle in naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächern bei Schüler*innen der Sekundarstufe I & II (vgl. Krainer & Benke, 2009, vgl. Labudde & Möller, 2012) und relativ geringe Studienanfänger*innenzahlen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen (vgl. Labudde & Möller, 2012). Es bedarf daher einer innovativen Neugestaltung von Unterricht, die auf innovative Methoden, wie zum Beispiel Schüler*innenaktivierung durch selbstständiges Lernen, abzielt (vgl. Labudde, 2010).

An dieser Stelle setzt das Projekt *Innovativitäts_Schulen*, kurz *Inno_Schools* an. Dieses wurde für das Bundesland Salzburg unter der Wissenschafts- und Innovationsstrategie 2025 konzipiert und wird vom Fachbereich ‚Fachdidaktik Geographie und Wirtschaft‘ der Universität Salzburg koordiniert. Es basiert auf dem didaktischen Ansatz der Innovation Education (vgl. Shavinina, 2013a) und stellt einen Bezug zwischen Innovationsprozessen, -bedürfnissen und -fähigkeiten von Unternehmen und Schüler*innen her. Anforderungsprofile und Zielsetzungen von Unternehmen werden mit fachdidaktischen Zugängen unterschiedlicher Fachrichtungen³ zum Thema Kreativität, Kommunikation sowie Beteiligung – im Sinne von Umsetzungen von Ideen – in Verbindung gebracht. Entsprechende Lernumgebungen werden entwickelt, die das Innovativitäts-

1 IMST steht für ‚Innovationen Machen Schulen Top!‘, unter: <https://www.imst.ac.at/>, Zugriff: 04.04.2019

2 SBFI steht für ‚Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation‘, unter: <https://www.sbfi.admin.ch>, Zugriff: 04.04.2019.

3 Diese sind Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde sowie Geographie und Wirtschaft und Technisches Werken.

potenzial der Schüler*innen fördern.

Bevor der vorliegende Artikel weiter in dieses Projekt eintaucht, soll zur begrifflichen Klärung in Anlehnung an Scharf et al. (2016) aus verschiedenen Perspektiven auf den Begriff Innovation geblickt und basierend auf Weis et al. (2017b) und Scharf et al. (2019, im Erscheinen) der Innovativitätsbegriff beleuchtet werden. Zudem werden der didaktische Ansatz der Innovation Education vorgestellt und mögliche daraus resultierende innovativitätsförderliche Potentiale thematisiert.

2. Konzepte von Innovation und Innovativität

Ein Versuch, den Begriff Innovation einheitlich zu definieren, scheitert schnell an den divergierenden Auslegungen dieses Begriffs der verschiedenen ihn verwendenden Disziplinen. Moldaschl (2010) erklärt jenes Unvermögen mit der Unmöglichkeit einer „sinnvolle[n] *theory of everything*“. Daher sollten Innovationsbegriffe nach Gryl (2013) vielschichtig und kontextabhängig als „fuzzy concept(s)“ (ebd.: 17) beleuchtet werden.

Die wirtschaftliche Perspektive definiert Innovationen als die „Entwicklung, Einführung, und Anwendung neuer Ideen, Prozesse, Produkte oder Vorgehensweisen, von denen Einzelne, Gruppen oder ganze Organisationen profitieren“ (Maier et al., 2001: 2). Um diesen Wettbewerbsvorteil zu erhalten, sollen Innovationen, welche im Wirtschaftskontext vor allem als neuartige, technische Erfindungen betrachtet werden, gezielt angesteuert und umgesetzt werden (vgl. Godin, 2008). In diesem Zusammenhang unterscheidet sich eine Innovation von einer Invention durch die Implementierung in die Gesellschaft (vgl. z. B. Gryl, 2013).

Sozialwissenschaftlich betrachtet müssen Innovationen nicht gänzlich neu sein,

sondern lediglich in ihrem jeweiligen Kontext (vgl. Moldaschl, 2010). Innovationen werden hier als positiv konnotierter, intendierter Wandel angesehen (vgl. Gryl, 2013), welcher die gesamte Gesellschaft und nicht allein den Wirtschaftssektor betrifft (vgl. Rammert, 2010, 2012). Es wird zwischen technischen und sozialen Innovationen unterschieden, wobei letztere auf eine Verbesserung sozialer Praktiken setzen, welche freilich auch mit technischen Innovationen erzielt werden können (vgl. Rammert, 2010). Eine sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise beinhaltet auch eine kulturelle Dimension: Innovationen entspringen aus „den Grundmustern des gesellschaftlichen Zusammenlebens mit den dominierenden Handlungen, Kommunikationen, Interaktionen, Institutionen, Erwartungen, Systematiken und Funktionalitäten, über deren Änderungen ein sozialer Wandel verlaufen kann“ (Engel & Knieling, 2015: 29).

Innovationen können unabhängig von der Disziplin und vom jeweiligen Kontext die folgenden Bedeutungen haben (Rürup & Bormann, 2013: 19): (a) Inhalt und (b) Prozess:

- a. Innovation als eine konkrete Idee oder als ein Gegenstand bzw. als ein bestimmtes Ergebnis eines sozialen Wandlungsprozesses.
- b. Innovation als ein Prozess der Entstehung und Verbreitung des Neuen in sozialen Systemen.

Die Bedeutungen a) und b) zusammenfassend und den Aspekt der Reflexivität miteinbeziehend, kann Gryls (2013: 18) Definition herangezogen werden, nach der eine Innovation eine „[...] positiv konnotierte, gewollte und durch eine zufällige oder bewusst geförderte kreative Idee ausgelöste Veränderung [ist], die einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bruch

mit bestehenden sozialen Regeln und Routinen bedeutet und im Sinne einer Implementierung gesellschaftliche Auswirkungen und daneben nicht beabsichtigte, aber mit zu denkende [sic] Nebenfolgen hat“.

Weniger breit diskutiert scheint der Begriff Innovativität. Scharf et. al. (2017, basierend auf Weis et al., 2017b) beschreiben Innovativität als die Fähigkeit, an Innovationsprozessen zu partizipieren. Ein solcher Innovationsprozess wird nach Weis et al. (2017b) als zirkulär (und nicht linear) betrachtet, sodass sich die Phasen *Problemidentifikation*, *Lösungsentwicklung* und *Ideenimplementierung* wechselseitig beeinflussen und in keiner festgelegten Reihenfolge auftreten. Die beschriebene Definition von Innovativität bedeutet auch, dass jemand innovativ ist, sobald er*sie sich nur an einer einzelnen Phase eines Innovationsprozesses beteiligt. Hieraus und aus der sozialpsychologischen Einsicht, dass Menschen sich immer gegenseitig beeinflussen, ist abzuleiten, dass die Beteiligung an Innovationsprozessen – mit einer weiten Definition des Kollaborationsbegriffs – immer kollaborativ ist (vgl. Scharf et al., 2018). Für die Beteiligung an Innovationsprozessen sind – unabhängig von der jeweiligen Phase – drei Teilfähigkeiten von Innovativität notwendig: *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität* (vgl. Gryl, 2013; Jekel et al., 2015). Mithilfe von Reflexivität lassen sich bestehende Gegebenheiten und Routinen als Problemfelder identifizieren (vgl. ebd.), wobei hier auch das *eigene* Denken (vgl. Schneider, 2013) und Handeln (vgl. Luhmann, 1998) einbezogen wird (vgl. Gryl, 2013). Dewey (o. J., zit. n. Joas 1992: 8) folgend ist Reflexivität eine notwendige Voraussetzung für Kreativität. „Kreativität bezieht sich auf die menschliche Fähigkeit, Neues zustande zu bringen“ und ist ein „anthro-

pologisches Vermögen“ (Bröckling, 2004: 235 f.), welches man von Geburt an besitzt (vgl. ebd.). Mit ihren Kernelementen *Vorstellungskraft* und *Fantasie* (vgl. Popitz, 2000) dient Kreativität im Modellentwurf zu Innovativität dazu, „Ideen zur Lösung identifizierter Probleme hervorzubringen“ (Scharf et al., 2019, im Erscheinen). Mithilfe der Teilfähigkeit Implementivität sollen andere von der Notwendigkeit überzeugt werden, identifizierte Probleme zu beheben und/oder entwickelte Lösungsansätze umzusetzen, d. h. eine Invention zu einer Innovation zu machen (vgl. Weis et al., 2017b; Gryl, 2013). Dabei kann sowohl aktiv wie auch reaktiv innoviert werden (vgl. Scharf et al., 2016, basierend auf Hartmann & Meyer-Wölfing, 2003). Bei Ersterem werden selbst Probleme, Ideen und Umsetzungsstrategien gefunden und entwickelt. Letzteres hingegen meint, reflexiv auf die benannten Probleme, Ideen und Lösungsstrategien anderer zu reagieren (vgl. Scharf et al., 2016). Abbildung 1 illustriert diese Ausführungen zu Innovativität und zum Innovationsprozess.

3. Potentiale für den Unterricht

In der humanistischen Perspektive (vgl. von Humboldt, 1792/3) steht ein kritisch-reflexives Bildungsideal im Fokus (vgl. z. B. Nikolakaki, 2012). Menschen sollen Gegebenheiten und Veränderungen kritisch beleuchten und adäquat darauf reagieren. Das bedeutet, sich als mitwirkende Bürger*innen in einer komplexen, dynamischen sowie sich stetig verändernden Welt durch Ideen, Interesse und soziales Verantwortungsgefühl einzubringen (vgl. Weis et al., 2017b).

Diese Art der Handlungs- und Lebensweltorientierung ist in vielen europäischen Lehrplanverordnungen bereits gesetzlich legitimiert. Gerade in Österreich werden

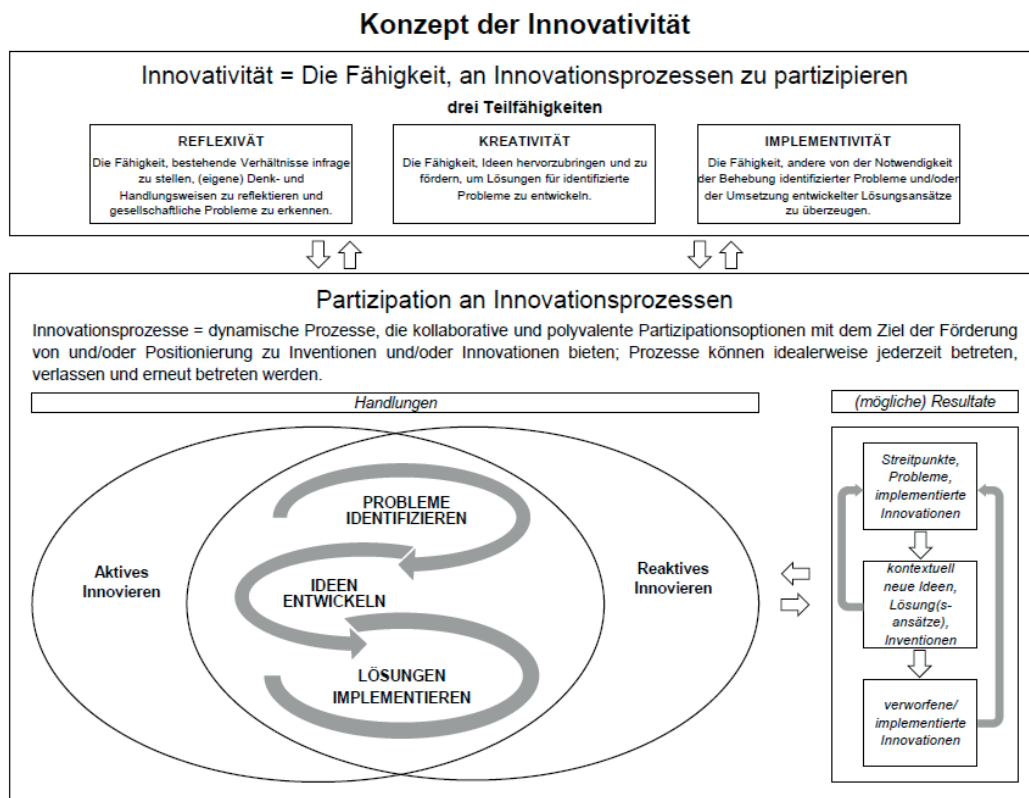


Abbildung 1: Konzept der Innovativität (übersetzt von Weis et al., 2017b und weiterentwickelt: Model of Innovativeness).

durch die Verankerung von Unterrichtsprinzipien, welche gesellschaftlich relevante Themen und Inhalte ansprechen, zusätzliche Anknüpfungspunkte geboten (vgl. BMBWF, 2015). Beispielsweise kann das Unterrichtsprinzip ‚Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (kurz BINE) genannt werden, in dem es dezidiert darum geht, zukünftige globale Herausforderungen durch innovative Strategien bewältigen zu können. Dahinter stehen humanistische Bildungsideale, die auf die individuelle Verantwortung und auf die Mündigkeit der Bürger*innen abzielen (vgl. BMBWF, 2015c). Im Zusammenhang mit Verantwortung und Mündigkeit kann auch auf das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung verwiesen werden.

Das Hauptziel ist, Schüler*innen zu selbstständigen Urteilen und sozialem Verständnis zu führen. Es soll „einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ leisten (BMBWF, 2015b). Auch das Fach Geographie und Wirtschaftskunde bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte, wenn es um Innovativitätsaneignung bzw. Schüler*innen-Partizipation geht (z.B. durch Geomedien, durch die Dekonstruktion von Karten, durch VGI⁴ zur Erschließung / Neugestaltung von Räumen etc.) (vgl. Jekel 2015). Mögliche curriculare Anknüpfungspunkte für die Förderung der Innovativität der Schüler*innen sind also in vielfältiger Weise gegeben. In der Praxis mangelt es

4 VGI: ‚Volunteered geographic information‘; zu Deutsch freiwillig erhobene geographische Informationen.

jedoch an einer entsprechend kohärenten unterrichtlichen Umsetzung.

Ein möglicher didaktischer Ansatz zur Umsetzung von Innovativitätsförderung in einem vordergründig naturwissenschaftlichen Unterricht ist die Innovation Education. Es handelt sich dabei um ein in den 1990er-Jahren in Island von Lehrpersonen entwickeltes Bildungskonzept, welches explizit auf die Perspektive der Schüler*innen ausgerichtet ist. Es fokussiert die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Shavinina, 2013a). Neben der Anerkennung von Talenten geht es darum, dass Schüler*innen ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden können. Sie sollen Eigeninitiative zeigen, selbst problematische Themen aufgreifen und kreative Lösungen entwickeln (vgl. Gunnarsdóttir, 2013). Ähnlich wie im Ansatz einer Bildung für Innovativität (vgl. Scharf et al., 2019) besteht auch im Rahmen der ‚Innovation Education‘ kein Zwang, Lösungen gänzlich neu zu erfinden. Das Erweitern, Verbessern und Neudenken von Inhalten ist durchaus zulässig (vgl. Gunnarsdóttir, 2013). Auch Kreativität, hier als eine universelle Fähigkeit (little c⁵), nimmt eine zentrale Rolle ein: „Innovation Education is premised on the statement that everyone is creative“ (Thorsteinsson 2002: 179). Ziel ist, den individuellen gegebenen Einfallsreichtum der Schüler*innen innerhalb des Unterrichts zu fördern. Dazu empfiehlt Gunnarsdóttir (2013) handlungsorientierte Settings, in denen sich Lehrpersonen in beratenden Rollen wiederfinden und der Fokus auf dem eigenständigen Arbeiten der Schüler*innen liegt. Um an ihre eigene Handlungsfähigkeit zu appellieren, sollte die

Auswahl der Inhalte nicht willkürlich getroffen werden. Sinnhafte Aufgaben mit Bezug zu lebensnahen Themen, die Raum für eigene Problemstellungen und eigenständige, kreative Lösungen bieten, sollten an die Schüler*innen gestellt werden (vgl. Jónsdóttir & Macdonald, 2013; vgl. Thorsteinsson, 2002). Auch der Einsatz der Methoden sollte nach Shavinina (2013b: 44) möglichst divers sein, um die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler*innen anzusprechen: „Different methods are suitable for different individuals in general and for innovators in particular, who have various, multiple profiles of innovative abilities“.

Die Innovation Education kann als ein möglicher innovativitätsförderlicher Ansatz für vorwiegend naturwissenschaftlich-technische Fächer gesehen werden. Dieses Konzept ist insbesondere auf der theoretischen Ebene verortet; konkrete Unterrichtsumgebungen und Umsetzungsbeispiele sowie daraus gewonnene Erfahrungswerte werden hingegen weniger beleuchtet. Genau diese möchte das Projekt *Innovativitäts_Schulen (Inno_Schools)* mithilfe von fächerübergreifender Zusammenarbeit in Ausschnitten entwickeln.

4. Das Projekt ‚Innovativitäts_Schulen‘ (Inno_Schools)

Wie bereits eingangs thematisiert, widmet sich das Projekt *Inno_Schools* der Frage, wie Schüler*innen im Rahmen von Schulbildung bestmöglich auf die bevorstehenden Herausforderungen, d. h. auf die Notwendigkeit zu innovieren, vorbereitet werden können.

Im Rahmen des Projekts wird der Aus-

5 Eine ausführliche Diskussion zu Big-C- und little-c-Kreativität findet sich bspw. bei Merrotsy (2013).

tausch von unterschiedlichen potentiellen Akteur*innen (Unternehmensvertreter*innen, Schüler*innen und angehenden Lehrpersonen) in Innovationsprozessen ermöglicht. Das übergeordnete Ziel ist es, Unterrichtsumgebungen zu schaffen, welche die Innovativität der Schüler*innen fördern und evozieren.

Das Projekt schließt explizit alle an der School of Education und der Pädagogischen Hochschule Salzburg vertretenen naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächer mit Innovationsbezug ein. Zudem ist das Unterrichtsfach Technisches Werken, welches am Mozarteum gelehrt wird, eingebunden.

Die folgende Abbildung 2 zeigt den Projektablauf, welcher in die Schritte *Analyse*, *Didaktik*, *Methodik* und *Implementivität* sowie *Implementivität* unterteilt wird.

qualitativer Leitfadeninterviews erhoben (Arbeitspaket 1) sowie mit den Innovativitätsvorstellungen und -fähigkeiten der Schüler*innen in Beziehung gesetzt (Arbeitspaket 2). Um diese Möglichkeiten und Perspektiven von Schüler*innen der Sekundarstufe I & II zu erheben, wurde ein Fragebogen mit Rückbezügen zu individuellen Innovativitätsverständnissen, zu den Teilfähigkeiten von Innovativität (Reflexivität, Kreativität und Implementivität) und zu verschiedenen Unterrichtsfächern entwickelt. Die Zusammenführung der Unternehmens- und Schüler*innenperspektiven erfolgt analog zum Modell der didaktischen Rekonstruktion, welches sich aus den Teilen „fachliche Klärung“, „Erfassung der Schüler*innenperspektiven“ sowie „didaktische Strukturierung“ zusammensetzt (vgl. Kattmann et al., 1997). Als

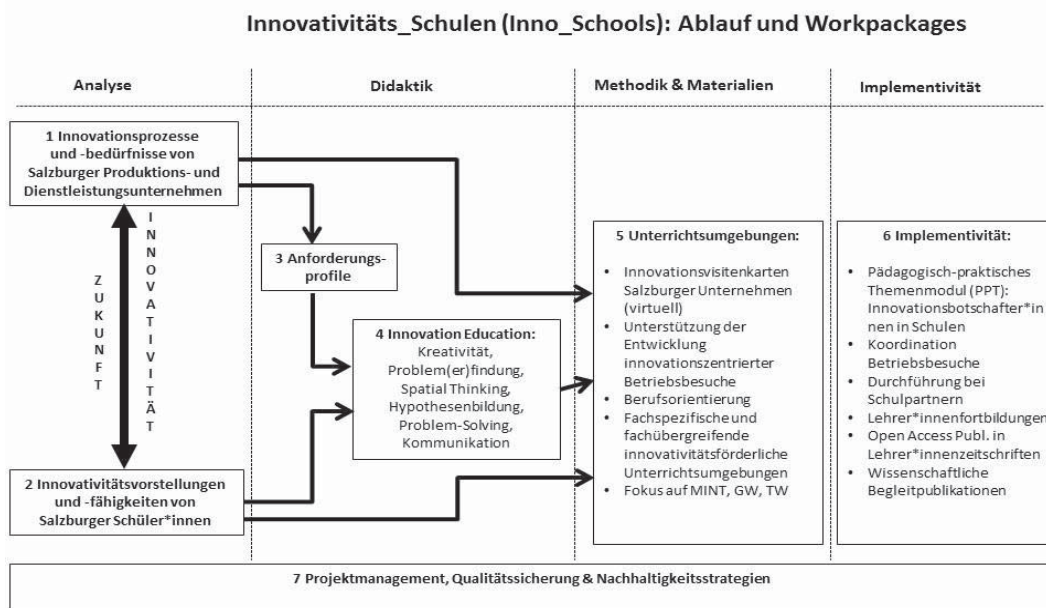


Abbildung 2: Projektplan Innovativitäts_Schulen (eigene Darstellung).

Analyse

In einem ersten Schritt werden die Innovativitätsbedürfnisse und -anforderungen von Salzburger Unternehmen mittels

zusätzliche, unterrichtsfachliche Perspektive' werden die fachdidaktischen Konzeptionen der jeweiligen Unterrichtsfächer einbezogen.

Didaktik, Methodik & Materialien

Die vorliegenden Arbeitspakete 3, 4 und 5, namens „Didaktik und Methodik/ Materialien“, sind zwangsläufig vernetzt zu denken. Um entsprechende Materialien entwickeln zu können, bedarf es einer Verknüpfung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die sich im Wesentlichen auf den Ansatz einer Bildung für Innovativität (vgl. z.B. Scharf et al., 2019; Weis et al. 2017b; Jekel et al. 2015; Gryl 2013) stützen sowie auf Teile des Konzepts *Innovation Education* nach Shavinina (2013a) zurückgreift.

Durch die Vernetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, Innovativitätsanforderungen von Salzburger Unternehmen und Schüler*innenperspektiven werden im Arbeitspaket 5 innovationsförderliche Lernumgebungen⁶ für die Sekundarstufe entwickelt, die

- a. über Innovationsprozesse in Salzburger Unternehmen berichten (Innovationsvisitenkarten) und damit die Berufsvorbildung fördern,
- b. die daten- und (fach-)konzeptbasierte Kreativität der Schüler*innen unterstützen,
- c. die Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhöhen und die Motivation auf Seiten der Schüler*innen steigern.

Zudem werden alle entwickelten Lernumgebungen online kostenlos zur Verfügung gestellt und zielen so auf eine niederschwellige unterrichtliche Umsetzung ab.

Implementivität

Ein weiterer Schritt des Projekts richtet sich an die Implementivität der Inhalte (Arbeitspaket 6). Im Rahmen von pädagogisch-praktischen Themenmodulen (kurz, PPT'), die an der Universität Salzburg angeboten werden, werden jährlich 25 Studierende zu Botschafter*innen von innovativitätsförderlichem Unterricht ausgebildet. Darüber hinaus werden entsprechende Fortbildungen für Lehrpersonen von der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg durchgeführt.

Im Rahmen des Arbeitspakets 6 wird zudem die Dissemination der Ergebnisse des Projekts an Schulen, wie beispielsweise durch Lehrer*innenfortbildungen, Publikationen in Open-Access-Zeitschriften und innerhalb der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen, sichergestellt.

Projektmanagement, Qualitätssicherung & Nachhaltigkeitsstrategien

Das Projektmanagement wird von Vertreter*innen der Universität Salzburg, der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Universität Mozarteum getragen. Die Rolle einer externen Qualitätssicherung sowie die einer begleitenden Beratungsfunktion nimmt die Universität Duisburg-Essen ein. Diese betreut neben der Theoretisierung von Innovativität die Erweiterung innovationsförderlichen Unterrichts in die Primarstufe.

⁶ „Unter Lernumgebungen versteht man Aufgabenstellungen, die sowohl die Heterogenität der Schüler/innen berücksichtigen und einen Zugang für alle Kinder bieten als auch das aktiv-entdeckende Lernen begünstigen. Solche Aufgaben sind auf unterschiedlichen Verständnis- bzw. Abstraktionsebenen lösbar und fordern das Entwickeln persönlicher Denkwege und Darstellungsformen heraus“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009: 4).

5. Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes Inno_Schools werden Unternehmer*innen- und Schüler*innenperspektiven mit fachdidaktischen Zugängen zusammengebracht. Die Unternehmens- und Schüler*innenbefragungen werden in den nächsten Monaten parallel anlaufen. Vertreter*innen der Unternehmen werden mittels leitfadengestützter Interviews zu den Themen Innovativitätsbedürfnisse und -förderung befragt. Für die Schüler*innen der Sekundarstufe I & II wurde ein sehr knapp gehaltener und anschaulicher Fragebogen entwickelt, der das Verständnis von „Neuem“ sowie dessen Entwicklung fokussiert. Ziel ist es, durch die vorliegende Vernetzung (durch Unternehmens- und Schüler*innenperspektiven, aber auch durch das Miteinbeziehen unterschiedlicher Fächer) in Anlehnung an das Innovativitätsverständnis nach Weis et al. (2017b) und Scharf et al. (2019, im Erscheinen) sowie auf Basis des didaktischen Ansatzes der Innovation Education, innovativitätsförderliche Lernumgebungen zu entwickeln. Das Miteinbeziehen unterschiedlicher Perspektiven kann zum einen ein Türöffner für eine Vielzahl von innovativitätsförderlichen Settings sein, dennoch gilt es, auch Risiken, die sich durch die unterschiedlichen fachlichen Zugänge der einzelnen Didaktiken ergeben könnten (z. B. gleiche Begrifflichkeiten, denen je nach Fach unterschiedliche Bedeutungen zuteilwerden), mitzudenken. Dies unterstreicht den Bedarf an engmaschiger Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Kooperationspartner*innen.

6. Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung (2015). Unterrichtsprinzipien, Unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/>

schulen/unterricht/prinz/index.html, Zugriff: 15.02.2019.

Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung (2015a). Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.html, Zugriff: 26.02.2018.

Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung (2015b). Unterrichtsprinzip Bildung für nachhaltige Entwicklung, Unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.html#heading_Bildung_f_r_Nachhaltige_Entwicklung_2, Zugriff: 15.01.2019.

Bröckling, U. (2004). Über Kreativität. Ein Brainstorming. In: Bröckling, U., Paul, A. T., Kaufmann, S. (Hrsg.): *Vernunft – Entwicklung – Leben. Schlüsselbegriffe der Moderne. Festschrift für Wolfgang Essbach*. München: Wilhelm Fink, 235-244.

Engel, T. & Knieling, J. (2015). Soziale Innovation. Eine begriffliche Annäherung. In: Dorn, F. & Kratzer, A. (Hrsg.): *Governance for Sustainability Transitions: Herausforderungen und Veränderungsprozesse in Regionen gestalten. Dokonara – Internationales DoktorandInnenkolleg Nachhaltige Raumentwicklung*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Godin, B. (2014). Innovation and Creativity. A Slogan, Nothing but a Slogan. Project on the Intellectual History of Innovation. Working Paper No. 17. Unter: www.csiic.ca/PDF/CreativityEnglish.pdf, Zugriff: 05.11.2018.

Gryl, I. (2013). Alles neu – innovative durch Geographie und GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 131, 16-27.

Gunnarsdóttir, R. (2013). Innovation Education. Defining the Phenomenon. In: *The Routledge international Handbook of Innovation Education*, 17-28.

Humboldt, W. v. (1792/93). „Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück)“, In: Flitner, A., Giel K. (Hrsg.) (1969), *Wilhelm von Humboldt*, Darmstadt: Cotta, S. 234–240.

Jekel, T., Ferber, N., Stuppacher, K. (2015). Innovation vs. innovativeness? Do We Support Our Students in (Re-)Inventing the world? In: *GL_Forum*, 3.

Joas, H. (1992). *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jónsdóttir, S. R., Macdonald, A. (2013). Peda-

- gogy and settings in innovation education. In: Shavinina, L. (Ed.): *The Routledge international Handbook of Innovation Education*, London & New York: Routledge, 273-287.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3-18.
- Krainer, K. & Benke, G. (2009). Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule? In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, Leykam, 223-246.
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation Implementation. Overcoming the Challenge. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 243-246.
- Labudde, P. (Hrsg.) (2010). *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Labudde, P. & Möller, K. (Hrsg.) (2012). Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. Unter: http://www.halbmikrotechnik.de/service/didaktik/lehren/ZfE%20naturwissenschaftlicher_unterricht-wwwu.pdf, Zugriff: 16.02.2019.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maier, G. W., Frey, D., Schulz-Hardt, S. & Brodbeck, F. C. (2001). Innovation. In: Wenninger, G. (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie*. FFM: Spektrum, 264-267.
- Merrotsy, P. (2013). A note on Big-C and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25 (4), 1 -3.
- Moldaschl, M. (2010). Innovation in sozialwissenschaftlichen Theorien. *BWL*, IX (8).
- Nikolakaki, M. (2012). Critical pedagogy in the new dark ages. In: Nikolakaki, M. (Ed.), *Critical pedagogy in the new dark ages*. New York, 3-31.
- Popitz, H. (2000). *Wege der Kreativität, 2. erweiterte Auflage*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In: Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Eds.), *Soziale Innovation*. Wiesbaden, 21-51.
- Rammert, W. (2012). Vielfalt der Innovation und gesellschaftlicher Zusammenhalt. In: Löw, M. (Ed.), *Vielfalt und Zusammenhalt*. Frankfurt am Main, 619-640.
- Rürup, M., Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In: Rürup, M., Bormann, I. (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*, Wiesbaden: Springer, 11-44.
- Scharf, C., Gryl, I., Weis S., Rott, B. (2019, im Erscheinen). Kreativität zur Partizipationsförderung. Der Ansatz einer Bildung für Innovativität. In: Kannler, K.; Klug, V., Petzold, K., Schaaf, F. (Hrsg.): *Kritische Kreativität. Perspektiven auf Arbeit, Bildung, Lifestyle und Kunst*. Bielefeld: Transcript.
- Scharf, C., Weis, S., Gryl, I. (2017). „Innovative Pupils. Documentary Research on Teaching and Learning Arrangements for Innovativeness“, in: *The European Conference on Education: Official Conference Proceedings*, 295-313.
- Scharf, C., Schmitz, S., Gryl, I. (2016). Innovativeness as fresh ground. In: *GI-Forum*, 1. Unter: <http://hw.oeaw.ac.at/?arp=0x0034005c>, Zugriff: 05.11.2018.
- Scharf, C., Gryl, I., Gamper, M. & Weis, S. (2018). Collaborative Innovating – The Potential of Street Art to Shape Spaces (Abstract) Page 156-167 DOI: 10.1553/giscience2018_02_s156.
- Schneider, A. (2013). *Geographiedidaktik Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick*, Berlin: LIT.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Individuelle Stärken herausfordern. Lernumgebungen für einen differenzierenden kompetenzorientierten Mathematikunterricht von der Schulanfangsphase bis zur 6. Klasse*. Unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/naturwissenschaften/mint/iMINT-Akademie/iMINT-Grundschule/Individuelle_Staerken_herausfordern.pdf, Zugriff: 07.04.2019.
- Shavinina, L. (2013a). Innovation education: the emergence of a new discipline. In: Shavinina, L. (Ed.): *The Routledge international*

Handbook of Innovation Education, London & New York: Routledge, 3-15.

Shavinina, L. (2013b). The fundamentals of innovation education. In: Shavinina, L. (Ed.): *The Routledge international Handbook of Innovation Education*, London & New York: Routledge, 29-47.

Thorsteinsson, G. (2002). Innovation and practical use of knowledge. In: *Design & Technology Association International Research Conference*, 177-182.

Weis, S., Scharf, C., Gryl, I. (2017a). New and even newer. Fostering Innovativeness in primary education. In: *IJAEDU – International E-Journal of Advances in Education*, Vol. 3, Issue 7.

Weis, S. et al. (2017b). „Stimulating by Simulating. Fostering Innovativeness in Education“, in: *International Conference on Education: IACB, ICE & ICTE Conference Proceedings*, S. 386/1–386/11

Weis, S. (2016). Schüler als Entdecker, Erfinder, Erneuerer? Unveröffentlichte Staatsarbeit, Essen.

Klimawandel findet Stadt

Leif Mönter

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
moenter@uni-trier.de

Die Folgen des Klimawandels sind längst auch in Deutschland zu spüren. Insbesondere besiedelte Räume sind durch regionale Klimaveränderungen, z. B. in Form von sommerlichen Hitzebelastungen, aber auch durch die Auswirkungen von Extremwetterereignissen, wie anhaltenden Hitzeperioden, Stürmen und Starkregen, betroffen. Neben Mitigation sind deshalb Maßnahmen der Adaption unvermeidbar.

Hier setzt das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderte Projekt „Klimawandel findet Stadt“ an. Im Rahmen des Projekts werden Jugendliche darin gefördert, die Folgen des Klimawandels beurteilen und nachhaltige Anpassungsstrategien reflektieren zu können. Der Kern dieses Projektes wird aus der Verknüpfung von Beobachtungs-/Erfahrungsraum

(= Lebensumfeld Stadt), Laborraum (= außerschulischer Lehr-Lern-Ort Schüler*innenlabor) und Handlungsraum (= Raum zur gesellschaftlichen und individuellen Umsetzung von Anpassungsmaßnahmen) gebildet (s. Abb. 1).

Beteiligt an dem Projekt sind die drei Standorte Ruhr-Universität Bochum (Prof. Dr. K.-H. Otto & K. Feja), die Pädagogische Hochschule Heidelberg (Prof. Dr. A. Siegmund & L. Neumann) sowie die Universität Trier (Prof. Dr. L. Mönter & S. Lütje), die jeweils Module für den geographischen Unterricht mit spezifischem thematischem Fokus entwickelt haben (s. Abb. 1). Diese Module inklusive unterrichtspraktischer Materialien, Verlaufsplänen und Hintergrundinformationen sind nun kostenlos abrufbar unter www.klimawandel-findet-stadt.de.

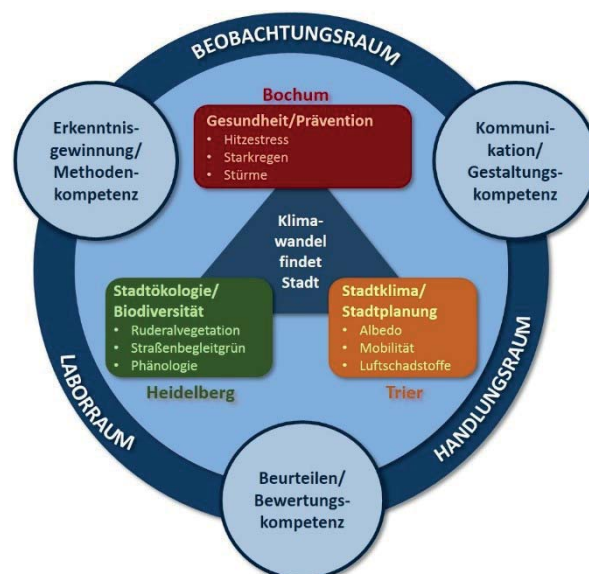


Abb. 1: Struktureller Aufbau und Handlungsfelder des Projekts „Klimawandel findet Stadt“

Rezension: „Multiperspektivische Verbraucherfor- schung. Ansätze und Perspektiven.“

Sandra Stieger

Didaktik der Ökonomie und Wirtschaftsgeographie
Universität Salzburg
sandra.stieger@sbg.ac.at

„wider die Instrumentalisierung der Verbraucherforschung, wider der Vermarktlichung der Gesellschaft, wider die Infantilisierung der Verbraucherinnen und Verbraucher und wider die Privatisierung von politischer Verantwortung.“
(Nessel, Tröger, Fridrich, & Hüber, 2018: Vorwort zur Reihe Kritische Verbraucherforschung)

Ein Verständnis von Konsumpraktiken, welches sich ausschließlich auf marktökonomische Funktionszusammenhänge stützt, könne nicht ausreichen, um Konsum in all seinen Facetten zu verstehen. Dies begründen die Herausgeber*innen des Bandes u.a. damit, dass ein solcher Zugang die ökologische und gesellschaftliche Bedeutsamkeit sowie die soziale Fundierung jener Praktiken nur unzulänglich oder gar nicht thematisiert und damit eindimensional argumentiert. Stattdessen plädieren sie für eine multiperspektivische Verbraucherforschung, die sich auf unterschiedliche wissenschaftliche Forschungsansätze, Theorien und Methoden stützt. Folglich setzen sie sich zum Ziel, verschiedene wissenschaftliche und praktische Ansätze darzustellen, die eine geeignete Basis für eine multiperspektivische Verbraucherforschung bilden. Eben jener Perspektivenvielfalt folgt auch der Aufbau des hier vorgestellten Bandes aus der Reihe Kritische Verbraucherforschung, der von theoretischen Perspektiven (Kapitel 1), interdisziplinären Perspektiven (Kapitel 2) und praktischen Perspektiven (Kapitel 3) reicht. Insgesamt umfasst der

Sammelband, die Einleitung ausgeschlossen, neun Beiträge (je drei Artikel pro Kapitel).

Innerhalb des ersten Kapitels (theoretische Perspektive) zeigen die Autor*innen anhand von zwei ausgewählten aktuellen Forschungsansätzen auf, wie bedeutend eine theoretisch fundierte Multiperspektivität für ein breiteres Konsumverständnis ist. Während die dargestellte Verhaltensforschung primär den Konsumakt aus der ökonomischen Perspektive erschließt, umfasst die Praxistheorie auch ökologische und soziale Aspekte. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, warum es einer breit verstandenen Theorie bedarf, die Konsum nicht nur auf den bloßen Kaufakt reduziert, sondern lebensweltlich einbettet und in sich dabei auf verschiedene wissenschaftliche und praktische Sichtweisen bezieht. Eine solche Perspektive ist sich auch der Konstruiertheit von Verbraucher-Idealtypen wie dem wohl bekannten Homo oeconomicus bewusst. Eine multiperspektivische Verbraucherforschung erfordert konsequenterweise ein differenzierteres Menschenbild.

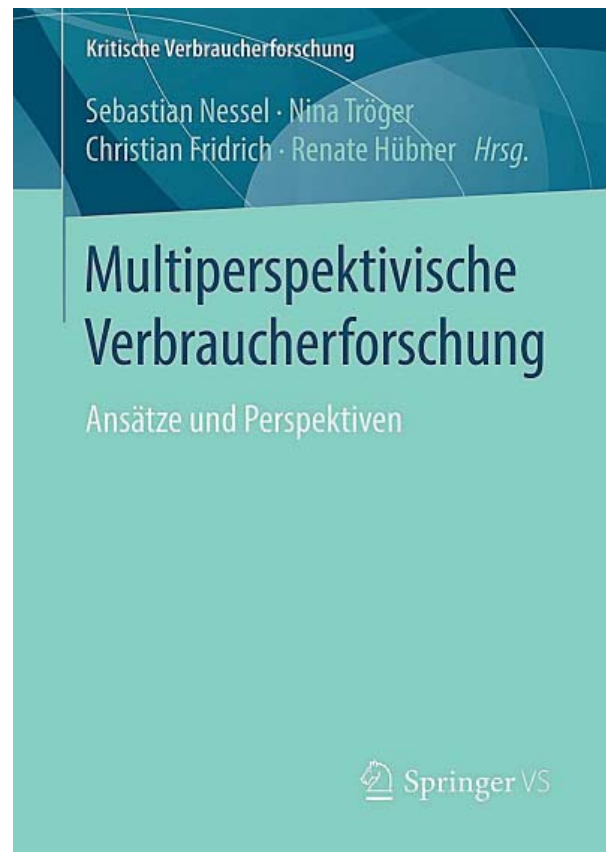
Das zweite Kapitel (interdisziplinäre Perspektiven) fragt erstens nach der Bedeutung von rechtlichen Hilfestellungen bei Entscheidungsprozessen von Konsument*innen, zeigt zweitens am Beispiel des Culture Jamming widerständige, konsumkritische Praktiken auf und informiert drittens über Möglichkeiten und Grenzen der Verbraucherforschung.

Das dritte und letzte Kapitel liefert schließ-

lich drei Praxisbeiträge. Der erste Artikel ist hier besonders interessant, da er Bildung adressiert und aufzeigt, wie wichtig ein breites Konsumverständnis bei Lernprozessen ist. Dabei ist die Diskussion von Konsumalternativen, von Auswirkungen auf das Selbst und die Gesellschaft ein essentieller Bereich, der es Lernenden erlaubt über Konsum zu reflektieren und Gestaltungspotentiale umzusetzen. Danach folgen zwei Beiträge, die sich einerseits mit dem Konsum der Zukunft beschäftigen und andererseits die soziale Qualität von Produkten thematisieren.

Eine besondere Stärke des Sammelbandes ist, dass er nicht nur verschiedene Perspektiven innerhalb der Verbraucher*innenforschung umfasst und damit ein offenes, theoretisch sowie praktisch vielfältiges Konsumverständnis schafft, sondern die Leser*innen auch dazu anregt, die eigene Perspektive zu hinterfragen und Konsum (auch und v.a.) als soziale Praxis zu begreifen, die vielschichtige gesellschaftliche Herausforderungen beinhaltet, die keineswegs durch eine individualistische Betrachtungsweise gelöst werden können.

Nessel Sebastian, Tröger Nina, Fridrich Christian und Hübner Renate (Hrsg., 2018): Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven. (Kritische Verbraucherforschung), Wiesbaden: Springer VS. ISBN: 978-3-658-20199-9. DOI: 10.1007/978-3-658-20199-9. 279 Seiten. € 35,97.



DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77339

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230314-101038-4



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.