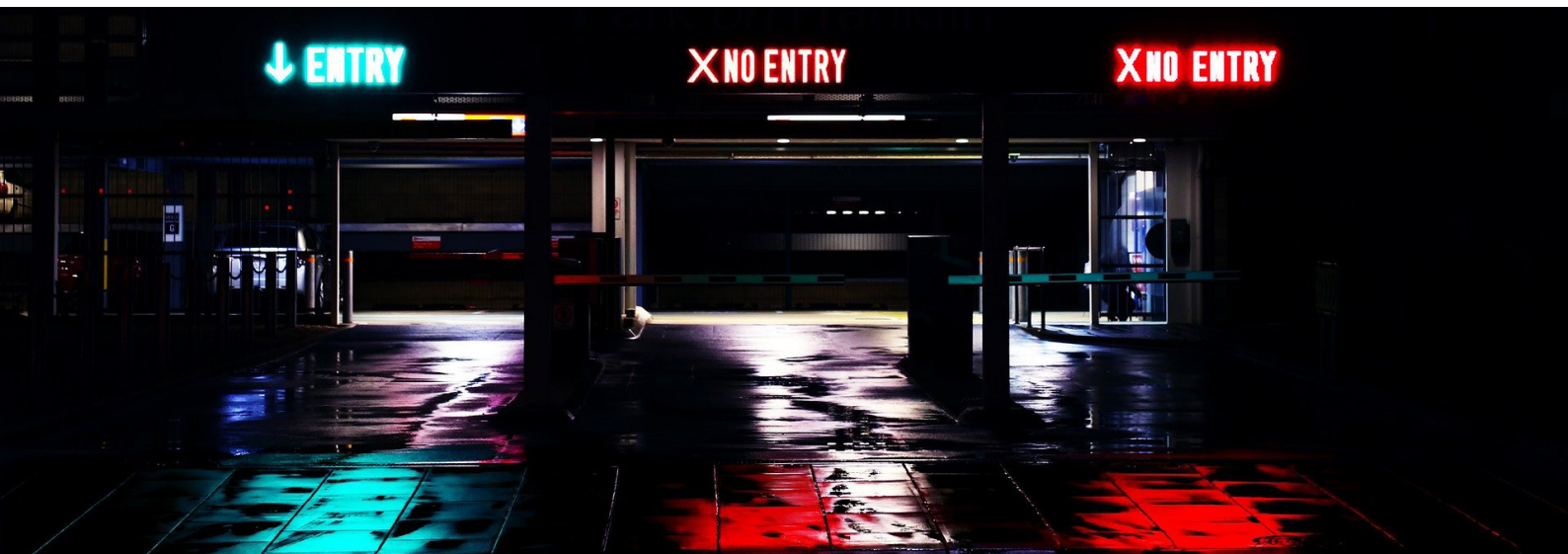


# OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

01 | 2020



# Impressum

**Herausgeber\*innen und Redaktion:**

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

**Layout:**

Falk U. Kraemer & die Redaktion

**Lektorat:**

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.

OpenSpaces veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

**Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:**

Web: [www.openspaces.info](http://www.openspaces.info)

Mail: [info@openspaces.info](mailto:info@openspaces.info)



# Inhalt

<b>EDITORIAL</b>	4
<b>FACHDIDAKTIK</b>	
Christian Fridrich <i>Wirtschaft als schwieriger Themenbereich im österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde - Unterricht? Konsequenzen für Fortbildung und Ausbildung</i>	5
Georg Gudat <i>Eine Frage der Redlichkeit. Zur Reflexion kritischen Geographieunterrichts im „postfaktischen Zeitalter“</i>	25
<b>PROJEKTBSCHREIBUNGEN</b>	
Leon Fuchs, Klaus Herrmann & Torsten Rudzok <i>Virtuelle Geomedienkurse: Ein eLearning-Angebot zur Integration geomedialer Inhalte in die fächerübergreifende Lehramtsausbildung der Goethe-Universität Frankfurt</i>	36
<b>OPEN THE BOX</b>	
Itta Bauer, Jonas Huber & Pranjali Lerch <i>Verordnete Neutralität</i>	40
Fabian Pettig, Sabine Lippert & Stephan Schurig <i>Reflexion der Forscher*innenrolle im Forschungsprozess. Ein Workshopbericht</i>	47
Tom Uhlig, Christian Dorsch & Jana Pokraka <i>Reflexion zur Auseinandersetzung mit der „Neuen Rechten“ in der Hochschule. Ein Workshopbericht.</i>	52
<b>REZENSIONEN</b>	
Dominik Gruber & Michael Lehner <i>„Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Eine Studie zur Erhebung des Status-quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern“</i>	65
Michael Lehner <i>„Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht.“</i>	70

## Editorial

Die nunmehr dritte Ausgabe von OpenSpaces erscheint in einer Zeit, die von den Maßnahmen gegen die COVID-19-Pandemie dominiert wird: Welche Folgen Social Distancing, #StayTheFuck-Home, Ausgangssperren und das Wiedererstarken der innereuropäischen Grenzen auf Gesellschaften und Räume haben werden, lässt sich kaum prognostizieren. Dass dabei Menschen auf der Flucht oder auch Wohnungslose von den staatlichen Schutzmaßnahmen oftmals nicht einbezogen werden, ist eine der Begleiterscheinungen, über die dringend zu sprechen ist.

Aufgrund der Aktualität des Themas spielt die Corona-Krise in dieser Ausgabe jedoch noch keine Rolle. Christian Fridrich beschäftigt sich in seinem fachdidaktischen Artikel mit den Schwierigkeiten, die österreichische Lehrer\*innen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde in Bezug auf die wirtschaftlichen Themen sehen. Ebenso zeigt er auf, welche Konsequenzen aus der Studie für die Lehrkräftebildung gezogen werden sollten. Georg Gudat identifiziert in seinem Artikel Möglichkeiten, wie ein kritischer Geographieunterricht auf die Herausforderungen des postfaktischen Zeitalters reagieren kann, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse als „Fake-News“ abgetan werden und Verschwörungstheorien zunehmend Gehör finden - nicht zuletzt auch in der derzeitigen Corona-Krise.

Ein Schwerpunkt der Ausgabe liegt auf dem Nachwuchstreffen des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD), das im Mai 2019 in Frankfurt am Main stattfand. Den 27 Teilnehmer\*innen bot sich die Gelegenheit, ihre Forschung zu präsentieren, sich auszutauschen und Rückmeldungen einzuholen. Zwei Work-

shops ergänzten das Programm. Dankenswerterweise haben uns die Moderatoren der beiden Workshops, Fabian Pettig und Tom Uhlig, Zusammenfassungen zur Verfügung gestellt, die durch Reflexionen von Teilnehmer\*innen aus dem Herausgeber\*innenteam ergänzt wurden. Thematisch stand bei dem Workshop von Tom Uhlig der gegenwärtig steigende Einfluss der Neuen Rechten – auch an den Hochschulen – im Mittelpunkt. Fabian Pettig stellte die besondere Bedeutung der Reflexion der eigenen Forscher\*innenrolle heraus.

Abgerundet wird diese Ausgabe von vier „kleineren“ Beiträgen: Leon Fuchs, Klaus Hermann und Torsten Rudzok präsentieren das von ihnen betreute studentische Projekt ViGeo, in dem sie videobasierte Onlinekurse für Studierende der Geographie erstellt und evaluiert haben. Itta Bauer gibt Einblick in eine studentische Arbeit von Pranjali Lerch und Jonas Huber, die auf einer Exkursion zum Thema Erinnerungskultur und Erinnerungsorten in der Schweiz entstanden ist. Das Besondere der Arbeit ist die Comicform, die das Thema der „Verordneten Neutralität“ überaus anschaulich macht. Michael Lehner und Dominik Gruber beschäftigen sich in zwei Rezensionen mit den Inhalten ökonomischer Bildung und zeigen anhand eines Sammelbands und einer Studie, wie dies gelingen bzw. nicht gelingen kann.

Wir wünschen viel Freude bei der Lektüre und unseren Leser\*innen viel Gesundheit,

das Herausgeber\*innenteam

# Wirtschaft als schwieriger Themenbereich im österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde – Unterricht? Konsequenzen für Fortbildung und Ausbildung

**Christian Fridrich**

Pädagogische Hochschule Wien  
Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung  
*christian.fridrich@phwien.ac.at*

## **Abstract:**

The Austrian integration subject geography and economics has a strong convergence in socioeconomic education within its economic education. Economics is in this context understood as socially embedded, constituted and co-designable. In an empirical study (n = 527) on economic education in lower secondary education, it is examined, among other things, which economic subject teachers perceive as difficult to teach and for which groups of teachers what kind of teacher training is desired.

*Keywords: paradigms of economic education, socio-economic education, subject geography and economics, Austria*

## **Zusammenfassung:**

Das österreichische Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde weist in der wirtschaftlichen Bildung eine starke Konvergenz zur sozioökonomischen Bildung auf. Wirtschaft wird als gesellschaftlich eingebettet, konstituiert und mitgestaltbar verstanden. In einer empirischen Studie (n=527) über wirtschaftliche Bildung an der Sekundarstufe I wird u. a. untersucht, welche wirtschaftlichen Themenbereiche von den Lehrpersonen warum als schwierig zu unterrichten wahrgenommen werden und welche Gruppen von Lehrpersonen welche Fortbildung wünschen.

*Stichwörter: Paradigmen der ökonomischen Bildung, sozioökonomische Bildung, Fach Geographie und Wirtschaftskunde, Österreich*

## 1. Problemstellung

Im Rahmen der ökonomischen Bildung stehen einander zwei grundlegende und prinzipiell gegensätzliche Paradigmen gegenüber. Erstens gibt es im ökonomistischen Paradigma, auch kategoriale oder wirtschaftswissenschaftliche Bildung genannt, Zugänge über die Wirtschaftswissenschaften, die als einziger Bezug dienen (z. B. vgl. Hedtke, 2018, S. 103). Zweitens kann Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und konstituiert wahrgenommen werden, weswegen eine sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Bearbeitung erforderlich ist, was die Perspektive auf das Paradigma der sozioökonomischen Bildung, auch lebenswelt- und subjektorientierte ökonomische Bildung genannt, eröffnet (vgl. Famulla, 2014, S. 405 f.; vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller, 2017, S. 56). Beide Paradigmen streben als übergeordnetes Bildungsziel die Befähigung von Lernenden zur Bewältigung ihrer ökonomisch geprägten Lebenswelten an (vgl. Kaminski, 2019, S. 214; vgl. Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019a, S. 7).

Diesen hehren Ansprüchen der Fachdidaktik stehen Herausforderungen in der unterrichtlichen Umsetzungspraxis gegenüber. Aus einer deskriptiv orientierten Teilstudie über von Lehrer\*innen als wichtig und als schwierig wahrgenommene Inhalte der wirtschaftlichen Bildung im Rahmen des Schulfachs Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich ist Folgendes zu ersehen: Themen der Gesellschaftsökonomie werden als wichtig und gleichzeitig auch als schwierig zu unterrichten eingeschätzt, während Themen der Arbeits-, Haushalts- und Konsumökonomie als deutlich weniger wichtig und schwierig wahrgenommen werden. Insbesondere werden die Themenbereiche Volkswirtschaft allgemein,

volkswirtschaftliche Zusammenhänge, Globalisierung und BIP besonders häufig als schwierig eingeschätzt, dicht gefolgt von Themen wie Weltwirtschaft, Bankwesen, Inflation – Deflation, EU, Börse, Wirtschaftspolitik, weltweite Vernetzungen etc. (vgl. Fridrich, 2015, S. 296 f.).

Will man diese Themen paradigmatisch entsprechend der sozioökonomischen Bildung – wie es in den Lehrplänen für Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen für die Sekundarstufe I und II in Österreich gefordert ist – im Unterricht bearbeiten, sind folgende Prinzipien zu berücksichtigen: Subjektorientierung, Problemorientierung, Pluralität und Sozialwissenschaftlichkeit (vgl. Hedtke, 2019, S. 95-235; siehe auch die „Grundgedanken“ der sozioökonomischen Bildung bei Famulla, 2019, S. 25-29). Insbesondere das letzte Prinzip verweist auf die Einbettung von (wirtschaftlichen) Themen in das Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“. Die Anforderungen sind hoch, weil es um das transdisziplinäre Erschließen von Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft geht (vgl. Hedtke, 2018, S. 101-104).

Wer eine ökonomistische Bildung verfolgt, wird in vielen Fällen an den Interessen der Schüler\*innen vorbeiterrichten. Denn hierbei geht es um ein „Herunterbrechen“ von Inhalten der Wirtschaftswissenschaften VWL und BWL sowie der Übernahme ihrer Systematik in den allgemeinbildenden Unterricht. Eine derartige Vorgangsweise hat Klafki bereits vor Jahrzehnten kritisiert. Eine Abbild-Didaktik sei wegen der Gleichsetzung von Wissenschaftlichkeit und Einzelwissenschaft reduktionistisch, weswegen ein Fach didaktisch und nicht von einer einzigen Wissenschaft her strukturiert werden soll. Das heißt, es geht um den Einsatz mehrerer Bezugswissenschaften zur Aus-

lotung von Lösungsansätzen für lebensweltliche Herausforderungen (vgl. Klafki, 1991, S. 186).

Bei noch genauerer fachdidaktischer Betrachtung offenbaren sich weitere grundlegende Unterschiede, die im Wirtschaftsverständnis und emanzipatorischen Anspruch verortet werden können. Die beiden Paradigmen sozioökonomische und ökonomistische Bildung werden daher bezüglich des in der österreichischen Fachdidaktik anerkannten Konzepts der Vermittlungsinteressen (vgl. Vielhaber, 1999, S. 12) analysiert.

Gemäß den Vermittlungsinteressen sollten Lehrer\*innen der Frage nachgehen, welche „Bildungsambitionen“ bzw. „Vermittlungsinteressen“ sie für ihre Schüler\*innen anvisieren. Die in der österreichischen Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde seit vielen Jahren diskutierten Vermittlungsinteressen sind im Folgenden nach ihrer Wertigkeit gereiht: unreflektiertes, technisches, praktisches, emanzipatorisches und konstruktivistisches Vermittlungsinteresse. In Übersicht 1 wird das jeweilige Vermittlungsinteresse stichwortartig vorgestellt und dazu ein Beispiel zur Illustration gebracht, das im Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ verortet werden kann. Zusätzlich werden die Vermittlungsinteressen den oben ausgeführten Paradigmen der sozioökonomischen Bildung zugeordnet. Das Thema „Handy“ kann nicht einzig und allein einem Fach oder gar einem Teilbereich eines Faches, sondern einer fachübergreifenden Verbraucher\*innenbildung im Rahmen der sozioökonomischen Bildung zugeordnet werden (s. Übersicht 1, nächste Seite).

Ökonomistische Bildung ist tendenziell auf das unreflektierte, technische und teilweise auch praktische Vermittlungsinteresse ausgerichtet, was sich daran

ablesen lässt, dass sich Menschen in Entscheidungssituationen nach dem Effizienzprinzip als Kosten-Nutzen-Maximierer\*innen in dem durch die herrschende Wirtschaftsordnung gesetzten Rahmen verhalten sollten (vgl. Kaminski, 2009, S. 548 f.), wobei Kenntnisse innerhalb der Wirtschaftsordnung und ein „Verständnis modellhafter wirtschaftlicher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ (Rumpold & Fuhrmann, 2016, S. 126 f.) zentral seien. Lernende müssten demgemäß also verinnerlichen, ihr Wirtschaften mit knappen Mitteln und als Bestandteil von Kreisläufen den vorgegebenen Bedingungen angepasst zu gestalten, indem sie „ideale“, nämlich marktgerechte Wirtschaftsbürger\*innen werden (kritisierend vgl. Fridrich, 2017, S. 127). Im Rahmen eines sogenannten Kompetenzgefüges werden folgende vier „Ordnungsversuche“ angegeben: „1. Denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells. 2. Denken in Kreislaufzusammenhängen. 3. Denken in Ordnungszusammenhängen. 4. Denken in Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind“ (Kaminski, 2019, S. 222). Dadurch wird gleichzeitig eine Einübung in das Modell des Homo Oeconomicus begünstigt (vgl. Famulla, 2019, S. 20-25). Diese Verengung wird von der sozioökonomischen Bildung aus guten Gründen (siehe Übersicht 1) abgelehnt (z. B. vgl. Fischer & Zurstrassen, 2014, S. 10-12; vgl. Hedtke, 2014, S. 19-21; vgl. Hellmich, 2014, S. 44; vgl. Fridrich, 2017, S. 127 f.; vgl. Famulla, 2019, S. 20 f.).

Andere Zugänge werden von der sozioökonomischen Bildung gewählt. Insbesondere im Kontext des emanzipatorischen Vermittlungsinteresses werden Vorstellungen von einem guten Leben thematisiert, die multimotivisch und sozial eingebunden sind (analog dazu vgl. Famulla, 2014, S. 405; vgl. Hedtke, 2014,



Vermittlungsinteresse	Beispiel zum Thema „Handy“	Paradigma	
<i>Unreflektiertes Vermittlungsinteresse:</i>	In einer unbegründeten Beliebigkeit wird eine Abfolge von Subthemen wie internationale Arbeitsteilung bei der Produktion, Transportwege, Handykomponenten, Handyproduzenten etc. vorgenommen.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Begriffsklärungen ohne Begründungen; Daten zum Auswendiglernen; kein Bedeutungszusammenhang für die Lernenden			
<i>Technisches Vermittlungsinteresse:</i>	Wenn eine bestimmte Einkommenshöhe erreicht ist, ist dieses oder jene Smartphone-Modell weit verbreitet. Wenn unterschiedliche Altersgruppen ein Smartphone verwenden, dann dominieren jeweils ganz bestimmte Nutzungsarten.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Vermittlung einfacher Beziehungen und linearer Zusammenhänge; in dieser Unterkomplexität in Lebenswelten nicht existent; Ausblendung subjektiv und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen			
<i>Praktisches Vermittlungsinteresse:</i>	Wie wähle ich für mich das passende Handymodell oder den „korrekten“ Handytarif unter der Vielzahl der angebotenen aus? Meist, aber nicht immer ist eine ökonomisch effiziente Wahl gemeint.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
thematische Erschließung und gleichzeitig Akzeptanz des Handlungsrahmens; Bewältigung von und die Bewahrung in ökonomisch geprägten Lebenssituationen			
<i>Emanzipatorisches Vermittlungsinteresse:</i>	Andererseits werden Subjekt- und Lebensweltbezüge durch Reflexion des eigenen Denkens und Handelns erkennbar, die sich zum Beispiel in Fragen äußern, ob es nötig oder vertretbar ist, alle zwei Jahre das Smartphone zu wechseln, wem dies nützt und in welchen Bereichen einem übermäßigen Ressourcenverbrauch aktiv (Buykott, Boykott, Protestmaßnahmen etc.) entgegengewirkt werden kann.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
kritische Reflexion von gesellschaftlich konstituierten Rahmenbedingungen und Widersprüchen; Mitgestaltbarkeit gesellschaftlicher Wirklichkeiten			
<i>Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse:</i>	Menschen erschaffen durch Wahrnehmungs- und Denkprozesse jeweils ihre eigene Weltsicht und Welt. Spannend ist an dieser Stelle beispielsweise die Frage, auf welche Weise sich Lernende ihre subjektiven Weltbezüge mit ihrem Handy erschaffen und in ihrer Peer Group reproduzieren. Oder einfach: Was bedeutet mein Handy in meinem Alltag und wie gestalte ich diesen damit? Und: Was wären Alternativen dazu?	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Individuelle und subjektive Konstitution von Weltsichten; Wahrnehmung und Analyse von komplexen, multiperspektivischen und interessen gebundenen Sichtweisen			

Übersicht 1: Merkmale und exemplarische Verortung von Vermittlungsinteressen (Gestaltung und Beispiele: Christian Fridrich, nach zwei Texten von Vielhaber, 1999, S. 13-20 und Vielhaber, o.J.)

S. 85). Im Rahmen des praktischen, besonders aber des emanzipatorischen Vermittlungsinteresses kommt das Prinzip der Subjektorientierung mit der Fokussierung auf die Lernenden, ihre Lebens- und Alltagswelten, Alltagserfahrungen und Weltaneignungen zum Tragen, denn „Ausgangs- und Endpunkt sozio-ökonomischer Bildung sind die Lernenden und deren Lebenswirklichkeit“ (Famulla, 2014, S. 445). In alltäglichen ökonomischen Handlungsbereichen wie Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft finden sich eine Vielzahl realer Herausforderun-

gen und Probleme als Anknüpfungspunkte für den Unterricht, weswegen weder die Konstruktion trivialer Entscheidungssituationen, noch die Ausblendung subjektiv und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen – wie etwa im technischen Vermittlungsinteresse – zielführend sind (in Bezug auf die sozioökonomische Bildung siehe übereinstimmend Famulla et al., 2011, S. 53; zusammenfassend vgl. Engartner & Krisanthan, 2014, S. 170). Neben der Subjektorientierung ist die Ausrichtung des Unterrichts an weiteren drei zentralen Prinzipien essenziell: Proble-



morientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Pluralität (ausführlich Hedtke, 2019, S. 161-235).

Dementsprechend fokussiert die sozio-ökonomische Bildung in erster Linie<sup>1</sup> das praktische, emanzipatorische und konstruktivistische Vermittlungsinteresse. Damit kommen in der sozioökonomischen Bildung mündigen Handlungen über die vorgefundene Wirtschaftsordnung im Allgemeinen und der Konsummuster im Speziellen eine besondere Bedeutung zu. Mündigkeit ist eine Zielvorstellung, zu der es ein weiter Weg ist und bedeutet hier, sowohl selbstkritisch als auch kritisch gegenüber der Welt zu sein (vgl. Hedtke, 2015, S. 30), und bewegt sich zwischen den Polen Emanzipation und Partizipation.

In schulischen Kontexten geförderte Emanzipation setzt bei individuellen wirtschaftlichen Benachteiligungen an und reicht von der Reflexion gesellschaftlich produzierter Widersprüche (Lebensmittelverwendung versus -verschwendung, Selbstverwirklichung versus Nachhaltigkeit beim Konsum etc.) bis hin zu Handlungen (Durchsetzung eigener Verbraucherinteressen, verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen etc.). Partizipation hängt eng mit Emanzipation zusammen und bezieht sich auf verantwortungsvolle gesellschaftliche Mitgestaltung. Denn durch erfolgte oder nicht erfolgte Handlungen werden ethische, soziale und ökologische Aspekte berücksichtigt und dadurch kann ein meist kleiner Beitrag zur Veränderung der vorgefundenen, hochgradig vernetzten Wirtschaft geleistet werden (vgl. Heiduk & Engartner, 2016, S. 24 f.). Dies ist in der Regel mit einem demokratischen Veränderungsanspruch und mit Reflexionen über Wirtschaft verbunden (vgl. Fridrich, 2018a, S. 218).

Dass dies hehre, jedoch hohe Ansprüche an die Lehrpersonen sind, konzidiert

etwa auch die Autor\*innengruppe des Sammelbandes Was ist gute ökonomische Bildung? mit gleichzeitiger Betonung, dass eine bloße ökonomistische Bildung keineswegs sinnvoll ist:

„Überdies wollen wir danach fragen, unter welchen Voraussetzungen ökonomische Bildung zukunftsfähig ist. Reicht es aus, Schüler\*innen mit Faktenwissen, Modellen, Konzepten und Theorien zu konfrontieren – dies alles in der wohlwollenden Absicht, ihnen lebensbereichernde Perspektiven zu eröffnen? Unseres Erachtens kann die ausschließliche Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften jedenfalls keine zukunftsorientierten und persönlich bedeutsamen Perspektiven im Sinne einer problem-, situations- und lebensweltorientierten Bildung bieten. Zudem teilen wir die Auffassung, dass nur sozioökonomische Bildung dazu beitragen kann, Persönlichkeiten zu fördern, die allgemeingebildet und sozialkompetent sind, weil sie ihre ökonomisch geprägten Lebenswelten verstehen, in ihnen angemessen handeln und das eigene Handeln differenziert einzuordnen wissen“ (Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019b, S. 10 f.).

Nach Klärung der Paradigmen und Zugänge gilt es, in einem ersten Schritt – neben den ausgeführten Ansprüchen aus fachdidaktischer Perspektive – auch die Perspektive der GW-Lehrer\*innen einzubinden und die aus ihrer Sicht identifizierten Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung wirtschaftlicher Themen zu analysieren. In einem zweiten Schritt wäre darzulegen, was sich GW-Lehrer\*innen für Fortbildungsveranstaltungen zur Abmilderung der von ihnen identifizierten Probleme wünschen, wobei anzunehmen ist, dass Lehrer\*innen unterschiedlicher Schultypen sowie mit verschiedenen Einstellungen zu Wirtschaft

und zu Wirtschaftskunde aufgrund einer anderen Problemlage divergente Wünsche äußern könnten.

Daraus lassen sich folgende zwei Forschungsfragen ableiten:

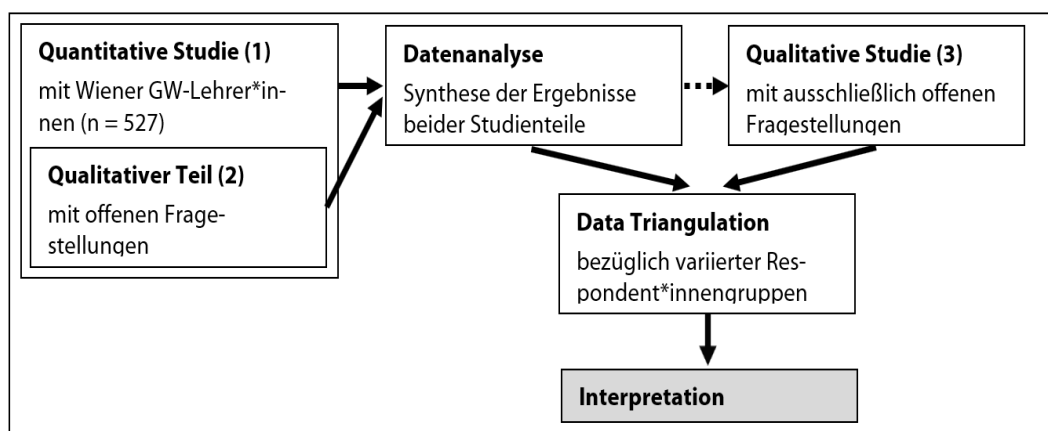
1. Welche Gründe nehmen Lehrpersonen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde für eine schwierigere Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen wahr?
2. Welche wirtschaftlichen Themenbereiche werden von welchen Gruppen von Lehrpersonen für eine Fortbildung gewünscht?

## 2. Methodik

Die Grundstruktur dieser bislang nur in Auszügen publizierten Studie lässt sich als eingebettetes Triangulationsdesign bezeichnen. In eine groß angelegte quantitative Studie (1) wurden offene Fragestellungen (2) zum tieferen Verständnis eingebettet, wobei die Ergebnisse mit einer folgenden zweiten, rein qualitativen Studie (3) trianguliert wurden, um durch diese „Data Triangulation“ (Flick, 1995, S. 432) gemeinsame Perspektiven und Positionen einerseits sowie Differenzen und

Brüche andererseits zwischen den Respondent\*innengruppen ausloten zu können (siehe Übersicht 2). Die Respondent\*innengruppen der ersten Studie waren Wiener GW-Lehrpersonen, der zweiten Studie waren interne bzw. externe Expert\*innen, nämlich GW-Fachdidaktiker\*innen bzw. Stakeholder. Aus Platzgründen können hier nur gemäß den beiden oben angeführten forschungsleitenden Fragestellungen Auszüge aus den Punkten (1) und (2) präsentiert werden<sup>2</sup>.

Im Rahmen der quantitativen Studie mit qualitativem Anteil wurden GW-Lehrende an der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) in Wien befragt, was die damalige Hauptschule (bzw. die beiden Paralleltypen KMS – Kooperative Mittelschule sowie NMS – Neue Mittelschule NMS) und die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) umfasste. Am erstgenannten Schultyp (heute: Neue Mittelschule) unterrichten neben Lehrpersonen mit einschlägiger Lehrbefähigung auch fachfremde Lehrer\*innen, was nicht nur GW betrifft. Auch diese wurden befragt, weil sie einen Teil der Unterrichtsrealität gestalten. Nach der Genehmigung der Befragung durch die Schulleiter\*innen wurden 802 Fragebögen persönlich an jeder in



Übersicht 2: Studienstruktur „Eingebettetes Triangulationsdesign“ (Quelle: eigene Darstellung)

2 Siehe zum Folgenden ausführlich Fridrich, 2015, S. 284-286.

Frage kommenden Schule an alle interessierten Lehrpersonen ausgegeben und 527 verwertbare wieder eingesammelt. Die persönliche Ausgabe und Einholung der Fragebögen war zusammen mit der persönlichen Kontaktaufnahme und der möglichen Fragebeantwortung zu administrativen Aspekten begünstigend für einen hohen verwertbaren Rücklauf. Von den 21 Items des Fragebogens waren 13 geschlossen und der Rest offen formuliert.

Zur Auswertung der Antwort auf die hier dokumentierte offene Fragestellung („Warum sind manche wirtschaftskundlichen Themen besonders schwer zu unterrichten?“), die sich auf die erste Forschungsfrage bezieht, wurde eine induktive Kategorienbildung im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) durchgeführt. Innerhalb der induktiv entwickelten Hauptkategorien wurden Subkategorien anhand des erhobenen Materials in folgender Weise generiert und dargestellt. In einem ersten Schritt wurde ein einheitliches Abstraktionsniveau für Haupt- und Subkategorien festgelegt, um Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu erreichen. Anschließend wurde das Selektionskriterium definiert, um ausschließlich zum Thema passende Antworten zu integrieren und um nicht relevante von der Aufnahme in das Schema auszuschließen. In einem dritten Schritt wurde rund ein Zehntel des Textmaterials analysiert, um ein vorläufiges Kategoriensystem zu erstellen, um es auf Brauchbarkeit und Eindeutigkeit zu prüfen sowie um darauf basierende Modifikationen zu erarbeiten. Schließlich wurden die einzelnen Haupt- und Subkategorien erläutert und mit typischen Ankerbeispielen von Antworten versehen, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Beim folgenden Hauptdurchgang wurden die Brauchbarkeit und Überlappungsfreiheit des Schemas immer

wieder überprüft sowie alle Antworten den Kategorien zugeordnet. In Einzelfällen musste eine enge Kontextanalyse der betreffenden Stelle in der Antwort durchgeführt werden, um eine einwandfreie Zuordnung zu gewährleisten (vgl. Mayring, 2000, S. 75-78).

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde folgende geschlossene Fragebogenfrage herangezogen: „Wie wichtig sind für Sie die folgenden wirtschaftskundlichen Bereiche für Fortbildungsveranstaltungen?“ Für jeden der folgenden Bereiche war die Möglichkeit, die Wichtigkeit von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ anzukreuzen: „Wirtschaften in Privathaushalten“, „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“, „Europäische Integration“, „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“, „Betriebserkundungen u. a. Anwendungsbeispiele“, „Berufsorientierung und Bildungsberatung“, „methodisch-didaktische Aspekte zur Wirtschaftskunde“, „Sonstiges (mit eigenen Angaben)“. Die mittels Varianzanalyse getestete zugehörige Hypothese lautet: GW-Lehrpersonen, die der Wirtschaftskunde und der Wirtschaft gegenüber positiv eingestellt sind, schätzen wirtschaftskundliche Fortbildungsveranstaltungen im Vergleich mit anderen GW-Lehrenden als wichtiger ein.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1. Gründe für die Wahrnehmung der schwierigen Unterrichtsbarkeit wirtschaftlicher Themen

Folgende Hauptkategorien wurden aus den erhobenen Antworten auf die offene Frage „Warum sind manche wirtschaftskundlichen Themen besonders schwer zu unterrichten?“ induktiv generiert: Ursache der Schwierigkeiten bei Schüler\*innen (74,8 %), bei Lehrer\*innen (10,8 %) und auf

Hauptkategorie	Ursache bei Schüler*innen	Ursache bei Lehrer*innen	Ursache auf der Sachebene
Subkategorie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlender Alltagsbezug (fehlender Lebensbezug, fehlende Betroffenheit von Schüler*innen, fehlende Beispiele)<sup>3</sup></li> <li>- mangelndes Vorwissen</li> <li>- sprachliche Probleme</li> <li>- Mangel an Interesse</li> <li>- zu hohe Komplexität</li> <li>- hohes Abstraktionsniveau<sup>4</sup></li> <li>- fehlende Vernetzung</li> <li>- schwieriger Überblick</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manko in der Aus- bzw. Fortbildung</li> <li>- rasche ökonomische Entwicklung</li> <li>- geringes Verständnis</li> <li>- mangelndes Interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inadäquate Materialien</li> <li>- langweilige Themen</li> <li>- sonstige Schwierigkeiten</li> </ul>

Übersicht 3: Gründe für die Wahrnehmung der schwierigen Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen (Quelle: eigene Darstellung)

der Sachebene (14,4 %).

Deutlich wird der Umstand ersichtlich, dass rund drei Viertel der GW-Lehrer\*innen die Ursachen, warum manche wirtschaftskundliche Themen so schwierig zu unterrichten sind, bei ihren Schüler\*innen wahrnehmen und nur etwa ein Zehntel auf der Seite der GW-Lehrer\*innen. Die übrigen Antworten verweisen auf die Sachebene. Jede der drei Hauptkategorien lässt sich wie im vorigen Kapitel beschrieben induktiv in Subkategorien gliedern (Übersicht 3).

#### a) **Schwierigkeiten auf der Seite von Schüler\*innen**

Am häufigsten wird angeführt, dass es schwierig sei, wirtschaftskundliche Inhalte aufgrund von fehlendem Alltagsbezug zu unterrichten. Denn erstens fehle der Lebensbezug, weil es viele Themen gebe, „mit denen Schüler keine Berüh-

rungspunkte haben“ (118) oder „wenn sie keinen direkten Bezug zum Leben der Schüler haben“ (486). Und: „Alles im Zusammenhang mit Volkswirtschaft im Gesamten: gesamtwirtschaftlicher Kreislauf, BIP, Wertschöpfung, Bilanzen – passt nicht zur Lebenswelt der Schüler“ (146). Auch wenn die Interpretation in Kapitel 4 erfolgt, muss schon jetzt nachgefragt werden, ob nicht einerseits verschiedene Themen wie etwa die eben angeführte Wertschöpfung und das BIP nicht auch Schüler\*innen betreffen und andererseits, ob manche unterrichtete, nicht vom Lehrplan geforderte Themen wie etwa die genannten Bilanzen in der Sekundarstufe I tatsächlich eine Überforderung der Schüler\*innen darstellen. Auch Themen aus der Wirtschaftswissenschaft würden eine Überforderung für die Sekundarstufe I darstellen, siehe dazu das folgende Statement: „Wirtschaftskunde sollte sich an

<sup>3</sup> Die Zuordnung der Subkategorien zu den drei Hauptkategorien ist komplex und könnte mehrdeutig sein. So könnte ein fehlender Alltagsbezug auch auf der Sachebene verortet werden können. Ebenso kann ein fehlender Alltagsbezug auch auf der Ebene der Lehrer\*innen begründet sein, die diesen Bezug für ihre Schüler\*innen nicht „herstellen“, also didaktisch auffangen können. Es wurde bei der Zuordnung der Subkategorien der impliziten oder expliziten Argumentationslinie der befragten Lehrpersonen gefolgt, die in diesem Kontext sinngemäß anführten, dass manche wirtschaftskundlichen Themen für die Schüler\*innen einen fehlenden Alltagsbezug hätten.

<sup>4</sup> Ähnlich wie für die Zuordnung der Subkategorie fehlender Alltagsbezug lässt sich auch für die beiden Subkategorien zu hohe Komplexität und zu hohes Abstraktionsniveau argumentieren (siehe Fußnote 3).

die Lebenswelt der/des Schülerin/Schülers orientieren. Für schwierig erachte ich wirtschaftliche Themen, die sich schwer mit der Lebenswelt der SchülerInnen vereinbaren lassen (z. B. Themen aus der Wirtschaftswissenschaft) in Bezug auf das Vermitteln des Inhalts“ (261). Zweitens fehle aus der Sicht mancher Lehrer\*innen auch die Betroffenheit ihrer Schüler\*innen, was beispielhaft durch folgende zwei Aussagen illustriert wird. „Konjunktur, Inflation, weil dem Schüler der direkte Bezug (Betroffenheit) fehlt“ (127) und mache Schüler hätten „wenig erlebte Nähe“ (665). Auch hier ist im Gegensatz dazu festzuhalten, dass Schüler\*innen sehr wohl von vielen Themen betroffen sind, dies aber wohl nicht wahrgenommen wird, was eigentlich Aufgabe der Lehrperson wäre. Daher ist dieser Aussage zuzustimmen: „Budget (Jugendliche tun sich schwer zu sehen, was sie selbst betrifft)“ (495). Drittens würden bei manchen Themen gute Beispiele fehlen, was die folgende Aussage veranschaulicht: „Jene, wo ich keine praktischen Beispiele habe“ (743): Auch hier wäre es Aufgabe von Lehrpersonen, für anschauliche Beispiele zu sorgen. Sowohl Lebensweltbezug als auch Betroffenheit als auch die Existenz von praktischen Beispielen ist – bis auf einige wenige Themen wie etwa Bilanzen, Wirtschaftssysteme und Agrarpolitik, die nicht als Zielstellungen im SI-Lehrplan angesprochen werden – bei allen von den Lehrenden im Hinblick auf den fehlenden Alltagsbezug angeführten Themen möglich. Analoges gilt für die in den folgenden Absätzen angeführten Gründen für die Schwierigkeit, wird jedoch dort nicht extra kommentiert. Die angegebenen Themen sind: Gütererzeugung, Industrie, Handel, Inflation, Bilanzen, Wertschöpfung, BIP, Konjunktur, Wirtschaftskreislauf, volkswirtschaftliche Aspekte und Zusammenhänge,

Wirtschaftspolitik, Wirtschaftssysteme, EU-Wirtschaft, Agrarpolitik, Handelsverflechtungen, Globalisierung, Zentren – Peripherien sowie Weltwirtschaft.

Als zweithäufigster Grund, warum es auf Schüler\*innenseite schwierig sei, wirtschaftskundliche Inhalte zu unterrichten, wird das mangelnde Vorwissen der Schüler\*innen angegeben. So hätten die Lernenden kein Verständnis für Wirtschaft, mangelndes Grund- und Allgemeinwissen und lediglich äußerst geringe Vorkenntnisse. Die folgende Stellungnahme ist für diese Kategorie charakteristisch. „Ich arbeite in einer KMS, viele Schüler wissen gar nicht was Wirtschaft ist, daher kann man nur spontan aktuelle Themen ansprechen“ (348). Dieser hinderliche Grund des mangelnden Vorwissens wird im Zusammenhang mit folgenden Themen angesprochen: BIP, Finanzthemen, Aktien, Börse, Dienstleistungen, Unternehmensformen, soziale Disparitäten, Marktwirtschaft, EU, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Wirtschaftspolitik, Wirtschaftssysteme, weltweite Vernetzung und Weltwirtschaft. Auch in diesen thematischen Zusammenhängen wäre nachzufragen, inwiefern Schüler\*innen nicht bereits Vorstellungen, alltagsweltliche Konzepte, Erfahrungen oder Meinungen haben, die zielgerichtet in den Unterricht integriert werden können (vgl. Duit, 1993, S. 4-6; vgl. Scott et al., 1997, S. 75; vgl. Vosniadu, 2008, S. 16; vgl. Fridrich, 2019, S. 85-90).

An dritter Stelle werden sprachliche Probleme bei den Schüler\*innen als Hindernis für wirtschaftskundliche Inhalte angeführt. Es existiere neben dem fehlenden Grundwortschatz auch ein fehlendes Textverständnis, was durch mangelhafte Deutschkenntnisse bedingt sei. Deswegen seien alle wirtschaftlichen Themen generell schwierig, zum Beispiel: „Generell schwieriger, da sprachliche Kompetenz

bei vielen Kindern eher gering ist“ (493) oder: „Grundsätzlich sind alle Themen schwierig, da die Schüler den Wortschatz nicht haben und mit vielen Begriffen nichts anzufangen wissen“ (117). Fachbegriffe erschweren somit jede unterrichtliche Behandlung von wirtschaftlichen Themen zusätzlich, was die folgenden beiden Aussagen illustrieren. „All jene [Themen sind schwierig, Anm. d. Verf.], bei denen besondere Fachbegriffe und / oder Terminologien vorkommen“ (328) und: „Fremdwörter (Konjunkturzyklus z. B.)“ (306). Es werden außer volkswirtschaftlichen Aspekten keine konkreten Themen angegeben, sondern ausgeführt, dass sich die Sprachprobleme gleichsam wie ein roter Faden durch alle wirtschaftlichen Themen ziehen.

Darüber hinaus wird Mangel an Interesse von Seiten der Schüler\*innen angeführt. Es bestünden zwischen den Lernenden auch große Unterschiede im Interesse, was insbesondere auch geschlechtsspezifisch gelte. Zudem seien wirtschaftliche Themen „für Schüler trocken“ (123) und: „Schüler sehen anfangs noch nicht die Notwendigkeit, diese [wirtschaftlichen Grundbegriffe, Anm. d. Verf.] zu lernen“ (495). Ein Mangel an Interesse wird mit folgenden Themen in Zusammenhang gebracht: wirtschaftliche Basics, privater Haushalt, einzelne Berufe, betriebswirtschaftliche Themen, Firmenverluste, Gütererzeugung, Dienstleistungen, Aktien, Bankwesen, volkswirtschaftliche Zusammenhänge, BIP, EU, Wirtschaftspolitik, Globalisierung, politische Themen sowie Statistiken, denn „Kinder interessiert keine Statistik“ (803).

An fünfter Stelle wird die zu hohe Komplexität von wirtschaftskundlichen Themen und Zusammenhängen beklagt. Für manche Themen seien die Schüler\*innen noch zu jung. Diese monierte Komplexi-

tät bezieht sich auf: Arbeitswelt, Gewerbe, Industrie, BIP, Finanzthemen, Finanzwesen, Börse, Geldpolitik, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Wirtschaftssysteme, Ausbeutung, weltweite Verantwortung, weltweite Vernetzung, Zentren – Peripherien, Weltbank und ihre Vernetzungen, Weltwirtschaft und Globalisierung.

Des Weiteren wird das hohe Abstraktionsniveau von wirtschaftskundlichen Themen als zu schwierig für die Schüler\*innen eingeschätzt. Es gebe in der Sekundarstufe I bezogen auf die Weltwirtschaft „abstrakte Modelle, die über die Realität drüber gelegt werden und nur ansatzweise mit globalen Realitäten zu tun haben“ (213). Dies wird in verschiedenen Antworten im Kontext mit folgenden Themen ausgesagt: Wirtschaftskreislauf, Arbeitswelt, Gütererzeugung, Bilanz, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Inflation, BIP, Dienstleistungsbilanz, Steuerpolitik, Finanzwirtschaft, währungspolitische Themen, Wirtschaftspolitik, Geldpolitik, Eurosystem und Weltwirtschaft.

Schließlich wird vereinzelt auf die zwei Probleme der fehlenden Vernetzung von Themen auf Seite der Schüler\*innen einerseits und der starken Veränderung von Wissensbeständen durch die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung andererseits, wodurch es für die Lernenden schwierig sei, Überblick zu behalten. Dies betreffe vor allem folgende Themen: Geld, Kredit, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Standortfaktoren, Produktionsfaktoren, weltwirtschaftliche Zusammenhänge und Globalisierung.

## **b) Schwierigkeiten auf Seite der Lehrer\*innen**

Diese werden im Gegensatz zu Schwierigkeiten auf der Seite der Schüler\*innen nur selten angeführt.



An erster Stelle der Nennungen steht ein Manko in der Aus- bzw. Fortbildung im Hinblick auf wirtschaftliche Themen, für die sie nicht ausreichend ausgebildet seien und zu wenig eigenes Wissen hätten. Dies betrifft sowohl jene GW-Lehrpersonen, die damals an Hauptschulen Geographie und Wirtschaftskunde „ungeprüft“, das heißt, ohne das Fach studiert zu haben, unterrichteten, als auch Lehrpersonen mit einschlägiger Lehramtsprüfung an NMS und AHS. Die folgende Aussage verdeutlicht dies: „Kenne mich selbst nicht so gut aus, habe auf Uni keine entsprechenden Kenntnisse erworben“ (755). Dies betrifft nach Angabe einiger Lehrer\*innen alle wirtschaftlichen Themen, insbesondere jedoch jene der 7. und 8. Schulstufe, betriebs- und volkswirtschaftliche Themen, Bilanz, Börse und Geldmarkt.

Problematisch für den Unterricht wirtschaftskundlicher Themen werden an zweiter Stelle die raschen ökonomischen Entwicklungen gesehen, die ständig neue inhaltliche Aspekte, Herausforderungen und Probleme aufwerfen. Zum Teil seien diese Entwicklungen im Fluss und in ihrer ungewissen Entwicklung schwierig abschließend darzustellen. Teilweise fehle zudem eine entsprechende Fortbildung, was im Besonderen die Themen Wertpapiere und Börse betreffe.

Generell sei in unserer Gesellschaft ein geringes Verständnis für wirtschaftliche Themen- und Fragestellungen zu beobachten. Dies würde alle Themen betreffen, „[...] die weder Lehrer, noch sogenannte Experten ausreichend verstehen“ (137). Themen, die in diesem Kontext angeführt werden, sind: betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Inhalte sowie Weltwirtschaft und Globalisierung.

Zudem wird auch von einigen wenigen Befragten mangelndes Interesse für wirtschaftliche Themen auf der Seite der

Lehrpersonen eingestanden. So etwa: „Für mich selbst uninteressante Themen“ (514), zum Beispiel bei betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Inhalten.

### c) **Schwierigkeiten auf der Sachebene**

An der Spitze der Nennungen stehen inadäquate Materialien zur Wirtschaftskunde. Als „inadäquat“ werden von den befragten GW-Lehrkräften vor allem Materialien verstanden, die für Schüler\*innen erstens zu schwierig oder zweitens zu wenig aktuell oder drittens zu wenig anschaulich sind. Unter „schwierig“ lässt sich alles einordnen, was kompliziert, verwirrend, langatmig, aber auch sprachlich zu komplex gestaltet empfunden wird, wie die folgende Antwort dokumentiert: „Das Schwierige ist oft die Sprache in den Büchern (zu schwer für KMS)“ (303). Wirtschaftskundliche Themen und Zusammenhänge seien schnelllebig, denn die Wirtschaft „ändert sich schneller als die GW-Bücher“ (401). Schwierigkeiten bereiten also „sämtliche Themen, wo es keine entsprechenden aktuellen Unterlagen gibt“ (436). Schließlich wird die geringe Anschaulichkeit der Darstellung wirtschaftlicher Themen in Unterrichtsmaterialien moniert. Denn diese Themen seien oft – gegenüber geographischen Themen – wenig anschaulich gestaltet und grafisch nicht ausreichend gut aufbereitet. Themenbeispiele, im Zuge derer inadäquate Materialien beklagt werden, sind zum Beispiel Standortfaktoren, EU und Wirtschaftsmächte.

Schwierigkeiten auf der Sachebene würden ferner langweilige Themen bereiten, also Themen, die als uninteressant und nicht entwicklungsstandsgemäß empfunden werden. Als Beispiele werden betriebswirtschaftliche Themen, Wirtschaftstheorie und wirtschaftliche Ver-



flechtungen in der EU angegeben. Wenn man die Themenbeispiele analysiert fällt auf, dass etwa Wirtschaftstheorie laut Lehrplan nicht im GW-Unterricht der Sekundarstufe I vorkommt, dort also fehlt am Platz ist. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass Themen an sich als langweilig empfunden und beurteilt werden, nicht deren Bearbeitung.

Sonstige Schwierigkeiten werden nur vereinzelt angeführt und beziehen sich auf einzelne fehlende oder schwer erhältliche Daten etwa in Bezug auf die Wirtschafts- und die Bankenkrise. Auch die schwere rationale Nachvollziehbarkeit von wirtschaftlichen und / oder politischen Maßnahmen wird als Problem empfunden.

### **3.2. Eingeschätzte Wichtigkeit wirtschaftlicher Themen für Fortbildungsveranstaltungen durch unterschiedliche Gruppen von Lehrpersonen**

Mittels Varianzanalyse wurde festgestellt, dass es einen statistisch signifikanten Zusammenhang der Mittelwerte zwischen der Einstufung der Wichtigkeit einzelner Themenbereiche von Fortbildungsveranstaltungen und der Einstellung zum Wirtschaftskundeunterricht sowie zur Wirtschaft gibt ( $p < 0,001$ ). Die Nullhypothese ( $\alpha = 0,05$ ) wird für folgende Themenbereiche in der Fortbildung verworfen: „Wirtschaften in Privathaushalten“, „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ sowie „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“. Auch für das Themenfeld „Berufsorientierung und Bildungsberatung“ ist ein statistisch signifikanter Zusammenhang festzustellen, allerdings wird dieses Thema weitaus am häufigsten von wirtschaftskunde-aversen wirtschaftskritischen GW-Lehrpersonen als wichtig erachtet, wie sie etwa bei GW-Lehrer\*innen an ehemaligen Hauptschulen ohne GW-Lehramtsprüfung über-

durchschnittlich häufig anzutreffen sind.

Für eine detaillierte Analyse wurden vier Gruppen von GW-Lehrpersonen einerseits aus Zugängen zu Wirtschaft im Allgemeinen (W) und andererseits aus Einstellungen zu wirtschaftskundlichen Themen im GW-Unterricht im Speziellen (U) generiert (vgl. Fridrich, 2018b, S. 98 f.; siehe Übersicht 4).

In Tabelle 1 sind die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) angegeben. Je höher der Wert, desto wichtiger sind den vier Gruppen von Lehrenden Fortbildungsveranstaltungen im genannten Bereich.

Da der Typ U+W+ überdurchschnittlich häufig an AHS und bei Lehrenden mit vielen unterrichteten GW-Stunden pro Woche anzutreffen ist, ist anzunehmen, dass die für mögliche Fortbildungen in Frage kommenden Themenbereiche „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ und „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“ als besonders wichtig im Vergleich zu Lehrpersonen anderer UW-Typen eingeschätzt werden, weil diese Themenbereiche generell als komplex eingestuft werden (siehe Übersicht 5). Eingetragen sind hier die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig). Je höher der Wert, desto wichtiger sind den Lehrpersonen Fortbildungsveranstaltung im genannten Bereich.

Einen Beleg für die oben angeführte Vermutung zeigt Übersicht 6. Die drei eben angeführten Bereiche für eine Fortbildung, nämlich „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ und „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“, werden von AHS-Lehrenden gegenüber Lehrpersonen an HS/KMS/NMS (Hauptschulen bzw. Kooperativen Mittelschulen bzw. Neuen Mittelschu-

		Zugang von GW-Lehrpersonen zu Wirtschaft im Allgemeinen	
		W+	W-
Zugang von GW-Lehrpersonen zu wirtschaftskundlichen Inhalten im GW-Unterricht im Speziellen	U+	U+W+ wirtschaftskunde-affine wirtschaftspositive Lehrpersonen	U+W- wirtschaftskunde-affine wirtschaftskritische Lehrpersonen
	U-	U-W+ wirtschaftskunde-averse wirtschaftspositive Lehrpersonen	U-W- wirtschaftskunde-averse wirtschaftskritische Lehrpersonen

Übersicht 4: UW-Typologie nach Zugang zu Wirtschaftskunde-Unterricht und Wirtschaft (vgl. Fridrich, 2018b, S. 99)

len) am wichtigsten eingestuft. Zusätzlich wird deutlich, dass AHS-Lehrpersonen mehr Fortbildungsveranstaltungen zu methodisch-didaktischen Aspekten zur Wirtschaftskunde wünschen. Umgekehrt schätzen GW-Lehrer\*innen an HS/KMS/NMS Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen „Berufsorientierung und Bildungsberatung“ und „Wirtschaften in Privathaushalten“ wichtiger ein, als AHS-Lehrpersonen. Angegeben sind wie-

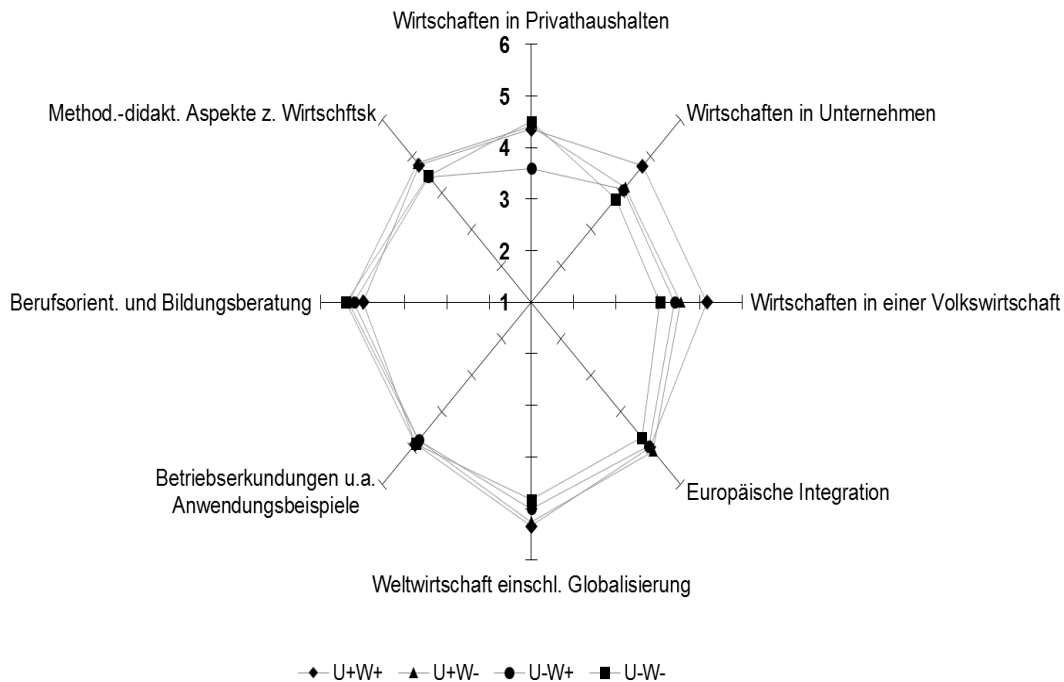
derum die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig). Je höher der Wert, desto wichtiger sind den GW-Lehrer\*innen Fortbildungsveranstaltung im genannten Bereich.

#### 4. Interpretation, Diskussion und Ausblick

Es soll nun auf die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage eingegangen werden, die folgendermaßen lautet: Welche

	U+W+	U+W-	U-W+	U-W-	Gesamt	p
Wirtschaften in Privathaushalten	4,4	4,4	3,6	4,5	4,3	< 0,001**
Wirtschaften in Unternehmen	4,7	4,2	4,1	3,8	4,3	< 0,001**
Wirtschaften in einer Volkswirtschaft	5,2	4,5	4,4	4,1	4,6	< 0,001**
Europäische Integration	5,0	5,1	4,9	4,7	4,9	0,084
Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung	5,3	5,3	5,0	4,8	5,1	< 0,001**
Betriebserkundungen u.a. Anwendungsbsp.	4,9	4,8	4,8	4,9	4,8	0,834
Berufsorient. und Bildungsberatung	5,0	5,3	5,2	5,4	5,2	0,001**
Method.-didakt. Aspekte zur Wirtschaftskunde	4,8	4,8	4,4	4,5	4,6	0,007
∅	4,9	4,8	4,6	4,6	4,7	< 0,001**

Tabelle 1: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach UW-Typ (Quelle: eigene Darstellung)



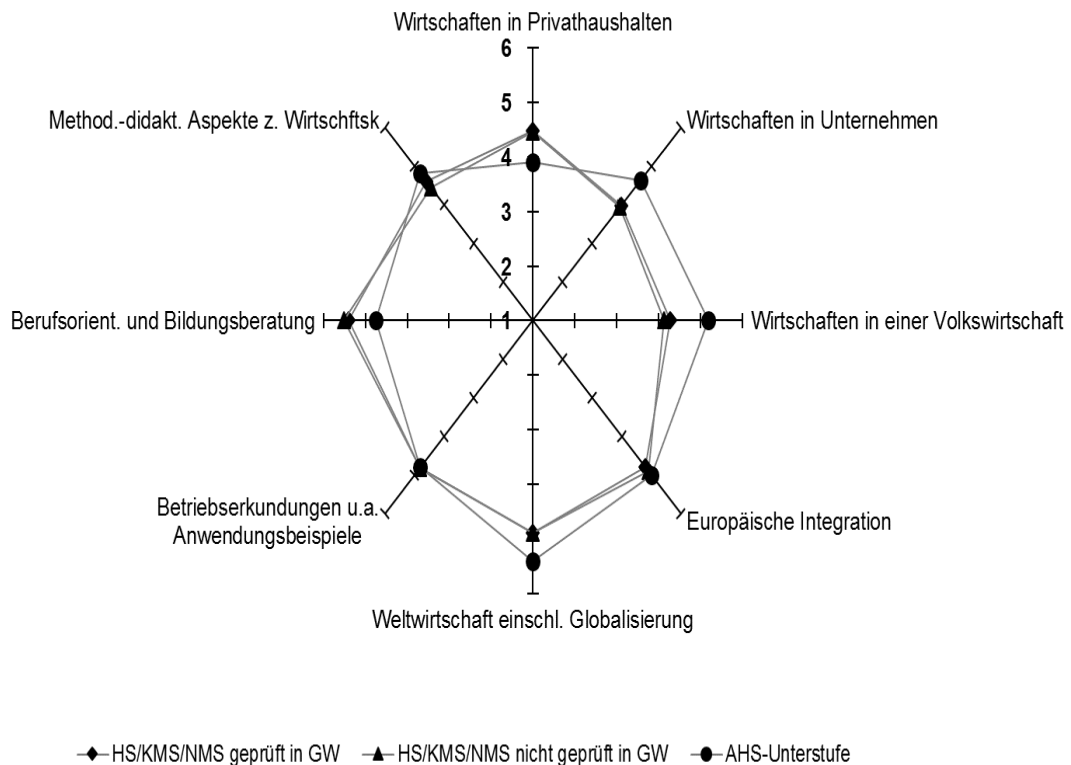
Übersicht 5: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach UW-Typ (Quelle: eigene Darstellung)

Gründe nehmen Lehrpersonen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde für eine schwierigere Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen wahr?

Quer über alle drei Hauptkategorien von Gründen der Schwierigkeiten mit wirtschaftskundlich orientierten Themen im GW-Unterricht im Wesentlichen lassen sich vier Optionen für die in dieser Studie beforschten Problemstellungen ableiten.

Erstens wäre auf Lehrer\*innenseite darauf zu achten, dass wirtschaftliche Themen auf dem Kontinuum zwischen dem ökonomistischen und sozioökonomischen Paradigma in die Richtung von verstärkten sozioökonomischen Zugängen entwickelt werden sollten. Das heißt, dass bei allen Themen grundsätzlich auf Subjektorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung geachtet werden muss. Obwohl die Vorgangsweise nach

dem Paradigma der sozioökonomischen Bildung als anspruchsvoll bezeichnet werden kann, kann der in den Antworten der Lehrer\*innen beklagte fehlende Alltags- und Lebensweltbezug aus Schüler\*innensicht (siehe Übersicht 3) im Unterricht von Lehrpersonen didaktisch aufgefangen werden. Hilfreich ist in diesem Kontext der in Kapitel 1 herausgearbeitete Zugang der sozioökonomischen Bildung, der besagt, dass Wirtschaft durch die Gesellschaft, also durch Menschen „gemacht“ wird, uns alle betrifft, wir Teil der Wirtschaft sind und unser Leben daher ökonomisch geprägt ist. Lehrpersonen, die meinen, bei Themen wie etwa Gütererzeugung, Industrie, Handel, Handelsverflechtungen, Wertschöpfung, BIP, Konjunktur, Inflation, Budget, Globalisierung, Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft etc. sei kein Lebenswelt- und Subjektbezug möglich, sollten



Übersicht 6: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach Ausbildungstyp (Quelle: eigene Darstellung)

einen zweiten Blick wagen. Denn alle diese Themen betreffen selbstverständlich die Lebenswelten der Lernenden. Daher sind nicht Themen per se uninteressant, sondern möglicherweise deren Aufbereitung und Bearbeitung im Unterricht. Wenn Themen an Lebenswelten und Vorerfahrungen von Schüler\*innen anknüpfen, ist von steigendem Interesse auszugehen, weil die Erkenntnis gewonnen wird, dass Wirtschaft mit dem eigenen Leben zu tun hat und jede\*r Teil der Wirtschaft ist. In diese Richtung ließen sich eventuell Interessensmängel bei Schüler\*innen bei den angeführten „trockenen Themen“ wie Privathaushalt, „einzelnen Berufen, Güter, Dienstleistungen, Bank, EU, Globalisierung etc. entkräften. Ebenso kann die Problematik des mangelnden Vorwissens

entkräftet werden, indem Alltagsvorstellungen von Schüler\*innen in geeigneter Form thematisiert und dann weiterentwickelt werden. Dieser Bereich von Präkonzepten und Conceptual Growth ist gut beforscht, und es existieren zahlreiche Ideen und Beispiele, wie die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann (z. B. vgl. Barren & Baron, 2016; vgl. Lutter, 2005).

Die zweite Option im Umgang mit so genannten schwierigen Themen im Unterricht kann in der erhöhten Sensibilisierung für die Intentionen des GW-Lehrplans liegen. Sowohl der zielorientierte GW-Lehrplan 2000 als auch ebenso der kompetenzorientierte GW-Lehrplan 2020 stellen den handelnden Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts. Nirgends wird vorgeschrieben oder intendiert, dass

Bilanzen von Unternehmen, Wirtschaftstheorie, Geldpolitik etc. auf einem hohen Abstraktionsniveau an der Sekundarstufe I unterrichtet werden sollen. Vielmehr wird zu überlegen sein, welche Bedeutung diese Themen für Lernende in der Sekundarstufe I haben (können) und welche Notwendigkeit der Bearbeitung daher für den GW-Unterricht ableitbar ist – oder auch nicht. Warum derart komplexe Themen für die Sekundarstufe I angeführt wurden, darüber kann nur gemutmaßt werden. Werden Intentionen des GW-Lehrplans gegenüber Themen aus dem ökonomischen Mainstream hintangestellt? Kann daher davon als eine Art von „Gehorsam“ gegenüber der herrschenden Ökonomik gesprochen werden?

Drittens wäre der entwicklungsstands- und schüler\*innenorientierten Gestaltung von Unterrichtsmaterialien größere Beachtung zu schenken. Wer davon ausgeht, dass dies selbstverständlich ist, wird von aktuellen Analysen eines Besseren belehrt. Von den rund 800 000 im Web verfügbaren Unterrichtsmaterialien wurde die deutliche Mehrheit von Unternehmen oder unternehmensnahen Institutionen produziert, die prioritär auf eigene Interessen bzw. auf die Einflussnahme auf Schule und Unterricht abzielen (vgl. Engartner, 2019, S. 4 f.). Hier wäre eine Rückbesinnung auf den Bildungsauftrag von Unterricht und Schule höchst notwendig und wünschenswert, nämlich u. a. auch

adäquate Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Dies wird von zahlreichen GW-Lehrer\*innen angesichts von vielen Schüler\*innen mit einem geringen allgemeinen und fachlichen Wortschatz sowie mit daraus resultierenden sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten gefordert.<sup>5</sup>

Die vierte Option richtet sich an die Gestaltung eines ansprechenden und ausgeweiteten Fortbildungsangebots für den GW-Unterricht im Sinne der sozioökonomischen Bildung. Dieses könnte im Idealfall – die finanzielle Ausstattung des Fortbildungssektors einmal außer Acht lassend – die vorher ausgeführten drei Optionen integrieren: Intensivierung von sozioökonomischen Zugängen auch und ganz besonders in der Umsetzung in der Klasse, erhöhte Sensibilisierung für die Intentionen des GW-Lehrplans sowie Identifizieren und Umsetzen von entwicklungsstandsadäquaten und schüler\*innenorientierten Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Obwohl didaktische und methodische Themenkomplexe wie etwa der Umgang mit Alltagsvorstellungen von Lernenden oder eine interessante Gestaltung von als weniger interessant wahrgenommenen Wirtschaftsthemen oder das Elementarisieren von Wirtschaftsthemen generell interessant wären, sollte auf jeden Fall zielgruppengerecht vorgegangen werden, denn bereits länger Unterrichtende an NMS und AHS haben zum Teil völlig

5 Konkret reicht das breite Spektrum von Umsetzungsoptionen von der Umsetzung der Initiativen für leichte Sprache (z. B. vgl. Hep Hep Hurra, 2019), ohne allerdings den angemessenen Einsatz der Fachsprache aufzugeben, bis hin zur Gestaltung von Infografiken, mit denen Sachverhalte visualisiert und Zusammenhänge leichter erschließbar werden. Beispiele dafür gibt es genügend (z. B. vgl. McCandless, 2016; vgl. Schwochow & Ramge, 2016; vgl. Stolz & Häntzschel, 2017; vgl. Gonstalla & Schellnhuber, 2019). Begründet wurde diese Art der systematischen „Volksbildung“ vom österreichischen Ökonomen, Soziologen, Philosophen und Arbeiterbildner Otto Neurath, dem das Visualisieren und Erschließen von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Zusammenhängen durch Mengenbilder weitaus wichtiger war als Darstellung, Auswendiglernen und Vergessen von genauen Zahlen (vgl. Neurath, 1928, S. 132).

andere Fortbildungswünsche wie fachfremd GW unterrichtende Lehrer\*innen an NMS.

Dieser zuletzt ausgeführte Aspekt des gewünschten Fortbildungsangebots für die sozioökonomische Bildung leitet zur zweiten Forschungsfrage über: Welche wirtschaftlichen Themenbereiche werden von welchen Gruppen von Lehrpersonen für eine Fortbildung gewünscht?

Ein Fortbildungsangebot zur sozioökonomischen Bildung soll anhand der Ergebnisse der beiden „Extrempositionen“ ungeprüfte NMS-Lehrer\*innen einerseits und AHS-Lehrer\*innen andererseits diskutiert werden, denn offenbar existieren hier sehr unterschiedliche Erwartungen und Interessen. Fachfremd unterrichtende NMS-Lehrer\*innen haben aufgrund ihres Status weder fachliche noch fachdidaktische Ausbildung in (sozio)ökonomischer Bildung, benötigen aus ihrer Sicht jedoch Angebote für das Wirtschaften im Privathaushalt und für Berufsorientierung und Bildungsberatung, weil ihnen offenbar andere Themenfelder wie Wirtschaften in Unternehmen und im Staat zu komplex für ihre Schüler\*innen erscheinen. Ungeprüft unterrichtende Lehrpersonen unterrichten in der Regel mehrere Fächer ungeprüft, weswegen sie beispielsweise Geographie und Wirtschaftskunde oft nur in einer, meist in der eigenen Klasse unterrichten. Es ist schwierig, sie für Fortbildungsveranstaltungen aller ihrer ungeprüft unterrichteten Fächer zu motivieren. Andererseits sind sie aufgrund von fachlichen und fachdidaktischen Unsicherheiten stark auf fertige Materialien und ausgearbeitete Unterrichtsideen angewiesen. Diesen Ergebnissen wurde bereits insofern Rechnung getragen, als 2017 das Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk INSERT ins Leben gerufen wurde, das neben umfangreicher fachdidaktischer For-

schung auch 52 Themen der sozioökonomischen Bildung an der Sekundarstufe I aufarbeitet, in einem Tandem von je einer GW-Lehrperson und einer GW-Fachdidaktiker\*in diesbezügliche Lehr-Lern-Arrangements erarbeitet, testet, modifiziert und open access unter <https://insert.schule.at/unterrichtsmaterial/> publiziert (vgl. Stieger & Fridrich, 2018). Natürlich wird dieses Angebot auch von geprüften NMS-Lehrer\*innen und von AHS-Lehrer\*innen genutzt.

Für AHS-Lehrer\*innen erscheint die Erstellung eines spezifischen Angebotes insbesondere zu Spezialthemen der großen Themenfelder Wirtschaften in Unternehmen, in einer Volkswirtschaft und in der Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung erforderlich, wie aus den empirischen Befunden des Kapitels 3.2. ersichtlich ist.

In einer abschließenden Gesamtschau erschien und erscheint es angesichts dieser Befunde außerhalb von Fortbildungsveranstaltungen sinnvoll zu sein in zweifacher Weise anzusetzen: erstens in der Ausbildung von GW-Lehrer\*innen und zweitens bei der Gestaltung des neuen GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I.

In der GW-Lehrer\*innenausbildung wurde und wird bei der Gestaltung von wirtschaftsdidaktischen Lehrveranstaltungen besonders darauf geachtet, unter anderem immer wieder mit Studierenden kritisch zu reflektieren, welche Ziele, Themen, Zugänge und Umsetzungen schüler\*innen- und entwicklungsstandsadäquat sowie lebensweltorientiert sind. Dies ist in unterschiedlichen Kontexten und Lehrveranstaltungen ein durchgehender fixer Bestandteil. So kann etwa ein Thema wie Inflation in der 7. Schulstufe nach den Prinzipien der sozioökonomischen Bildung sehr wohl lebensweltorientiert und ansprechend bearbeitet werden, während ein ökonomistischer Zugang mit



Definitionen, Daten und Dogmen – um es pointiert zu formulieren – eher die Frage aufwerfen würde, was Inflation denn mit meinem Leben zu tun habe. Dies geht Hand in Hand mit der Gestaltung von professionell gestalteten Infografiken, welche in den Unterricht integriert werden können und unterstützend wirken.

Der neue GW-Lehrplan, der 2023/24 aufsteigend in der Sekundarstufe I umgesetzt werden soll (vgl. Chreiska-Höbinger et al., 2019), weist eine eindeutige Ausrichtung am Paradigma der sozioökonomischen Bildung auf – und das in allen Bereichen: Bildungs- und Lehraufgabe, Kompetenzmodell, zentrale fachliche Konzepte, didaktische Grundsätze und Kompetenzen (vgl. Fridrich, 2020). So lautet beispielsweise einer der zentralen didaktischen Grundsätze: „Alle Zielstellungen und Inhalte des GW-Unterrichts sollen im Wirkungsgefüge ‚Gesellschaft – Politik – Wirtschaft – Umwelt‘ bearbeitet werden“. Daraus folgend wurden die einzelnen Kompetenzen für die 5. bis 8. Schulstufe unter Berücksichtigung dieser vernetzten Sichtweise formuliert. Es bleibt zu hoffen, dass Schulbuchautor\*innen und GW-Lehrer\*innen dies als zusätzliche Chance erkennen, die sozioökonomische Bildung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde weiter zu entfalten.

### Acknowledgement

Ich bedanke mich bei Gerhard Paulinger für die Unterstützung bei statistischen Berechnungen.

### Literatur

Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2019a). Anstelle eines Vorworts. In dies. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.:

Wochenschau Verlag. S. 7-9.

Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2019b). Einleitung. In dies. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 10-18.

Barner, D. & Baron, A. S. (2016). An Introduction to Core Knowledge and Conceptual Change. In Barner, D. & Baron, A. S. (Hrsg.), Core Knowledge and Conceptual Change. New York. S. 3-8.

Chreiska-Höbinger, C., Fridrich, C., Hinsch, S., Hofmann, P., Pichler, H., Vorage, M., Jekel, T., Keller, L. & Koller, A. (2019): Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019). GW-Unterricht 156, S. 74-79.

Duit, R. (1993). Schülervorstellungen – von Lerndefiziten zu neuen Unterrichtsansätzen. NiU-Physik 16, S. 4-10.

Engartner, T. & Krisanthan, B. (2014). Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 155-176.

Engartner, T. (2019). Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt am Main: Otto Benner Stiftung. Abgerufen am 17.11.2019 von [https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user\\_data/stiftung/02\\_Wissenschaftsportal/03\\_Publikationen/AH100\\_Lobbyismus\\_Schule.pdf](https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf).

Famulla, G.-E. (2014). Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ Universität Bielefeld – 28. September 2012. In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 390-410.

Famulla, G.-E. (2019). Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B.



- (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 19-31.
- Famulla, G.-E., Fischer, A., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2011). Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. Aus Politik und Zeitgeschichte 12, S. 48-54.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (2014). Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In dies. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 7-31.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In Flick, U., v. Kardorff, E., Keupp, H., v. Rosenstiel, L., & Wolff, S. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 432-434.
- Fridrich, C. (2015b). Ökonomische Bildung im Trägerfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ zwischen Lebensweltorientierung und ökonomistischen Zugängen – Teilergebnisse einer empirischen Studie. Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Band 158, S. 277–300.
- Fridrich, C. (2017). Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In Fridrich, C., Hübner, R., Kollmann, K., Piorkowsky, M., & Tröger, N. (Hrsg.), Abschied vom eindimensionalen Verbraucher. Wiesbaden: Springer. S. 113-160.
- Fridrich, C. (2018a). Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung in Österreich. Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema „Konsum und Konsumieren“. In Nessel, S., Tröger, N., Fridrich, C., & Hübner, R. (Hrsg.), Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 201-229.
- Fridrich, C. (2018b). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In Engartner, T., Fridrich, C., Graupe, S., Hedtke, R., & Tafner, G. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 81-108.
- Fridrich, C. (2019). Wie knüpft man an sozioökonomische Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden an? In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. S. 80-91.
- Fridrich, C. (2020 accepted). Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. GW-Unterricht, 158.
- Fridrich, C. & Hofmann-Schneller, M. (2017). Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. GW-Unterricht 145, S. 54-57.
- Gonstalla, E. & Schellnhuber, H.-J. (2019). Das Klimabuch: Alles, was man wissen muss, in 50 Grafiken. München: oekom.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozioökonomische Bildung? In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 81-127.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. GW-Unterricht 140, S. 18-38.
- Hedtke, R. (2019): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Heiduk, N. & Engartner, T. (2016). Blickpunkt Weltkonsum: Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(2), S. 23-27.
- Hellmich, S. N. (2014). Was ist Sozioökonomie – eine Annäherung. In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 32-63.
- Hep Hep Hurra (Hrsg.) (2019). Hurraki – Wörterbuch für Leichte Sprache. Freiburg. Web: <https://hurraki.de/wiki/Hauptseite>. Zugegriffen: 17.11.2019.
- Kaminski, H. (2009). Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“.

- Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4, S. 547-560.
- Kaminski, H. (2019). Die Etablierung ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – bildungspolitische Beobachtungen. *Wirtschaftspolitische Blätter* 2, S. 213-226.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lutter, A. (2005). *Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über Migration. Ein Beitrag zur politdidaktischen Rekonstruktion*. Oldenburg.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McCandless, D. (2016). *So tickt die Welt: Große Zusammenhänge genial einfach*. München: Frederking & Thaler.
- Neurath, O. (1928). *Kolonialpolitische Aufklärung durch Bildstatistik*. In: Haller, R. & Kinross, R. (Hrsg.): *Gesammelte bildpädagogische Schriften*. Wien 1991: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 126-132.
- Rumpold, H. & Greimel-Fuhrmann, B. (2016). *Wirtschaftswissen in der Sekundarstufe I. Entwicklung eines Erhebungsinstruments für die Zielgruppe von Schüler/inne/n der achten Schulstufe*. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Heft 5, S. 119-149.
- Schwochow, J. & Ramge, T. (2016). *Wirtschaft verstehen mit Infografiken*. 2. Auflage. Berlin: Econ.
- Scott, P.H.; Asoko, H.M. & Driver, R.H. (1997). *Teaching for conceptual change: a review of strategies*. In Tiberghien, A., Jossem, L.E., & Barojas, J. (Hrsg.), *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education*. International Commission on Physics Education. S. 71-78.
- Stieger, S. & Fridrich, C. (2018). *INSERT. Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung*. *OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 1. S. 61-69. Abgerufen am 17.11.2019 von <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/nlIDmS2fFZWaQ26>.
- Stolz, M. & Häntzschel, O. (2017). *Atlas der unbequemen Wahrheiten: 99 Infografiken*. München: Droemer Knaur.
- Vielhaber, C. (1999). *Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht*. In ders. (Hrsg.), *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien. S. 9-26.
- Vielhaber, C. (o. J.). *Türen öffnen im GW-Unterricht*. Manuskript. Abgerufen am 17.11.2019 von <http://gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc>.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). *The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change*. In Vosniadou, S. (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York – London: Routledge. S. 3-34.

# Eine Frage der Redlichkeit. Zur Reflexion kritischen Geographieunterrichts im „postfaktischen Zeitalter“

**Georg Gudat**

Institut für Geographie, Universität Jena

*georg.gudat@uni-jena.de*

## **Abstract:**

The article outlines the sociological analysis of the “postfactual age” as a social challenge with fundamental relevance for geography teaching. Starting from a critical understanding of education and a subsequent critical didactic of geography, the problem of the post facto will be discussed in the context of the interest in teaching mediation.

*Keywords: postfactual age, critical geography teaching, truth, interest in mediation*

## **Zusammenfassung:**

Der Beitrag skizziert die soziologische Zeitdiagnose des „postfaktischen Zeitalters“ als eine gesellschaftliche Herausforderung mit grundlegender Relevanz für den Geographieunterricht. Ausgehend von einem kritischen Bildungsverständnis und einer daran anschließenden kritischen Geographiedidaktik, wird die Problematik des Postfaktischen im Kontext des unterrichtlichen Vermittlungsinteresses diskutiert.

*Stichwörter: Postfaktisches Zeitalter, kritischer Geographieunterricht, Wahrheit, Vermittlungsinteresse*

## 1 Postfaktizität als Herausforderung für den Geographieunterricht

„The concept of global warming was created by and for the Chinese in order to make U.S. manufacturing non-competitive.“<sup>1</sup>

Donald Trump, 6. Nov. 2012 auf Twitter

Donald Trump behauptete einmal, dass der Klimawandel lediglich eine Erfindung der Chinesen sei, um der amerikanischen Wirtschaft zu schaden. Angesichts solchen „Bullshits“ – so ein von Harry G. Frankfurt (2006) geprägter Fachterminus für derlei Behauptungen<sup>2</sup> – hätten sich zu dieser Zeit wohl nur die wenigsten vorstellen können, dass Trump einmal US-Präsident werden würde. Zu absurd erschienen viele seiner Aussagen und Ansichten. Inzwischen wissen wir es besser und Donald Trump lügt nach wie vor in den sozialen Medien und zwar in einer außerordentlichen Quantität: So habe der US-Präsident seit Amtsantritt im Januar 2017 der „Washington Post“ zufolge weit über zehntausend nachweislich falsche oder zumindest irreführende Angaben getätigt (Kessler, Rizzo & Kelly, 2019).

Die Soziologin Silke van Dyk (2017) macht darauf aufmerksam, dass Trumps vieldiskutierter Lügenmarathon nur die Spitze des Eisbergs einer weitaus fundamentaleren gesellschaftlichen Herausforderung ist. In Anbetracht der zahlreichen medial vermittelten Lügen und Unwahrheiten werde von einer „Konjunktur der

Lügen“ gesprochen, die in politischer Hinsicht „nicht zu trennen [sei] vom Erstarken rechter Kräfte, die ihrerseits gerne und viel von ‚Fake News‘ und ‚Lügenpresse‘ sprechen“ (van Dyk, 2017: 348). Wie die anfangs geschilderte Behauptung Trumps zeigt, ist dieser im Fahrwasser von Klimawandelleugnern unterwegs, die den menschengemachten Klimawandel als Mythos und Lüge herauszustellen versuchen. Im Zuge dessen werden anerkannte bzw. evidente Daten und Fakten als Lügen diskreditiert und die etablierte Klimaforschung unter Ideologieverdacht gestellt.

Mittlerweile ist der Klimawandel zu einem zentralen Thema des Geographieunterrichts avanciert und weist eine grundlegende gesellschaftliche Relevanz auf. Spätestens mit der Klimaaktivistin Greta Thunberg und der weltweiten Bewegung „Fridays for Future“ erlebte die Diskussion in Deutschland um das Thema Klimawandel und Klimaschutz ein neues Hoch. Innerhalb dieser Debatte kündigt die rechtspopulistische AfD an, den „Kampf gegen Klimaschutz“ zum Hauptthema ihrer Agenda machen zu wollen und zwar ganz im Sinne Alexander Gaulands Bekundung: „Ich glaube nicht, dass es gegen den Klimawandel irgendetwas gibt, was wir Menschen machen können.“<sup>3</sup> Diese „Überzeugung“ steht der wissenschaftlichen Ansicht des IPCC (2018) konträr gegenüber. Auffallend ist die gegenwärtige Tendenz, dass erwiesene Tatsachen zunehmend von Ansichten und Meinungen bedroht werden (van Dyk, 2017: 354).

1 Donald Trump, 6. Nov. 2012 auf Twitter: <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/265895292191248385?lang=de>

2 Die philosophische Schärfung des Kraftausdrucks „Bullshit“ geht auf den Philosophen Harry Frankfurt zurück und bezeichnet ein „Gerede, bei dem es dem Sprecher egal ist, ob es stimmt“ (Hürter 2017: 23).

3 Alexander Gauland, 12. Aug. 2018 im ZDF-Sommerinterview: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/alexander-gauland-im-zdf-sommerinterview-100.html>

Auch SchülerInnen sind in ihrem Alltag mit solchen Situationen konfrontiert, weshalb eine grundlegende Auseinandersetzung um die Problematik von Lüge, Meinung und letztlich (gefühlter) Wahrheit von fundamentaler Relevanz für (Geographie-) Unterricht erscheint.

Dieser Beitrag skizziert zunächst die soziologische Zeitdiagnose des „postfaktischen Zeitalters“ als eine aktuelle gesellschaftliche Herausforderung, um diese anschließend im Kontext von Geographieunterricht bzw. -didaktik zu diskutieren. Die geographiedidaktische Relevanz des Themas lässt sich allerdings nicht geradewegs linear zur Darstellung bringen und steht im Kontext der Interdependenz von Bildung und Gesellschaft. Als Zwischenschritt scheint daher – in gebotener Kürze – eine bildungstheoretische Rahmung erforderlich. Unter Verweis auf ein Bildungsverständnis im „Kritischen Paradigma“ (siehe Kap. 4) lässt sich die Notwendigkeit verdeutlichen, im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen den Begriffen Wahrheit und Wirklichkeit konzentrierte Aufmerksamkeit zu widmen. Und zwar unter Bezugnahme einer ihrem Selbstverständnis nach (gesellschafts-)kritischen Geographiedidaktik. Die auffindbaren „kritischen“ Ansätze sind vielfältig. Allerdings wurde der im Rahmen des „Kritischen Paradigmas“ so zentrale Emanzipationsbegriff als Topos, vor allem von Christian Vielhaber (1992, 1999 u.a.) aufgegriffen und in den geographiedidaktischen Diskurs eingebracht. Im Sinne eines „Blicks zurück nach vorn“<sup>4</sup> wird Vielhabers Konzeption reflektiert und im Horizont der Problemlage eines Geographieunterrichts im „postfaktischen Zeitalter“ neu kontextualisiert.

## **2 Zur Krise der Faktizität**

Bereits 2016 hat die Gesellschaft für deutsche Sprache das Wort „postfaktisch“

aufgrund seiner Popularität und seiner inhärenten Beschreibung eines tiefgreifenden politischen Wandels zum Wort des Jahres erkoren. Das Wort „postfaktisch“ verweist darauf, „dass es heute zunehmend um Emotionen anstelle von Fakten geht“ (van Dyk, 2017: 348) und umfasst die Bereitschaft einer anwachsenden Anzahl von Menschen, „in ihrem Widerwillen gegen ‚die da oben‘, Tatsachen zu ignorieren sowie offensichtliche Lügen zu akzeptieren“ (Friedel, 2017: 3).

Die aktuell zu beobachtende politische Rechtswende – man denke neben Trump auch an die aktuellen Wahlerfolge der AfD oder den Brexit – wird in den Sozialwissenschaften „als Krise der Faktizität, als post-faktisches Zeitalter, als neue Konjunktur der Lüge, ja als Bedrohung des von liberaler Seite emphatisch vertretenen Zusammenhangs von Demokratie und Wahrheit gelesen“ (van Dyk, 2017: 347). So lasse sich derzeit in der Politik die Entstehung eines neuen „gefährlichen populistischen Wahrheitsspiels“ (ebd.: 348) beobachten, in dem systematisch die Unterschiede von Tatsachen und Meinungen verwischt werden. Gerade im politischen Umgang mit Fakten sei zunehmend die Strategie zu beobachten, dass erwiesene Wahrheiten dadurch diskreditiert werden, indem behauptet wird, sie seien bloß Ansichtssache (Heisterkamp, 2017: 10; Hendricks & Vestergaard, 2017). Ein bekanntes Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Diskussion um die Zuschauerzahl bei Trumps Amtseinführung, in deren Verlauf gar von „alternativen Fakten“ gesprochen wurde. Hendricks und Vestergaard (2017: 4–5) weisen darauf hin, dass das Bestreiten von Tatsachen längst zu einer „erfolgreichen Strategie“ geworden sei und die aktuellen Wahlerfolge rechtspopulistischer Parteien durchaus als „Symptom einer sich entwickelnden postfaktischen Demokratie“ ge-

deutet werden könne. Zusammenfassend birgt die Diagnose der gesellschaftlichen „Postfaktizität“ die Problematik, dass sich Fakten und Tatsachen nicht mehr problemlos als wahr oder widerlegbar ausweisen lassen, indem das Prinzip „Wahrheit“ an sich grundlegend in Abrede gestellt wird. Eine solche Haltung führt jedoch zu einer Beliebigkeit von Wahrheit, die das Fundament unseres gesellschaftlichen Miteinanders wie auch die Demokratie zu untergraben droht (Hendricks & Vestergaard, 2017).

### 3 Eine vermittelte Orientierungslosigkeit?

Es herrscht große gesellschaftliche Verunsicherung, da Wirklichkeit und Wahrheit als „elementare Grundlagen der Verständigung“ (Heisterkamp, 2017) zur Disposition stehen: sie werden als bloße Frage von Deutungshoheit degradiert. Insbesondere der Postmoderne und ihrer Wissenschaft wird eine Mitschuld an dieser Entwicklung gegeben. Während moderne Erkenntnistheorie kaum oder nur selten in Frage stellt, dass man „Gewissheit“ erlangen kann, postuliert postmoderne Erkenntnistheorie, dass objektives Wissen weder erreichbar noch erstrebenswert sei (Saar, 2017: 126-130). Postmoderne Wissenschaft steht daher im Verdacht, die theoretische Grundlage einer Beliebigkeit von Wahrheit bzw. einer Relativierung aller Werte gelegt zu haben, die letztlich Einzug in das gesellschaftliche Denken fand und zudem das argumentative Fundament für (Rechts-)Populismus sowie zur Rechtfertigung „alternativer Fakten“ bereitstellte (Heisterkamp, 2017: 11).

Auch innerhalb der Geographie und ihrer Didaktik sah man sich bereits diesen Vorwürfen ausgesetzt. Im Zuge verschiedener „cultural turns“ (Bachmann-Medick, 2019) haben sich in den letzten Jahren

ten des 20. Jahrhunderts verschiedene kritisch-geographische Perspektiven entwickelt, in deren Folge zunehmend die „Gemachtheit“ und Kulturabhängigkeit geographischer Informationen betont wurde. Ein erkenntnistheoretischer Grundstein verschiedener „kritischer Perspektiven“ liegt im Konstruktivismus. Diesbezüglich diskutiert Rhode-Jüchtern (2017) im Artikel ‚Dunkelflaute‘ – der Konstruktivismus unter Verdacht eben jene Vorwürfe der Beliebigkeit und des Relativismus und leistet diesen Widerspruch, indem er für einen aufgeklärten wie auch aufklärenden Konstruktivismus plädiert. So dürfe der Konstruktivismus als „eine spezifische Möglichkeit zum Erkennen von Welt“ (ebd.: 52) verstanden werden, die einen mehrperspektivischen Blick auf die Dinge ermögliche, wobei die nachzuvollziehenden Perspektiven alles andere als beliebig seien. Dem Vorhalten entgegen verweist auch Heisterkamp (2017: 17–18) in seiner Schrift *Schöne neue Wirklichkeit* darauf, dass die komplexen und differenzierten theoretischen Voraussetzungen postmoderner Ansätze häufig derart verkürzt bzw. vereinfacht werden, dass sich deren trivialisierte Folgen in Form negativer Glaubenssätze: „Es gibt keine Tatsachen oder Fakten“, „Es gibt keine Wirklichkeit“ oder „Alles ist relativ“ tief in das gesellschaftliche Denken eingemischt habe. Der Einfluss von (postmoderner) Philosophie auf die Gesellschaft dürfe nicht überschätzt werden, da Philosophie vielmehr als ein Abbild zu verstehen sei, die „ihre Zeit in Gedanken“ fasse (ebd.: 18).

Betrachtet man die Kritik am „postfaktischen“ Zeitalter, so lassen sich von Dyk (2017) zur Folge insbesondere zwei Positionen herausstellen. Zum einen lässt sich in wissenschaftstheoretischer Sicht eine neuaufkeimende Sehnsucht nach Verbindlichkeit, Orientierung und Ge-



wissheit feststellen, die ihren Ausdruck in einer Renaissance des Positivismus findet (Rhode-Jüchtern, 2017) – also der „naiven“ Vorstellung, es gäbe „Tatsachen an sich“ (Saar, 2017: 126–130). Zum anderen werde in politischer Sicht auf den unerlässlichen Zusammenhang von Wahrheit und Demokratie verwiesen, zu dem die Gesellschaft zurückfinden müsse. Diesbezüglich zeigt van Dyk (2017) jedoch auf, dass sich die Behauptung einer neuen Dimension der Lüge grundsätzlich in Frage stellen lässt und die geforderte Rückbesinnung auf verlässliche Wahrheiten, in der Darstellung ihrer Alternativlosigkeit, vielmehr Ursache als Lösung des Problems sei. So macht auch Marschall (2017: 19) deutlich, dass das Lügen von jeher Teil politischer Kommunikation war, wohingegen erst systematisches Lügen demokratiegefährdend wirke.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der Philosophie und Wissenschaft letztlich nur bedingt eine Verantwortung für die postmoderne Relativierung aller Werte angelastet werden kann. Vielmehr werde die postmoderne Erkenntnistheorie von Populisten missbraucht, um die Unterscheidung zwischen Wahrheit und Lüge einzuebrennen (Hendricks & Vestergaard, 2017; Sarasin, 2017; van Dyk, 2017).

Im Folgenden werden die vorausgegangenen Überlegungen in den Kontext des Geographieunterrichts gestellt, indem zunächst auf den problematischen Zusammenhang von kritisch-emanzipatorischer Bildungsambition und Postfaktizität eingegangen wird.

#### **4 Bildung im „Kritischen Paradigma“**

Die Bezeichnung „Kritisches Paradigma“ wirkt zunächst irritierend, schließlich zeigen doch verschiedene Auseinandersetzungen mit dem Begriff Kritik auf,

dass dieser mannigfaltige Bedeutungen aufweist und sich zudem stetig wandelt (Jaeggi & Wesche, 2009). Im Kontext der „kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“ meint das „Kritische Paradigma“ die grundlegende wissenschaftshistorische und paradigmatische Bezugnahme der Pädagogik auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule für Sozialforschung (Lederer, 2014). In einem im Sinne der Aufklärung als klassisch zu bezeichnendem Verständnis von Bildung steht diese immer auch im Kontext der Begriffe Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit (ebd.: 109), die auch als Leitziele der „kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“ gelten. Eine zentrale aus der „Kritischen Theorie“ abgeleitete pädagogische Fragen bestehen darin, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturiert sein müssen, um die übergeordneten Ziele Selbstbestimmung und Emanzipation zu verwirklichen (ebd.: 120). Eine weitere besteht darin, inwiefern der gesellschaftliche Nachwuchs daran gehindert wird, selbstbestimmt zu denken, zu handeln und somit „mündig“ zu werden (ebd.: 175). Der Anspruch der Kritischen Theorie, die gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem Ziel einer größeren individuellen Freiheit zu verändern, ist somit besonders sensibel für die möglichen Ursachen veränderter Emanzipation. Mit Klafki (1976) lässt sich der Zusammenhang von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaften wie folgt bestimmen: „Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeiten nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist. [...] Erziehungswissenschaft im Sinn kritischer Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik



werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden, die an den genannten Prinzipien orientiert ist“ (Klafki, 1976: 51). Die Aufgabe der Pädagogik im Sinne des „Kritischen Paradigmas“ lässt sich dahingehend verstehen, insbesondere bei der jungen Generation das Vermögen für gesellschaftliche Veränderung anzubahnen und die Gesellschaft zum Besseren hin zu verändern. In diesem Ansinnen steht Bildung primär „im Dienst gesellschaftlicher Humanisierung“ (Lederer, 2014: 162).

In Bezug auf diese „kritische“ Bildungsidee und die sich daraus ableitende gesellschaftskritische Aufgabe von „kritischem“ Geographieunterricht, stellt sich die grundlegende Berücksichtigung des Postfaktischen und damit deren inhärenten Erosion von Wahrheit(en), der Relativierung von Werten, als eine Notwendigkeit für gelingende geographische Bildung heraus. In Anlehnung an das humboldtsche Bildungsideal lässt sich Bildung u.a. pointiert als „reflexiven Selbst- und Weltbezug“ des Individuums definieren: „Bildung impliziert also stets auch Weltorientierung, sie ist ordnendes, klärendes Gespräch mit der Welt“ (Lederer, 2014: 310). Demnach erlangt die Frage, was sich letztlich unter „Welt“ verstehen lässt, grundlegende Bedeutsamkeit für den Bildungsprozess. Ist die „Welt“ real oder bloß das Produkt subjektiver Konstruktionsleistungen? In dieser Hinsicht scheint das postfaktische Denken einen grundlegenden Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten des Individuums zu besitzen. Denn letztlich bestimmt auch die Idee von Welt, wie ich zu dieser stehen und mich bilden kann (Heisterkamp, 2017).

So gut und sinnvoll eine kritisch-emanzipatorische Bildung und ein „richtiges“ im Sinne von mündigem Weltverständnis auch erscheinen mag, darf auch auf die Kritische Erziehungswissenschaft nicht

unkritisch Bezug genommen werden. Deren Emanzipationsbegriff als unhintergehbare Grundlage der Pädagogik, die Paradoxie, durch Fremdbestimmung Selbstbestimmung ermöglichen zu wollen oder die Verleugnung des Macht- und Legitimationsproblems der kritischen Pädagogik, um einige Beispiele zu nennen, müssten in zeitgemäßer Weise problematisiert werden, was jedoch an dieser Stelle nicht vertiefend geleistet werden kann (Schäfer, 2017).

An dieser Stelle wird nun der argumentative Bogen hin zu einer Geographiedidaktik gezogen, die sich in der Tradition des „Kritischen Paradigmas“ versteht, um die Problematik des Postfaktischen für den Unterricht zu diskutieren.

## 5 Vielhabers kritisch-pragmatische Geographiedidaktik

Aktuell bestehen in der Geographie und ihrer Didaktik mannigfaltige Bezüge zu kritischen Theorien und Perspektiven, im Selbstverständnis einer sozialtheoretisch informierten, raumtheoretisch orientierten Wissenschaftstheorie. In disziplingeschichtlicher Rückschau tritt insbesondere ein Autor in den Vordergrund, bei dem sich explizite Bezüge zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule erkennen lassen: Es handelt sich um den Wiener Geographiedidaktiker Christian Vielhaber. Dieser hat 1988 – in seiner gleichnamigen Habilitationsschrift – „Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie“ aufgezeigt. Das „Kritische“ bei Vielhaber im Kontext der Kritischen Theorie lässt sich in der grundlegenden Berücksichtigung gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie den darin gründenden Ideologien verstehen. Dies könne dem Geographieunterricht „neue Horizonte gesellschaftlicher Relevanz“ verleihen

(Vielhaber, 1988: 34). Die Rolle des Schulfaches Geographie müsse in seiner erzieherischen und bildenden Funktion derart definiert werden, „dass ihre gesellschaftskritische Aufgabe nicht mehr ausgegrenzt bleibt“ (ebd.: 24). Demnach müsse es in einem kritischen Geographieunterricht darum gehen, über sozialräumliche Widersprüche aufzuklären sowie die prinzipielle Veränderbarkeit der Verhältnisse in sektoralen Bereichen unserer Gesellschaft zu erkennen, insbesondere dort, „wo Fremdbestimmung in ihrer destruktiven Qualität erkannt wird“ (ebd.: 28). Das Ziel seiner Konzeption liegt darin, eine „kritisch-emanzipatorische Qualität in dem realen Lernprozess wirksam werden“ zu lassen (ebd.: 27). Dies steht im Gegensatz zu einem Bildungsanspruch, „der die Vermittlung kognitiven Wissens und affirmativer Zielsetzungen zum zentralen Aufgabenbereich schulischen Unterrichtens erklärt“ (ebd.: 240). Vielhaber (1988: 41) orientiert sich explizit an der Bildungsidee Klafkis und somit an der Kritischen Erziehungswissenschaft. Letztlich müsse es im Geographieunterricht primär darum gehen, ein kritisches bzw. „fortgeschrittenes Bewusstsein“ (ebd.: 49) herauszubilden.

### **6 Postfaktizität im Kontext des Vermittlungsinteresses**

Wie sich die Ausbildung eines solchen Bewusstseins im Unterricht verwirklichen lässt, wird bei Vielhaber unter anderem im Rahmen seiner Konzeption des „Vermittlungsinteresses“ (Scharvogel, 2013; Vielhaber, 1988: 52, 1999: 9-26) diskutiert.

Grundlegend inspiriert von Habermas' 1968 erschienenem Werk zum Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse lasse sich Erkenntnis, „nicht nur als Abbild von Wirklichkeit [verstehen], sondern als Konstruktion einer Wirklichkeit, die erst durch Kommunikation, durch Beziehung

mit der Umwelt Sinn erhält“ (Vielhaber, 1999: 10). Erkenntnis stelle demnach einen „interessengelenkten Erfassungsprozess“ im „Spannungsfeld von Wahrnehmung und Wirklichkeit“ dar, der zu spezifischen Erfassungsprodukten „zwischen Welt und unserem Bild von Welt“ führe (ebd.: 11). In Analogie dazu, denkt Vielhaber diese Erkenntniswege als Vermittlungswege für Unterricht, wobei er davon ausgeht, dass das „gesamte Spektrum schulpraktischer Bemühungen“ immer interessengeleitet sei (ebd.: 9). „Der Frage, welchen Interessen eine bestimmte Interpretation von ‚Welt‘ = ‚Erkenntnis‘ = ‚Vermittlungsinhalt‘ im Rahmen der Auseinandersetzung über einen bestimmten Problemzusammenhang dient, käme für einen Bildungsweg, der die Erreichung reflexiver Fähigkeiten zum Ziel hat, zentrale Bedeutung zu“ (ebd.: 10). Aus diesen Überlegungen leitet Vielhaber letztlich drei methodische Konsequenzen für einen kritischen (Geographie-)Unterricht ab, die auch vor dem Kontext der Problematik des Postfaktischen bedeutsam erscheinen.

Im Folgenden wird die Konzeption des Vermittlungsinteresses als Reflexionsinstrument für Unterricht diskutiert, mit dessen Hilfe sich die verschiedenen Auffassungen von Wahrheit und Wirklichkeit im Problemhorizont des Postfaktischen reflektieren lassen.

#### **6.1 Zum Umgang mit Fakten**

Nach Vielhaber (1988: 52) strebt ein Unterricht im unreflektierten Vermittlungsinteresse die einförmige Reproduktion dargelegter Unterrichtsinhalte an – also die unreflektierte Aufzählung, Verteilung und Beschreibung von Daten und Fakten. Das technische Vermittlungsinteresse zielt auf das Verständnis linearer Kausalitäten – die Beschreibung und Erklärung raumbedeutsamer Prozesse. In diesen ersten

beiden Formen geht es also primär um die Vermittlung geographischer Inhalte. Im Kontext des Postfaktischen sollten sich diese entgegen postmoderner Relativierung bestmöglich als „wahr“ begreifen lassen. Nach einer fundierten inhaltlichen Vermittlung sowie der Aneignung von Wissen im Unterricht, wird im Kontrast zu Aussagen, wie der eingangs geschilderten Behauptung Trumps, dann relativ schnell klar, worum es sich dabei handelt, nämlich um eine Lüge oder eben „Bullshit“.

Dabei ist die Sache mit der „richtigen“, weil „wahren“ Vermittlung von Inhalten im Unterricht nicht so trivial, wie es auf den ersten Blick scheint. „Wahrheit“ ist bekanntlich ein Begriff mit langer philosophischer Tradition, nach der sich mannigfaltige und teils divergente Auffassungen unterscheiden lassen. Beispielsweise schließen epistemische Wahrheitsauffassungen an den Diskurs der Erkenntnistheorie an, innerhalb derer die Frage um Wahrheit primär ein Rechtfertigungsproblem darstellt (Schnädelbach, 2008: 179-181). Im Kontext der Evidenztheorie der Wahrheit meint eine solche Rechtfertigung, dass etwas erst für „wahr“ gehalten werden darf, wenn durch Forschung ein Sachverhalt evident wird, wenn sich wissenschaftliche Gewissheit einstellt. Und dennoch bleibt in dieser Wahrheitsauffassung immer eine Restunsicherheit aufgrund unserer prinzipiell auf subjektive Wahrnehmung beschränkten Erkenntnismöglichkeiten bestehen. So ist es prinzipiell möglich, dass wir etwas für „wahr“ halten, was eigentlich „unwahr“ ist und umgekehrt (ebd.: 180). Damit birgt diese Wahrheitsauffassung bereits den Keim einer problematischen Beliebigkeit. In diesem Verständnis sind Wahrheiten immer nur vorläufig, sie müssen sich permanent behaupten und sie weisen einen „Zeitkern“ auf, anstatt sie als etwas Unveränderliches anzuerkennen.

Trotz dieser Absage an eine als absolut verstandene Realität bleibt es unumgänglich, evidente Tatsachen als „robust“ und tragfähig anzuerkennen. Für Geographieunterricht bedeutet dies auf das zu Beginn angeführte Beispiel Klimawandel gewendet, dass durch Bezug auf evidente Fakten (IPCC 2018), der Klimawandel entgegen polemischer Meinungen als „wahr“ verstanden werden muss – auch und insbesondere unter dem Vorbehalt deren prinzipieller Wandelbarkeit.

Dies stellt Lehrkräfte in einem Geographieunterricht, der sich durch ethische sowie faktische Komplexität auszeichnet (Ohl, 2013), vor eine Herausforderung. Sich in „nicht-absoluter“, sondern in kontingenter Weise auf Fakten zu beziehen – und auch um diese Kontingenz zu wissen – weist für Sarasin (2017) eine ethische Dimension auf: so sei es eine Frage der Redlichkeit, unseren Bezug auf „Fakten“ nach bestem Wissen und Gewissen immer dahingehend offenzulegen, „dank welcher Annahmen, Quellen und Modelle ein bestimmtes Faktum ‚möglich‘, ja ‚wahr‘ ist“ (ebd.). Nicht zuletzt auch im Sinne des Beutelsbacher Konsens lässt sich nur durch einen redlichen Umgang mit den im Unterricht vermittelten Informationen gewährleisten, dass Unterricht bildet und nicht ideologisiert. Ein sensibler, aufrichtiger und reflektierter Umgang mit Unterrichtsinhalten im Prinzip der Redlichkeit schützt damit einerseits vor dem Rückfall in einen naiven Positivismus und andererseits vor der Beliebigkeit des „anything goes“.

## 6.2 Wahrheit(en) als Frage der Deutungshoheit

Im praktischen Vermittlungsinteresse stellt sich die Frage nach den verschiedenen Perspektiven und deren Deutung auf einen Sachverhalt. Im Rahmen be-

stehender Normen wird Diskussion und Meinungsbildung zugelassen unter der leitenden Zielvorstellung einer besseren Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen (Vielhaber, 1999: 12).

In der Deutung verschiedener Perspektiven erlangen SchülerInnen Einsicht in die Vielschichtigkeit von Wahrheit. Der Wahrheitsgehalt dieser Perspektiven ist, wie Rhode-Jüchtern (2017) zeigt, nicht beliebig, so könne nicht jede Aussage als „haltbar“ ausgewiesen werden. In der diskursiven Aushandlung von Wahrheit wird deutlich, dass Aussagen über die Welt für andere begründbar und nachvollziehbar sein müssen, andernfalls wären sie Glaubenssätze – oder Lügen.

An dieser Stelle lässt sich ein grundlegendes Problem konstatieren. So macht van Dyk (2017: 353) darauf aufmerksam, dass Trumps Behauptung, der Klimawandel sei eine Erfindung der Chinesen, einen offensichtlichen Bruch mit den Konventionen des Sagbaren darstellt: Es wird wider die Konvention gelogen, die Aussagen sind als offensichtlich falsch erkennbar. Rechtspopulisten setzen bewusst geltende Maßstäbe von Wahrheit außer Kraft bzw. sie ignorieren geltende Wahrheitsstandards, die beispielsweise als Wirklichkeit der „Eliten“ diskreditiert werden (Priester, 2012: 7).

### **6.3 Reformation der Wahrheit durch Kritik**

Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse schließlich ermöglicht den Ausgang aus dem vorgegebenen gesellschaftlichen Handlungsrahmen: Hier geht es um das kritische selbstständige Denken, das Aufdecken des Verborgenen. Sachverhalte werden „nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen unter dem leitenden Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung befragt“ (Vielhaber,

1999: 17).

Im Kontext von Lüge und Wahrheit im postfaktischen Zeitalter würde kritisch-emanzipatorischer Geographieunterricht seinem Anspruch nicht gerecht werden, wenn er „allein die Unwahrheiten, die offensichtlich mit den Konventionen des Sagbaren brechen“ (van Dyk, 2017: 365), zu seinem Gegenstand machen würde. Kritischer Unterricht müsste demnach auch danach fragen, „wo wir die Lüge möglicherweise nicht mehr erkennen, weil sie so stark in die Konventionen und Denksysteme eingeschrieben ist“ (ebd.). In der didaktischen Hinleitung zu kritisch-dialektischen Betrachtungen erfährt Geographieunterricht einen ideologiekritischen Impuls (Vielhaber, 1988). Diese Perspektive rückt insbesondere die Frage ins Zentrum, welche Perspektiven im Rahmen des Besprochenen absolut gesetzt werden und als Wahrheit zu verallgemeinern versuchen. Auf einen nachhaltigen Umgang mit Klima bezogen ließe sich beispielsweise der als absolut und unumgänglich gesetzte Wachstumsimperativ des Kapitalismus hinterfragen. Dies impliziert, dass Wahrheitsfragen in ideologiekritischer Perspektive als Machtfragen erscheinen.

Eine kritisch-emanzipatorische Vermittlung erfordert eine sorgfältige Unterrichtsplanung. Vielhaber gibt diesbezüglich an verschiedenen Stellen Auskunft über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten (Vielhaber, 1999, 2002). Die Hinwendung zu den als absolut gesetzten Wahrheiten und deren postulierter Alternativlosigkeit weist ihre kritisch-emanzipatorische Qualität letztlich wohl darin auf, dass sie SchülerInnen vor den Gefahren absolut gesetzter Wahrheiten zu immunisieren versucht.

## 7 Fazit

Es wurde deutlich, dass das Postfaktische von grundlegender Relevanz für Geographieunterricht ist. Insofern es das Ziel ist, dass Unterricht eine kritisch-emanzipatorische Qualität aufweisen soll, kommt dieser nicht umhin, den denk- und handlungsleitenden gesellschaftlichen Rahmen reflektiert einzubinden. Die Herausforderung der „Krise der Faktizität“ verlangt eine differenzierte Qualität von Kritik im Unterricht. Die Kritik an der postmodernen Wissenschaft zeigt auf, dass es nicht ausreicht, sich im Unterricht lediglich auf „kritische“ Fachperspektiven zu beziehen. Denn auch wenn wir aufgrund unserer Erkenntnisbedingungen im Sinne einer epistemischen Wahrheitsauffassung keine absoluten Einsichten und Wahrheiten der Welt gewinnen können, darf dies nicht dazu führen, die Beliebigkeit des „anything goes“ und des Relativismus im Unterricht zu kultivieren. Wenn wir im Unterricht „kritische“ geographische Ansätze zur Aufschlüsselung eines Sachverhalts heranziehen, bedarf es eines reflektierten und sensiblen Umgangs damit. Darin eingeschlossen muss immer mitberücksichtigt werden, was für eine Idee von Welt im Unterricht vermittelt wird. Daher brauchen wir einerseits einen kritischen pädagogischen Rahmen, der uns im Unterricht leitet und andererseits die verschiedenen kritischen Ansätze aus dem Fach als Perspektiven, unter deren Hilfe sich mit einem emanzipatorischen Interesse erkenntnisbringende Widersprüche aufdecken lassen. Ebenso wurde deutlich, wie unter Berücksichtigung des Vermittlungsinteresses ein reflektierter Umgang mit den gesellschaftlichen Folgen der postmodernen Beliebigkeit gefunden werden kann und wie eine emanzipatorische Kritik an Unwahrheit und Beliebigkeit möglich ist,

ohne Rückgriff auf mächtige positivistische Wahrheitsansprüche.

Im Sinne der Ermöglichung eines demokratischen Zusammenlebens sollte im Geographieunterricht entschieden für die Idee verbindlicher Wahrheit(en) Partei ergriffen werden, bei zeitgleichem Bewusstsein um deren Kontingenz. Letztlich wird deutlich, in welchem Spannungsverhältnis sich ein „kritischer Geographieunterricht“ befindet. So tritt Kritik an, um Fakten gerade nicht als gegeben, als absolut und unveränderbar zu akzeptieren. „Doch diese Kritik soll – und das ist durchaus eine Herausforderung – zu den Fakten und Tatsachen hin- und nicht von ihnen wegführen“ (van Dyk, 2017: 365).

## 8 Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (2019, 17. Juni). Cultural Turns. Docupedia-Zeitgeschichte, doi: 10.14765/zzf.dok-1389.
- Frankfurt, H. G. (2006). Bullshit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedel, A.-S. (2017). Editorial. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Wahrheit. Aus Politik und Zeitgeschichte. 67, S. 3 [Themenheft]. Bonn: Selbstverlag des Herausgebers.
- Gesellschaft für deutsche Sprache. (2016). GfdS wählt »postfaktisch« zum Wort des Jahres 2016 | GfdS. Wiesbaden. <https://gfds.de/wort-des-jahres-2016/>.
- Heisterkamp, J. (2017). Schöne neue Wirklichkeit. Sieben post-faktische Denkblockaden und ihre Überwindung. Frankfurt am Main: Info 3.
- Hendricks, V. F. & Vestergaard, M. (2017). Verlorene Wirklichkeit? An der Schwelle zur postfaktischen Demokratie. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Wahrheit. Aus Politik und Zeitgeschichte. 67, S. 4–10 [Themenheft]. Bonn: Selbstverlag des Herausgebers.
- Hürter, T. (2017). Bullshit. Weder Wahrheit noch Lüge. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Wahrheit. Aus Politik und Zeitgeschichte. 67, S. 23–27 [Themenheft]. Bonn: Selbstverlag des Herausgebers.



- IPCC. (2018). Summary for Policymakers. In: Global Warming of 1.5 °C. Geneva: World Meteorological Organization. <https://www.ipcc.ch/sr15/>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.
- Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hrsg.). (2009). Was ist Kritik? (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kessler, G., Rizzo, S. & Kelly, M. (2019, 29. April). President Trump has made more than 10,000 false or misleading claims. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/politics/2019/04/29/president-trump-has-made-more-than-false-or-misleading-claims/>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.
- Klafki, W. (1976). Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Beltz-Studienbuch, Bd. 104, Weinheim: Beltz.
- Lederer, B. (2014). Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis (Thesis series). Innsbruck: innsbruck univ. press (Zugl.: Innsbruck, Univ., Habil).
- Marschall, S. (2017). Lügen und Politik im „postfaktischen Zeitalter“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Wahrheit. Aus Politik und Zeitgeschichte. 67, S. 17-22 [Themenheft]. Bonn: Selbstverlag des Herausgebers.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. Praxis Geographie 43 (3), S. 4-7. <http://www.praxisgeographie.de/heft/61130300/Ausgabe-Maerz-Heft-3-2013-Komplexe-Themen-Was-tun-wenn-es-keine-einfachen-Antworten-gibt>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.
- Priester, K. (2012). Wesensmerkmale des Populismus. Aus Politik und Zeitgeschichte 62, S. 3-9.
- Rhode-Jüchtern, T. (2017). ‚Dunkelflaute‘ – Der Konstruktivismus unter Verdacht. GW-Unterricht 147 (3), S. 42-53. doi:10.1553/gw-unterricht147s42
- Saar, M. (2017). „Die Postmoderne ist nicht postfaktisch“. Gespräch mit Martin Saar von Catherine Newmark. Philosophie Magazin (Sonderausgabe 8), S. 126-131. <https://philomag.de/die-postmoderne-ist-nicht-postfaktisch/>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.
- Sarasin, P. (2017). Fakten und Wissen in der Postmoderne, Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/245449/fakten-und-wissen-in-der-postmoderne>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.
- Schäfer, A. (2017). Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scharvogel, M. (2013). Zum Verhältnis von Sozial- und Arbeitsform und Vermittlungsinteresse im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.). Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Studienbücher der Geographie, Stuttgart: Borntraeger. S. 186-196.
- Schnädelbach, H. (2008). Erkenntnistheorie zur Einführung (3., erg. Aufl.). Hamburg: Junius.
- van Dyk, S. (2017). Krise der Faktizität? Über Wahrheit und Lüge in der Politik und die Aufgabe der Kritik. PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 47(188), S. 347-368. doi:10.32387/prokla.v47i188.65.
- Vielhaber, C. (1988). Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie. unveröff. Habilitationsschrift. Universität Wien.
- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse - Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In Vielhaber, C. & Deninger, D. (Hrsg.), Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15, Wien: Inst. für Geographie, S. 9-26.
- Vielhaber, C. (2002). Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. GW-Unterricht (86), S. 12-15. <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/vielhaber-kritischefachdidaktik.htm>. Zugegriffen: 27. Januar 2020.



# **Virtuelle Geomedienkurse: Ein eLearning-Angebot zur Integration geomedialer Inhalte in die fächerübergreifen- de Lehramtsausbildung der Goethe-Universität Frankfurt**

**Leon Fuchs**

Institut für Humangeographie, Universität Frankfurt<sup>1</sup>  
*leon.fuchs@stud.uni-frankfurt.de*

**Klaus Herrmann<sup>1</sup>**

*klaherrm@stud.uni-frankfurt.de*

**Torsten Rudzok<sup>1</sup>**

*torsten.rudzok@stud.uni-frankfurt.de*

## **Abstract:**

“Virtual Geomedia Courses” (ViGeo) is a collective term for various projects by students of the department of Human Geography at Goethe University Frankfurt. It promotes geomedial education in university teacher study programs by producing videobased online-courses. The created courses are organised as a multipath-curriculum and are applied in several different university learning scenarios.

Keywords: explanation videos, geomedia, student project

## **Zusammenfassung:**

“Virtuelle Geomedienkurse” (ViGeo) ist ein Sammelbegriff für verschiedene Projekte von Studierenden des Instituts für Humangeographie der Goethe Universität Frankfurt. Das Projekt fördert geomediale Bildung in der fächerübergreifenden Lehramtsausbildung durch die Produktion videobasierter Online-Kurse. Die erstellten Kurse sind in einem Multipath-Curriculum angelegt und für verschiedene universitäre Lehr-Lern-Szenarien akkreditiert.

Stichwörter: Lernvideos, Geomedien, studentisches Projekt



Seit 2017 verfolgt das studentische Projekt ViGeo samt seiner Folgeprojekte ViGeo+, ViTuGeo und ViTuGeo+ das Ziel, geomediale Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt zu digitalisieren und diese in die fächerübergreifende Lehrkräfteausbildung einzubinden.

Im Rahmen der Projekte werden die zu vermittelnden Inhalte in Form von videobasierten Online-Lernkursen aufbereitet. Dabei geben Fachexpert\*innen in kurzen Videos theoretische Inputs. Durch kursinterne Kontrollfragen wird Studierenden die Möglichkeit gegeben, jederzeit den eigenen Wissensstand selbstständig zu überprüfen und zu reflektieren. Darüber hinaus bieten die Online-Kurse eine Plattform für ergänzende Inhalte, wie Beispiele zur konkreten Anwendung und

Umsetzung theoretischer Grundlagen an beispielhaften Unterrichtsentwürfen.

Die Produktion der Kurse erfolgt in enger Kooperation zwischen dem Institut für Humangeographie (IHG), der universitätseigenen eLearning-Einrichtung studiumdigitale und der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) (siehe Abb. 1).

Während zu Projektbeginn meist Mitarbeiter\*innen des Instituts für Humangeographie als Fachexpert\*innen in den Videos zu sehen waren, wandelte sich der Fokus in der Konzeption der Videos hin zu einem Peer-to-Peer-Teaching-Konzept, in dem Studierende unter Supervision von einem Professor und weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen die zu vermittelnden Lerninhalte für ihre Kommiliton\*innen aufbereiten. Die curriculare Verankerung der Kursproduktion im Rahmen des Seminars "Geographie der Differenzen" in das Geographie-Lehramtsstudium unterstützt den Wandel der Rolle der Studierenden – weg von Konsument\*innen, hin zu Prosument\*innen.

Neben der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten bietet das Seminar Studierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Hinblick auf die inhaltliche Reduktion und die audiovisuelle Aufbereitung von komplexen Sachverhalten

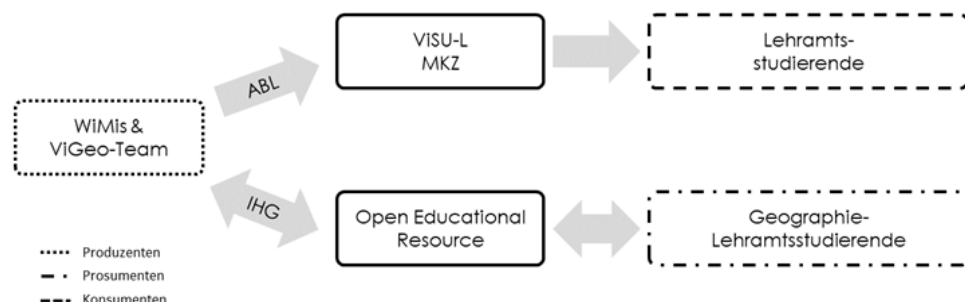


Abbildung 1: Strukturelle Konzeption ViGeo (Eigener Entwurf)

zu erweitern und fachdidaktische Konzepte anzuwenden, um Inhalte adressatengerecht für ihre Peers darzustellen.

Die Kurse knüpfen inhaltlich aneinander an, bauen allerdings nicht hierarchisch aufeinander auf, sodass sie in individueller Reihenfolge bearbeitet werden können, wie in einem Multipath-Curriculum. Thematische Verknüpfungen innerhalb der Kurse weisen auf inhaltliche Parallelen hin, greifen Thematiken aus anderen Kursen auf und setzen diese in neue Kontexte.

Die Kurse werden auf verschiedenen universitätsinternen Plattformen veröffentlicht und sind für einige Veranstaltungen innerhalb des (Geographie-) Lehramtsstudiums an der Frankfurter Universität akkreditiert. So bilden sie einen zentralen Bestandteil eines digitalen Tutoriums zur Vor- und Nachbereitung zweier fachdidaktischer Grundlagenvorlesungen ([Frankfurt Open Courseware](#) – FOC), sie sind für die Online-Ringvorlesung ([Virtuelle Schulungsplattform Lehramt](#) – ViSU-L) des extracurricularen Medienkompetenz-zertifikats (MKZ) akkreditiert und sind zudem öffentlich im [LernBar-Portal](#) der Universität verfügbar.

Die erstellten Kurse haben bereits einige Evaluationszyklen durchlaufen und werden stetig hinsichtlich inhaltlicher Konzeptionen und Produktionstechniken

innoviert. Neben der Abfrage der inhaltlichen und technischen Qualität der Kurse wird vor allem aber auch die subjektive Einschätzung der inhaltlichen Relevanz für das eigene Studium und das künftige Leben als Lehrkräfte abgefragt. Im Folgenden werden einige Ergebnisse der letzten Evaluationszyklen exemplarisch vorgestellt (Tab. 1):

Die thematische Relevanz der Kurse für den späteren Beruf als Lehrkraft wird durchweg als hoch eingestuft ( $\bar{x}$  4,62 von 5). Viele können sich vorstellen, die behandelten Thematiken in ihre eigene Unterrichtspraxis einfließen zu lassen ( $\bar{x}$  4,72). Den meisten Studierenden hat das Lernen mit der Lernsoftware Spaß gemacht ( $\bar{x}$  4,75). Die technische Qualität wurde im Ganzen als sehr zufriedenstellend bewertet ( $\bar{x}$  4,51), wobei einige Kurse leicht verbessert werden könnten. Der spürbare Wissenszuwachs stellt sich zwar meistens ein, hat jedoch einen leicht niedrigeren Mittelwert ( $\bar{x}$  4,41). Es stimmen jedoch fast alle Studierenden der Weiterempfehlung an Kommiliton\*innen zu ( $\bar{x}$  4,69). Besonders gut gefallen hat den Studierenden die angenehme Vortragsweise (von Kurs zu Kurs unterschiedliche Gruppen), die Reflexion und die anschauliche graphische Darstellung. Als Verbesserungsvorschläge wurden beispielsweise eine Qualitätsstei-

Kurstitel	Anzahl Evaluationen
e-Portfolios	4
Interaktive Whiteboards im (Geographie-)Unterricht	5
Multiple externe Repräsentationen	3
Smart City und Mündigkeit	3
Storymaps	8
WebGIS im UNterricht	6
<b>Gesamt</b>	<b>29</b>

Tabelle 1: Bisher durchgeführte Evaluationen (Datengrundlage: Erhobene Daten ViGeo-Projekt)

gerung des Tons einer Sequenz oder eine etwas flüssigere, weniger abgelesene Vortragsweise angeführt. Die Tendenz zeigt klar auf, dass die Kurse zu einem reflektierteren Umgang hinsichtlich digitaler Geomedien führen (Ø 4,31). Die meisten Studierenden wünschen sich mehr Veranstaltungen zu dem Thema (Ø 4,55) und planen, dieses in ihrem Unterricht zu behandeln (Ø 4,66).

Durch die Einbettung der Online-Kurse in eine curriculare Veranstaltung ist von einer nachhaltigen Nutzung der Kurse im Rahmen der Veranstaltungsvor- und nachbereitung auszugehen. Die bevorzugte Online-Umgebung zur Verwendung der Kurse ist die Open Educational Resource der AG Geographiedidaktik ([Frankfurt Open Courseware](#)). Dort werden die Kurse derzeit in die Blended Learning Umgebung der adressierten Präsenzveranstaltung eingebunden. Die weitere Pflege der Kurse nach Ende des Förderzeitraums erfolgt durch Hilfskräfte des Instituts für Humangeographie.

Die Erstellung der Kurse durch Studierende und deren Implementierung in die Lehre der Goethe-Universität bietet Potenziale für zahlreiche Forschungsarbeiten. Dabei kann einerseits der Lernprozess der Studierenden bei der Erstellung der Kurse, aber auch die Konsequenzen der Kursimplementierung für die Lehre in der Lehrkräfteausbildung an der Goethe-Universität im Fokus der Forschung stehen.

### Weiterführende Literatur

Feuerstein, M. (2017): Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre. In: IGEL, C. (Hrsg.): Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster & New York: Waxmann.

Kerres, M. & Preußler, A. (2012): Mediendidaktik. EEO Enzyklopädie Erziehungswis-

senschaft Online. <[https://content-select.com/media/moz\\_viewer/5282488c-e8cc-4a45-bd78-11372efc1343/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/5282488c-e8cc-4a45-bd78-11372efc1343/language:de)> (Stand: 2018-05) (Zugriff: 2020-02-21).

Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg.

Kugelmeyer, C. (2018): A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. Research in Science Education (2018). <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9787-7>> (Stand: 2018-10-15) (Zugriff: 2020-02-21).

Kohls, C. & Wedekind, J. (2008): Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-/ Lernarrangements mit didaktischen Patterns. In: ZAUCHNER, S., BAUMGARTNER, P. BLASCHITZ, E. & A. WEISSENBÄCK (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 217-227.

Wolf, K. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: BARBERI, A., BALLHAUSEN, T., BERGER, C., KAISER-MÜLLER, K., SWERTZ C. & R. SONDEREGGER (Hrsg.): Filmbildung im Wandel. Wien: New academic press.

Wedler, K. & Karrie, S. (2018): Erklärvideos als methodisch-didaktisches Werkzeug für Lehren und Lernen in heterogener Lehrumgebung. <[https://www.researchgate.net/publication/328127356\\_Erklarvideos\\_als\\_methodisch-didaktisches\\_Werkzeug\\_fur\\_Lehren\\_und\\_Lernen\\_in\\_heterogener\\_Lehrumgebung](https://www.researchgate.net/publication/328127356_Erklarvideos_als_methodisch-didaktisches_Werkzeug_fur_Lehren_und_Lernen_in_heterogener_Lehrumgebung)> (Stand: 2018-07) (Zugriff: 2020-02-21).



# Verordnete Neutralität

**Jonas Huber**

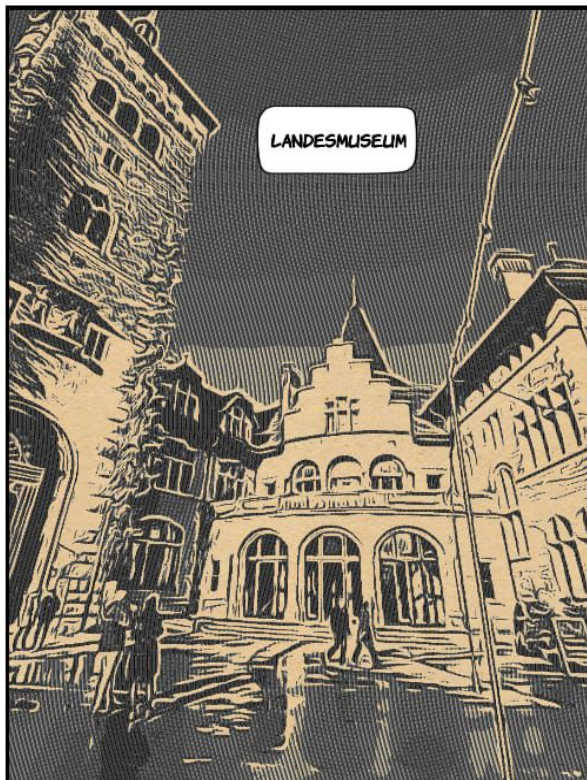
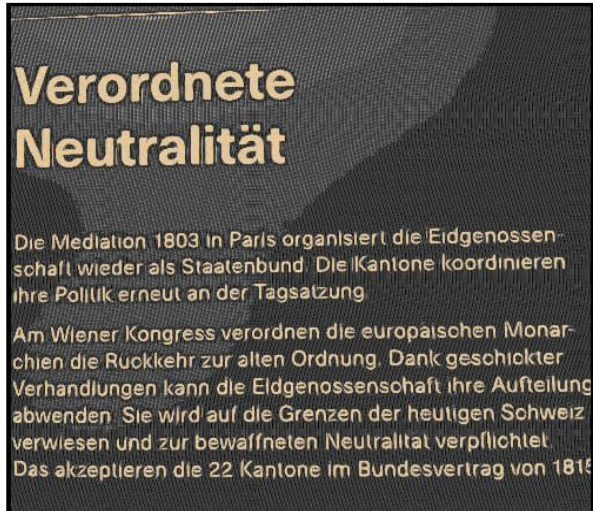
Pädagogische Hochschule Zürich

jo\_huber@stud.phzh.ch

**Pranjali Lerch**

Pädagogische Hochschule Zürich

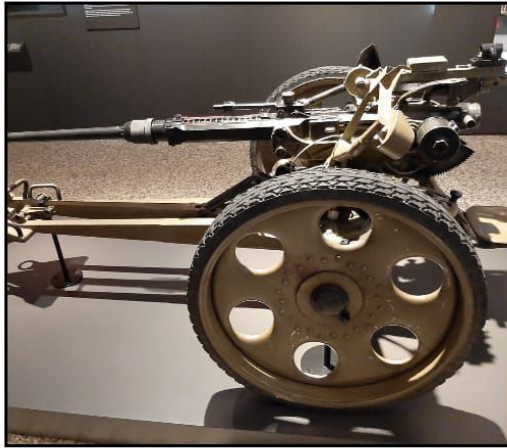
pranjali\_lerch@stud.phzh.ch















## Comic Strip Geographies

**Itta Bauer**

Department of Geography, University of Zurich  
itta.bauer@geo.uzh.ch

Der obenstehende Comic zur „verordneten Neutralität“ entstand im Rahmen einer eintägigen Exkursion im Landesmuseum der Schweiz, die ich mit Sekundarschul-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich im Herbstsemester 2019 durchführte. Die Exkursion stand unter dem Motto: Das Landesmuseum als Ort der gesellschaftlichen Erinnerung.

Die Studierenden nahmen den Raum des Landesmuseums in Zürich sowohl geographisch als auch geographiedidaktisch genauer unter die Lupe und hatten sich im Vorfeld mit zwei Artikeln zu Erinnerungsorten und Erinnerungskultur in Museen, Sammlungen, Archiven und öffentlichen Räumen in Österreich beschäftigt (vgl. Hintermann, 2019; vgl. Hintermann & Rupnow, 2016). Wir wollten auf der Exkursion folgende Fragen in den Mittelpunkt rücken: Welche Orte werden im Zusammenhang mit der Schweizer Nationalgeschichte dargestellt? Welche Räume werden nicht oder nur marginal repräsentiert? Welche gesellschaftlichen Gruppen stehen im Vordergrund, welche Menschen werden nur randlich oder gar nicht gezeigt? Wie wird die Schweiz in Bezug auf ihre Räume, Zeiten und Gesellschaften den Besucher\*innen präsentiert? Welches didaktische Konzept wendet das Landesmuseum insbesondere für Schulklassen der Sekundarstufe I an? Welche Materialien stehen Lehrpersonen der Sekundarschule zur Verfügung?

Die Studierenden erarbeiteten mit Hilfe von geeigneten Apps so genannte „Comic Strip Geographies“ – und zwar gleich vor Ort! Die Vorarbeiten von Jason Dittmer zu „Comic Book Geographies“ (2010; 2014) sind zwar sehr spannend, weil sie aus einer theoretischen Perspektive vielschichtige Aspekte der Verzahnung von Geographie und Comics erörtern. Für die praktische Anwendung – nicht zuletzt für ein konkretes Projekt mit Studierenden oder Schüler\*innen – bietet das Buch jedoch keine konkreten Ansätze. Aber genau das stand während der eintägigen Exkursion im Mittelpunkt.

Die Studierenden Pranjali Lerch und Jonas Huber wählten als Thema für ihren Comic „Verordnete Neutralität“ und untersuchten die Ausstellung „Geschichte der Schweiz“ unter diesem Aspekt. Der Veröffentlichung ihres Comics haben die Studierenden zugestimmt. Gerne möchte ich Pranjali und Jonas selbst zu Wort kommen lassen, weil sie im Nachgang zur Comic-Erarbeitung ihre Gedanken und Absichten festgehalten haben:

- Grundidee: Einen Auftrag kreieren respektive einen Comic erstellen, wie ihn Schüler\*innen ebenfalls machen könnten.
- Neutralität: Es hatten sämtliche Epochen Bezüge zur Neutralität – dieser kohärente Faden findet sich ebenfalls in unserem Comic wieder.
- Neutralität und die Schweiz ist eher ein umstrittenes Thema bzw. omnipräsent und wird wohl auch immer aktuell bleiben.
- Eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Geschichte einnehmen bzw. Quintessenzen herausfiltern sahen wir als zusätzliche Schlüsselkompetenz.

Pranjali und Jonas arbeiteten mit der App Comica, die sie folgendermaßen bewerteten:

Positive Aspekte der App waren einerseits die Vielfalt an Filtermöglichkeiten, sowie die verschiedenen Layout-Optionen. Negativ fiel die Bearbeitungsmöglichkeit der angefertigten Boxen auf, da man diese nach dem Erstellen nicht mehr bearbeiten konnte. Wenn man mit einem Feld nicht zufrieden war, musste man die ganze Seite löschen.

Andere Studierende verwendeten aus einer Auswahl an vorgeschlagenen (kostenlosen) Apps auch COMIC-It! Profi, Comic Page Creator, App Halftone 2, Comic Strip und Comicish.

Die verschiedenen Themencomics wurden am Ende des Exkursionstages den anderen Arbeitsgruppen am Laptop oder Handy vorgestellt und über die Uni-interne Lern-Plattform als pdf-Dateien ausgetauscht. Somit konnten die Studierenden andere Beispiele sammeln und haben gutes Anschauungsmaterial an der Hand, wenn sie später mit ihren Klassen an Sekundarschulen Comics zu anderen Themen erarbeiten möchten.

Die Studierenden schätzten den „hands-on approach“ der eintägigen Exkursion als sehr wertvolle Erfahrung für ihre spätere Berufspraxis ein. Besonders positiv bewerteten die Studierenden, dass sich der Arbeitsaufwand für die Erstellung eines kurzen Comics zudem in Grenzen hält (ca. 2-3 Stunden von der Idee bis zum Ergebnis).

Kurzum: „Comic Strip Geographies“ bieten sich als eine willkommene didaktisch-methodische Abwechslung an, sowohl im Klassenzimmer als auch an außerschulischen Lernorten!

## Literatur

- Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: a methodological manifesto on geography, montage and narration. In: *Transactions of the Institute of British Geographers NS* 35(2), S. 222-236.
- Dittmer, J. (Hrsg.) (2014). *Comic Book Geographies*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hintermann, C. (2019). Who has the right to be remembered? Erinnerungs- und Gedächtnisorte der Migration in Wien. In: *Geographische Zeitschrift* 107(1), S. 13-36.
- Hintermann, C. & D. Rupnow (2016). Orte, Räume und das Gedächtnis der Migration. Erinnern in der (post-)migrantischen Gesellschaft. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 158, S. 59-83.

# Reflexion der Forscher\*innenrolle im Forschungsprozess. Ein Workshop-Bericht

## **Fabian Pettig (Workshopleitung)**

Institut für Geographie, Lehrstuhl für Didaktik der Geographie  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
*fabian.pettig@uni-jena.de*

## **Sabine Lippert**

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

## **Stephan Schurig**

Institut für Europäische Studien und Geschichtswissenschaften  
Technische Universität Chemnitz  
*stephan.schurig@phil.tu-chemnitz.de*

## **Hintergrund und Anliegen**

Welche Rolle der Forscher\*in im Forschungsprozess zukommt, wird in unterschiedlichen methodologischen Horizonten auf je eigene Weise bestimmt. Das Erkenntnisideal der Objektivität gilt dabei längst nicht allen Disziplinen, Ansätzen und Methoden als Leitkategorie; u. a., weil die Idee letztgültiger Objektivität i. S. Karl Poppers in der qualitativen Sozialforschung häufig kritisch diskutiert wird, da die Annahme einer „Erkenntnis ohne erkennendes Subjekt“ (Breuer 2003, S. 2) für die sozialwissenschaftliche Praxis kaum sinnvoll erscheint. So wird insbesondere in der qualitativen Forschung, deren Methodenspektrum in geographiedidaktischen Qualifikationsarbeiten überaus häufig zur Anwendung kommt, die Rolle der Forscher\*in in der Forschung intensiv diskutiert. Es geht dabei unter anderem um

das Verhältnis von Nähe und Distanz zum Forschungsfeld, zu den Forschungssubjekten, zu den Daten, den Methoden der Interpretation und der Kommunikation und Präsentation der eigenen Forschungsergebnisse.

Für den Soziologen Jo Reichertz ist klar, dass es ein Trugschluss ist, Forscher\*innensubjektivität gänzlich aus dem Forschungsprozess ausschließen zu können. Diese kommt für ihn in allen Phasen des Forschungsprozesses zum Tragen (Reichertz, 2015 S. 8-18). In der qualitativen Sozialforschung ist die Reflexion der eigenen Subjektivität stellenweise bereits längere Zeit selbstverständlich, bspw. in der Ethnographie (vgl. Geertz, 1973) oder auch der Reflexiven Grounded-Theory-Methodology (vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2017; eine ausführliche Darstellung verschiedener Disziplinen und Ansätze,



welche die Forscher\*innensubjektivität anerkennen und deren Reflexion zum Teil des Forschungsprozesses erklären, findet sich in Reichertz (2015). Neben Versuchen, die Forscher\*innensubjektivität methodenimmanent – bspw. mittels Intercoder-Reliabilität oder kommunikativer Validierung – aus Forschungsprojekten herauszurechnen, gibt es auch Positionen und Ansätze, welche die Forscher\*innensubjektivität ganz grundsätzlich zum Quell der Erkenntnis erklären, bspw. die Autoethnographie. Egal wo sich das eigene Forschungsprojekt in diesem Kontinuum der Forschungspraxis auch verortet, die Reflexion der eigenen Situiertheit im Forschungsprojekt und -prozess birgt das Potential, die eigene Forschung zu bereichern und die Aussagekraft der Ergebnisse zu stärken. Donna Haraway spricht in diesem Sinne von „situated knowledge“ und meint dabei das kontextualisierte Wissen innerhalb von spezifischen sozialen Situationen des Forschungsobjekts und der ständigen kritischen Überprüfung von herrschendem Wissen (Haraway 1988).

Ziel des Workshops auf dem HGD-Nachwuchstreffen 2019 in Frankfurt a. M. war es, geographiedidaktischen Nachwuchswissenschaftler\*innen die Gelegenheit zu bieten, der eigenen Positionalität und Situiertheit im jeweils eigenen Forschungsprojekt, häufig dem eigenen Dissertationsprojekt, reflexiv zu begegnen. Hierzu wurde in Kleingruppen zu unterschiedlichen Impulsfragen in Anlehnung an die „Dezentrierungs- und Selbstreflexions-Methodik“ (Breuer 2002) gearbeitet. Die Arbeitsgruppen wurden nach dem Arbeitsstand des jeweiligen Projekts gebildet, sodass Forscher\*innen gemeinsam an für alle Gruppenmitglieder bedeutsamen Fragestellungen arbeiten konnten. Entsprechend dem Systematisierungsvorschlag von Breuer (vgl. ebd., S. 33-40) wur-

de zu verschiedenen Aspekten in Kleingruppen gearbeitet:

1. Themenwahl
2. Methodenwahl,
3. Positionieren und Agieren im Feld,
4. Dokumentation,
5. Auswertung und Interpretation,
6. Darstellung.

### **Perspektiven aus den Arbeitsgruppen**

Es zeigte sich, dass schon zu Beginn des Forschungsprozesses die eigenen subjektiven Interessen ausschlaggebend in der **Themenwahl** für ein mögliches Dissertationsprojekt sind. Neben anderen Faktoren für die Entscheidungsfindung (wie das Schließen einer Forschungslücke, Aktualität oder Relevanz der Fragestellung) ist das eigene Interesse am Thema schließlich hilfreich für die Promovierenden, während der jahrelangen Forschungsarbeit „am Ball zu bleiben“. Das Interesse an bestimmten Themen ist oft von der eigenen Biographie gefärbt: Eine Promovierende, die sich seit ihrer Schulzeit ehrenamtlich für Geschlechtergerechtigkeit einsetzt, entschied sich beispielsweise dafür, genderbezogene und feministische Positionen in ihrer Dissertation zu behandeln; eine andere Promovierende mit Migrationshintergrund widmet sich in ihrer Dissertation Fragen zu kultureller und ethno-nationaler Identität. Auch der Einfluss der Betreuer\*innen bzw. der Arbeitsgruppe wurde diskutiert: So ist es nicht selten der Fall, dass Promovierende (vor allem jene, die als wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen an einer Hochschule tätig sind) ihr Thema stark von den jeweiligen Forschungsschwerpunkten ihrer Professor\*innen abhängig machen, und nicht etwa umgekehrt sich

die Betreuer\*in nach ihrem Forschungsthema aussuchen. Dieser Umstand wurde von mehreren Workshopteilnehmer\*innen kritisch diskutiert, insbesondere in Bezug auf das Abhängigkeitsverhältnis der Promovierenden zur Betreuer\*in. Neben Betreuer\*in und Arbeitsgruppe ist schließlich der Einfluss der scientific community zu nennen: Fachzeitschriften, Stiftungen, Konferenzen, Arbeitskreise und Mailinglisten geben neue Impulse und konstruktives Feedback; sie sind (wie es ein Workshopteilnehmer formulierte) wie ein „Wetzstein“, an welchem sich das Dissertationsthema formt.

Schließlich sind bei der Themenwahl auch die eigenen Ressourcen (z. B. in Hinblick auf Zeit, Mobilität, universitäre Infrastruktur, Finanzen) zu bedenken; diese spielen auch bei der **Methodenwahl** eine wichtige Rolle. Feldstudien erfordern andere Ressourcen als Laborstudien und je nach Fragestellung und eingesetzter Methodik kann sich das Dissertationsprojekt bei Hindernissen, dem Finden von „Sackgassen“ oder nicht-aussagekräftiger Ergebnisse um Monate, wenn nicht sogar Jahre, verlängern. In Bezug auf die Methodenwahl wurde von vielen Workshopteilnehmer\*innen berichtet, dass es ihnen schwerfällt einen Überblick über die vorhandenen Forschungsmethoden zu bekommen; dies wird vor allem dadurch erschwert, dass die Geographiedidaktik als Disziplin neben qualitativen auch quantitative Fragestellungen ermöglicht und dass man nicht nur Bestehendes analysieren, sondern auch Neues didaktisch konzipieren kann. Insbesondere bezüglich des Einsatzes qualitativer Methoden herrschte bei einigen Workshopteilnehmer\*innen Unsicherheit, da es in diesem Feld schwerer zu bestimmen wäre, was der angemessene Arbeitsumfang für eine Dissertation sei (z. B. wie viele Personen man befragen

sollte, wie viele Texte analysiert werden sollten etc.). Durch die steigende Komplexität und Komplementarität trifft dies insbesondere auch für Methodentriangulationen und Mixed-Methods-Ansätze zu. Darüber hinaus sollte die Methodenwahl authentisch auf die eigene übergeordnete Fragestellung zugeschnitten sein und sich nicht an „Trends“ der Wissenschaftsgemeinschaft orientieren; dieser Punkt überschneidet sich auch mit dem Einfluss der scientific community und der betreuenden Professor\*in, da manche Teilnehmer\*innen berichteten, dass sie bei der Wahl einer passenden Methode stark von aktuellen Studienarbeiten der deutschsprachigen Geographiedidaktik beeinflusst wurden (z. B. der Trend der letzten Jahre zur Erforschung von Schüler\*innenvorstellungen).

Machtstrukturen wie diese offenzulegen und zu reflektieren ist gerade beim **Positionieren und Agieren** im Feld relevant für den Forschungsprozess. Wie kann ich meine Unabhängigkeit als Wissenschaftler\*in wahren, wie mich von anderen Forschenden abgrenzen? Wie können gerade Nachwuchswissenschaftler\*innen die eigene Position und das eigene Handeln mit dem nötigen Selbstvertrauen begründen und verteidigen, ohne den Groll der Betreuer\*in auf sich zu ziehen? Wie kann ich Kritik und konstruktives Feedback annehmen und gleichzeitig dem eigenen Ansatz treu bleiben?

Neben diesen allgemeinen Reflexionen, welche den gesamten Forschungsprozess betreffen, können ganz konkret bei der Durchführung der gewählten Forschungsmethoden Situationen auftreten, in denen das eigene Rollenverständnis infrage gestellt wird. Insbesondere bei Studien, in denen Daten in Anwesenheit der Promovierenden erhoben werden (z. B. bei teilnehmenden Beobachtungen, Inter-

views etc.) stellt sich die Frage, inwiefern die Daten durch die Anwesenheit einer anderen Person beeinflusst werden (z. B. bei kontroversen Themen durch das Geben von Antworten, die sozialer Erwünschtheit entsprechen). Auch bei Gruppeninterviews und -diskussionen stehen viele Forschende vor der Frage, inwiefern sie in das Geschehen eingreifen oder sich zurücknehmen sollen bzw. welches Verhältnis Forscher\*innen zu ihrem Forschungsgegenstand pflegen. Im Gegensatz dazu versuchen teilhabeorientierte Ansätze wie bspw. in der Aktionsforschung oder bei partizipativen Forschungsprojekten die grundsätzliche Machtasymmetrie zwischen Forschungssubjekt und -objekt zu durchbrechen oder zumindest kritisch zu diskutieren. Anstoß fand das Leitprinzip „Nicht ohne uns über uns!“ bereits in der Krüppelbewegung der 1970er Jahre (vgl. Stoll 2016) und wurde in vielen weiteren emanzipatorischen Gruppen zur Maxime. Dies führt zur provokanten Frage, wer schlussendlich zum handelnden Subjekt ermächtigt ist/wird. Die Auflösung der scheinbaren Eindeutigkeit der Rolle Forscher\*in – Beforschte\*r eröffnet völlig neue Chancen, Möglichkeiten und Fragen, die von Situation zu Situation neu reflektiert und entschieden werden müssen. Wie verändern sich wissenschaftliche Praktiken, wenn Schüler\*innen und Kinder nicht nur Beforschte, sondern selbst zu gestaltenden Forschungssubjekten mit ihrem situierten Wissen und ihrem local knowledge werden?

Da sich zur **Dokumentation des Forschungsprozesses** keine Workshopgruppe ergeben hat, wird im Folgenden abschließend auf die **Auswertung und Interpretation** der Daten sowie ihrer **Präsentation** eingegangen. Bei diesen beiden Punkten diskutierten die Teilnehmer\*innen hauptsächlich Fragen zur Not-

wendigkeit von Selektivität. Den „Mut zur Lücke“ zuzulassen und bewusst Schwerpunkte bei der Auswertung und Präsentation ihrer Daten zu setzen, fällt vielen Nachwuchswissenschaftler\*innen schwer, befürchten sie doch, sich dadurch in der Verteidigung ihrer Arbeit angreifbar zu machen und schlimmstenfalls auch Nachteile bei der Bewertung ihrer Studie durch die Betreuer\*in in Kauf zu nehmen. Viele hatten das Gefühl, nicht nur in ihrem Forschungsfeld, sondern auch in angrenzenden Disziplinen allwissende Expert\*innen sein zu müssen, um ihr Dissertationsprojekt erfolgreich beenden zu können. Die Folge ist, dass es einigen Promovend\*innen schwerfällt, die Literaturrecherche bzw. die Theoriearbeit zu beenden, da es ja immer noch weitere angrenzende Literatur gibt, die man einbeziehen könnte und man nicht zum eigentlichen Schreiben der Arbeit oder zur Datenerhebung kommt. Die Entscheidung, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen, kann jedoch durch den kollegialen Austausch – mit anderen Promovend\*innen, Mentor\*innen oder auch fachfremden Expert\*innen – erleichtert werden. Insbesondere bei diesem Punkt wurde festgestellt, wie positiv sich die Nachwuchstreffen auf den Forschungsprozess auswirken können, da man durch den Austausch mit den anderen Promovierenden Hilfestellungen, konstruktive Kritik, (Selbst-)Sicherheit und Input in Bezug auf das eigene Dissertationsprojekt gewinnt. Und gerade das Reflektieren der eigenen Forscher\*innenrolle gelingt im Spiegel des Anderen oftmals besser als alleine.

In einer abschließenden Phase wurden die diskutierten Aspekte von den einzelnen Arbeitsgruppen präsentiert, wodurch Einblicke (und Vorausblicke) in die Diskussionen zu anderen Zeitpunkten in Forschungsprojekten möglich wurden. Auch

wenn viele der im Zuge des Workshops aufgeworfenen Fragen nicht abschließend zu klären sind, so wurde der Mehrwert der Reflexion der eigenen Forscher\*innenrolle im Austausch deutlich. Gelingt die Ausbildung einer reflexiven Haltung zur eigenen Rolle und zum eigenen Projekt, profitieren sowohl geographiedidaktische Forschungsprojekte, als auch individuelle Forscher\*innenbiographien.

### Literatur

- Breuer, F. (2012): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. – FQS 4(2), Art. 25.
- Breuer, F., P. Muckel & B. Dieris (2017): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: Springer.
- Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.
- Haraway, D. (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 4(3), S. 575-599.
- Mruck, K. & G. Mey (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien: zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G. & H. Thomae (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz, 284-306.
- Reichertz, J. (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. – FQS 16(3), Art. 33.
- Stoll, J. (2016): Neue Soziale Bewegungen von Menschen mit Behinderungen – Behinderten- und Krüppelbewegung in den 1970er und 1980er Jahren. In: Lingelbach, G. & A. Waldschmidt (Hrsg.): Kontinuitäten, Zensuren, Brüche? Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen in der deutschen Zeitgeschichte. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 214-238.

# Reflexion zur Auseinandersetzung mit der “Neuen Rechten” in der Hochschule.

## Ein Workshop-Bericht.

### Tom Uhlig

Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt  
*tuhlig@bs-anne-frank.de*

### Christian Dorsch

AG Geographiedidaktik, Goethe-Universität Frankfurt  
*dorsch@geo.uni-frankfurt.de*

### Jana Pokraka

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen  
*jana.pokraka@uni-due.de*

## 1. Einleitung

Nicht erst seit dem Einzug der AfD in den Deutschen Bundestag und den zeitweisen Regierungsbeteiligungen der FPÖ in Österreich bzw. der Lega in Italien sind rechtsnationale Positionen im gesellschaftlichen Diskurs auffallend enttabuisiert, teilweise sogar erwünscht. Damit einher geht ein immer offener zu Tage tretender, teils struktureller Rassismus, der u. a. im derzeit oft angesprochenen Narrativ der eingeschränkten Meinungsfreiheit seine Legitimation sucht. Die rechtsterroristischen Anschläge von Halle und Hanau und der Mord an Walter Lübcke stellen dabei nur die jüngsten Ereignisse dar, die durch die Verschiebung des Sagbaren zumindest begünstigt wurden. Diese gefährlichen Entwicklungen machen natürlich auch vor den Universitäten nicht halt, sodass beispielsweise die Parolen der sogenannten Neuen Rechten auch in den Hörsälen und Seminarräumen immer häufiger zu hören

sind, wie ein Fall beispielsweise an der Goethe-Universität Frankfurt aus dem Jahr 2019 (vgl. Frankfurter Rundschau 2019) zeigt.

All dies war Anlass genug, der Auseinandersetzung mit diesem Thema auf dem Nachwuchstreffen des HGD in Frankfurt im Mai 2019 Raum zu geben, wobei wir an dieser Stelle auch auf einige Beiträge innerhalb der deutschsprachigen Geographiedidaktik verweisen möchten, die sich in der Vergangenheit bereits mit dem Themenfeld der Neuen Rechten auseinandergesetzt haben (vgl. Jekel et al, 2017; Golser & Jekel, 2017; Golser & Jekel, 2018; Pokraka et al., 2016). In einem Workshop forderte Tom Uhlig von der Frankfurter Bildungsstätte Anne Frank zu einem Erfahrungsaustausch auf, diskutierte Strategien mit den Teilnehmer\*innen, wie mit rechtsnationalen und rassistischen Positionen im Lehrveranstaltungen umgegangen werden kann und fasste in einem Vortrag den

gegenwärtigen Aufschwung der Neuen Rechten zusammen. Wir folgen in unserem Bericht der Logik des Workshops und werden zunächst Erfahrungen der Workshopteilnehmenden mit der Neuen Rechten darstellen, dann Hintergründe zu Strukturen und Ideologien der Neuen Rechten vorstellen, um abschließend Ergebnisse der letzten Workshopphase, der konkreten Fallarbeit und der Diskussion unterschiedlicher Strategien des Umgangs mit der Neuen Rechten im Universitätsalltag darzustellen.

### **2. Vorstellungen zu und Erfahrungen mit der Neuen Rechten im Hochschulkontext**

Im Rahmen des Jahrestreffens der Nachwuchsgruppe des Hochschulverbands für Geographiedidaktik 2019 in Frankfurt/Main wurde von der Bildungsstätte Anne Frank mit den Teilnehmenden ein Workshop durchgeführt, der sich mit der sogenannten neuen Rechten beschäftigte. Zentrale Punkte der Auseinandersetzung waren hierbei - neben einer theoretischen Einführung in Hintergründe und Strukturen der Neuen Rechten - die persönlichen Erfahrungen mit rechten Ideologien im Kontext der eigenen Tätigkeit an Schule und Hochschule und die Reflexion möglicher Strategien des Umgangs mit Rechtsextremismus in der (Berufs-)Praxis anhand konkreter Fallarbeit an Beispielen aus dem Hochschulkontext der Goethe-Universität Frankfurt.

Mit der Methode der Wandzeitung wurden zunächst Einstellungen, Erfahrungen und Vorwissen der Teilnehmenden zum Thema „Neue Rechte“ gesammelt. Auf einem ersten Poster wurde nach Assoziationen zu völkisch rechter Ideologie gefragt. Hier wurde unter anderem über

die Relevanz der Auseinandersetzung diskutiert, also ob der Diskurs (medial) überhöht werde und somit zu einer Strategie der „gezielten Provokation der Mehrheitsgesellschaft“<sup>1</sup> beiträgt, wohingegen andere Teilnehmende die Neue Rechte als „eine der größten Bedrohungen“ unserer Zeit beschrieben. Viele der schriftlichen Beiträge zielten auf eine Charakterisierung der Neuen Rechten über den Gewaltbegriff: strukturelle Gewalt („Autoritarismus“ und „totalitäre Strukturen“) einerseits und körperliche Gewalt bzw. unterschiedliche Ebenen, auf denen sich Gewalt äußert („Hass“, „Gewalt gegen Minderheiten“, „Nationalismus“, „Rassismus“, „Antifeminismus“ und „Heterosexismus“) andererseits. Interessanterweise erfolgte durch einige der Teilnehmenden eine Pathologisierung der Neuen Rechten, wobei Anhänger\*innen der Bewegung in unterschiedlichen Abstufungen unsicherheitsbezogene Eigenschaften zugeschrieben wurden (Verschlossenheit, keine Lebenslust, kein Selbstwertgefühl, Empathielosigkeit, Angst vor dem Unbekannten, Engstirnigkeit). Dieser Zugang der Charakterisierung mag auf einzelne Vertreter\*innen der Neuen Rechten zutreffen, wird dem tödlichen Potential der Neuen Rechten jedoch nicht gerecht.

Unter der Fragestellung „Wo sind mir völkisch rechte Ideologien an der Uni schon begegnet?“ zeigte sich, dass viele der Teilnehmenden in ihrem universitären (Berufs-)Alltag rechten Ideologien bereits begegnet sind. Dies geschah beispielsweise im Kontext ihres Beschäftigungsverhältnisses, über andere universitär Beschäftigte oder über Hausarbeiten von oder Gesprächen mit Studierenden. Eine Teilnehmerin gab an, dass ein Studierender

---

1 Alle direkten Zitate wurden direkt von den Ergebnissen der Teilnehmenden übernommen



in der Vergangenheit sogar als Verfasser von Beiträgen für die neurechte Zeitschrift *Sezession* des Instituts für Staatspolitik tätig war. Neben Begegnungen mit rechter Ideologie auf der Individualebene werden Bewegungen der Neuen Rechten auch im öffentlichen Raum der Universitäten immer sichtbarer, beispielsweise berichteten Teilnehmende von Konfrontationen mit rechten Bewegungen auf Demonstrationen rund um sexuelle und reproduktive Gesundheit oder über aktivistische Umtriebe, beispielsweise der Identitären Bewegung auf dem Campus der Universität Duisburg-Essen. Beispiele der Normalisierung rechter Diskurse zeigten sich aber auch im Kontext der kritischen Beurteilung akademischer Veranstaltungen, beispielsweise der Teilnahme des Tübinger Oberbürgermeisters Boris Palmer (B'90/Grüne) auf dem Deutschen Kongress für Geographie in Tübingen 2017, der zu einer Podiumsdiskussion zum Thema Flucht und Migration eingeladen wurde, wobei er im Vorfeld bereits mehrfach für diskriminierende und rassistische Äußerungen kritisiert wurde.

An einer dritten Wandzeitung tauschten sich die Teilnehmenden zu ihren Ängsten in Bezug auf völkisch Rechte an der Universität aus und darüber, welche Unklarheiten sie in diesem Kontext verspüren. Im Hinblick auf die Perspektive von (potentiellen) Täter\*innen wurde die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Hilfsangeboten diskutiert und die Angst, Personen mit rationalen Argumenten nicht mehr erreichen zu können. Im Gegensatz dazu wurde mit der Perspektive auf potentielle Opfer linker Gewalt und dem Ringen um Diskurshegemonie ein Mangel an hegemonialen "linken Gegenstrategien" kritisiert und die Frage, wie man Studierende schützen kann, die in ihrem Alltag aufgrund von Differenzzuschreibungen (Rassismus, Sexis-

mus, usw.) von rechter Gewalt bedroht oder betroffen sind. Einige Teilnehmende äußerten Ängste bezüglich der strukturellen Anbindung bzw. Institutionalisierung und finanziellen Organisation der Neuen Rechten, beispielsweise im Kontext bekannter oder unbekannter Verbindungen zu Politik, Verwaltung und Bundeswehr.

Aus den konkreten Ängsten ergaben sich für die Teilnehmenden unterschiedliche Bedarfe im Umgang mit der Neuen Rechten im Hochschulkontext. So äußerten sie, dass konkrete Präventionsstrategien hilfreich wären, die eine konkrete Einbindung in die alltägliche Handlungspraxis ermöglichen; gleichzeitig wurde auch auf die makro-strukturelle Notwendigkeit eines Herstellens von Diskurshegemonie in der Öffentlichkeit gegenüber der Neuen Rechten einerseits, sowie von Gegenmaßnahmen zur Institutionalisierung rechter Bewegungen andererseits, hingewiesen.

Nachdem im Workshop also zunächst Vorwissen von und Erfahrungen mit der Neuen Rechten erhoben und diskutiert wurden, erhielten die Teilnehmenden einen Einblick über Strukturen und Ideologien der Neuen Rechten.

### 3. Wer ist die Neue Rechte?

Rechtsextreme, Neonazis, Rechtsterroristen, Völkische Rechte, Rechtspopulisten, Reichsbürger, Verschwörungstheoretiker, Querfrontler und eben Neue Rechte – oftmals ist es gar nicht mehr so leicht, bei den vielen rechten Bewegungen und Strömungen noch durchsteigen. Zumal man vielleicht gar nicht immer den gegenseitigen Abgrenzungen und Positionierungen folgen will: Darf ich einen Redner auf einer PEGIDA-Demonstration nicht als rechtsradikal bezeichnen, nur weil er das selbst nicht wünscht? Muss ich mich mit den Streitigkeiten zwischen der Jungen

Freiheit und der Sezession auseinanderzusetzen, oder kann ich mich nicht einfach damit begnügen, dass beides Nazizeitungen sind, deren Verkauf ich jedem Kioskbesitzer ankreiden würde? So kleinlich und überflüssig einem die Binnendifferenzierung zwischen rechten Akteur\*innen auch oft vorkommen mag, lohnt es sich doch ab und an genauer hinzuschauen, mit wem man es denn eigentlich zu tun hat. Nicht, um der Selbstpositionierung der jeweiligen Gruppierung gerecht zu werden, sondern um die spezifischen Erscheinungsformen und Strategien in den Blick zu nehmen, um darauf wirksame Antworten entwickeln zu können.

Wenn im Folgenden also von der Neuen Rechte die Rede ist, dann ist damit etwas Bestimmtes gemeint. Auch wenn die Gruppierungen, die sich selbst zur Neuen Rechten zählen oder von anderen dazu gezählt werden, sich selbstverständlich mit anderen Formen des sogenannten Rechtsextremismus überschneiden, haben sie doch gewisse Eigenheiten, insbesondere in ihrer Strategie, die sie von diesen anderen Gruppen unterscheidet. Im Weiteren möchte ich mich dieser Thematik über fünf Fragen weiter annähern: Was ist neu an der Neuen Rechten? Wer ist die Neue Rechte heute? Welchen Inhalt hat die Politik der Neuen Rechten? Mit welchen Strategien verfolgt sie diese Ziele? Und zuletzt: Wie kann man ihr entgegenzutreten?

### **3.1 Was ist neu an der Neuen Rechten?**

Zunächst sollte festgehalten werden, dass die Neue Rechte aus mindestens zwei Gründen gar nicht so neu ist:

(1) Zum ersten ist die Eigenbezeichnung Neue Rechte nicht etwa in jüngerer Vergangenheit entstanden, sondern bereits Mitte der 1960er Jahre. Zu diesem Zeitpunkt waren viele Täter\*innen

des nationalsozialistischen Deutschlands noch am Leben und einige davon versuchten mehr oder minder ungebrochen an die Vergangenheit anzuschließen. Um gesellschaftlich anschlussfähiger zu sein, versuchten eine Reihe jüngerer Rechtsextremer, sich von dieser älteren Generation abzugrenzen. Ziel war es, nicht mehr mit dem verpönten Nationalsozialismus assoziiert zu werden, sondern die alte Ideologie zukunftsgerichtet zu verpacken. Das Vorbild hierzu war die linksradikale Studierendenbewegung – später auch die Neue Linke genannt – die zuvor begann neue Aktionsformen zu erproben und sich allmählich vom Dogmatismus des Partei-Kommunismus zu emanzipieren.

Einige dieser jüngeren Rechten, die sich zuvor in der NPD versammelt hatten, verließen die Partei, nachdem sie 1969 knapp den Einzug in den Bundestag verfehlte, und gründeten die Aktion Neue Rechte, die allerdings auch kurz darauf in weitere Splittergruppen zerfiel. Einige der hier vertretenen Akteur\*innen versuchten, mit ihrer Politik Anschluss an antiimperialistische oder Friedensbewegungen zu finden, also Querfrontbündnisse zu schließen. Insbesondere in den 1980er Jahren wurde der Begriff der Neuen Rechten noch einmal popularisiert durch den französischen Publizisten Alain de Benoist. Dieser erklärt die alte Rechte gerne für tot und gescheitert, um dann eine neue Rechte auszurufen, die allerdings mit so ziemlich der gleichen Ideologie daherkommt, allerdings oftmals in wohlklingendere Worte verpackt. Aus dem alten „Ausländer raus!“ und „Deutschland den Deutschen“ wird bei Benoist das „Konzept des Ethnopluralismus“. Gemeint ist damit letztlich das gleiche, nämlich die Blut-und-Boden-Mentalität, die jedem „Volk“ seinen bestimmten Platz auf der Erde zuweist, den es gefälligst nicht zu verlassen hat, je-

doch hat letzteres den deutlich zeitgemä-  
ßeren Klang – wer hat schon was gegen  
Pluralismus?

(2) Zweitens: Kann das neue Make-Up die Fratze der völkisch-rechten Ideologie schon nicht überdecken, bricht der Versuch einer Selbstmodernisierung völlig in sich zusammen, wenn man die theoretischen Bezüge der Neuen Rechten betrachtet. Diese sind nämlich alles andere als neu, sondern angestaubte Wegbereiter des Nationalsozialismus. Die Neue Rechte setzt viel daran, sich in der öffentlichen Wahrnehmung vom nationalsozialistischen Deutschland abzugrenzen, sodass sie auf dessen in neonazistischen Kreisen übliche Verherrlichung verzichten. Teilweise wird in neurechten Zusammenhängen, zumeist stark relativiert oder an anderen Völkermorden aufgerechnet, die deutsche Schuld an der Shoah anerkannt – zumindest die offene Holocaustleugnung wird man hier eher seltener finden. Die Traditionen, an die angeschlossen werden soll, ist diejenige der sogenannten Konservativen Revolution, ein Begriff, der vor allem von dem sympathisierenden Publizist Armin Mohler popularisiert wurde, um antiliberalen Kräfte in der Weimarer Zeit zusammenzufassen. Diese politische Tendenz zeichnete sich durch eine demokratiefeindliche Haltung aus, die allerdings weder zur Monarchie zurückwollte, noch zu den Nationalsozialisten gehörte – gleichwohl man sich letzteren im Weiteren zumeist natürlich doch anschloss. Insbesondere die Autoren, die in dieser Zeit von dieser politischen Strömung gelesen wurden, haben es der Neuen Rechten angetan, Schriftsteller wie Ernst Jünger, Carl Schmitt, Julius Evola und Martin Heidegger. Auch wenn diese Autoren sich in die nationalsozialistische und faschistische Politik verstrickten, nicht nur indem sie zu deren ideologischen Grundlagen beitrugen, sondern tatsächlich

auch, indem sie aktive Rollen im Staatsapparat einnahmen, gelten sie doch heute oftmals als relativ unverdächtig. Irgendwie haben sie es geschafft, oftmals durch spätere Distanznahme und eilige Bekenntnisse zur neuen Demokratie nach 1945, dem Verdikt zu entgehen, aktiv am Nationalsozialismus beteiligt gewesen zu sein, so dass sie für die Neue Rechte als Quellen brauchbar werden konnten. Was haben nun diese Autoren überdies eigentlich gemein, dass sie für die Neuen Rechten so attraktiv werden konnten? Auch wenn die Autoren über ganz unterschiedliche Dinge schrieben, einer beispielsweise über juristische, ein anderer über philosophische Fragen, verwendeten sie dennoch einen ähnlichen Stil, den Theodor W. Adorno als Jargon der Eigentlichkeit bezeichnete. Dieser Jargon ist vor allem dadurch charakterisiert, dass ständig große Worte im Mund geführt werden: Ewigkeit, Abgrund, Schicksal, Bestimmung, Wesen etc. Es wird sozusagen den Leser\*innen suggeriert, der Autor sei im Besitz einer ganz mächtigen und tiefen Wahrheit, die er anbieten könne. Im Nationalsozialismus war das eine beliebte Erzählung: Man wähnte sich im endzeitlichen Kampf um das Schicksal des Volkes, dessen Konsequenz nichts weniger als das tausendjährige Reich, also die Unendlichkeit, oder die Apokalypse sein konnte. Darunter machten es die Nationalsozialist\*innen nun mal nicht. Wenn man die Sätze jedoch auf ihren Gehalt hin abklopft, zeigt sich ziemlich schnell, dass die Autoren eben nicht im Besitz eines großen Geheimnis' sind, sondern sich in Phrasen erschöpfen. Es sind also diese antiquierten Vorstellungen, mit denen die Neue Rechte ihre Neuheit behauptet.

### **3.2 Wer ist die Neue Rechte heute?**

Die derzeit wohl prominentesten Vertreter der Neuen Rechten sind die Identitä-

re Bewegung und das sogenannte Institut für Staatspolitik bzw. der Antaios-Verlag. Personell sind beide – vergleicht man sie mit der AfD oder PEGIDA – eher schlecht aufgestellt. Aus dieser Not versucht man eine Tugend zu machen, indem man sich als Avantgarde inszeniert, deren Beispiel irgendwann die Massen folgen werden. Ein rechtes Kampagnenprojekt, das von vielen neurechten unterstützt wird heißt etwa „1% für unser Land“, womit gemeint ist, dass nur ein Prozent der Bevölkerung dieser Ideologie angehören müssten, damit der Rest ihr ebenfalls nachgibt.

Die Identitäre Bewegung entstand in Frankreich als Jugendbewegung des „Bloc Identitaire“, der wiederum aus der rechtsterroristischen „Unité Radicale“ hervorgegangen ist, die 2002 nach einem gescheiterten Attentatsversuch auf den damaligen französischen Präsidenten Jacques Chirac verboten wurde. Die „Génération Identitaire“ trat erstmals öffentlichkeitswirksam mit einem Video an die Öffentlichkeit, das als Déclaration de guerre, als Kriegserklärung an eine Gesellschaft gerichtet war, die in den Augen der Rechtsextremen zu stark durch die Ideale von 1968 geprägt sei. In dem Video wird über Zuwanderung geschimpft und die eigene Jugendlichkeit behauptet. In Österreich und Deutschland fand diese Bildsprache offenbar Anklang, sodass sich dort die Identitäre Bewegung (IB) gründete. Kontraintuitiv ist hierbei vielleicht, dass die IB trotz ihrer ‚ethnopluralistischen‘ Blut-und-Boden-Ideologie stark auf die Vernetzung mit ähnlichen Bewegungen im europäischen Ausland, z. B. eben dem Bloc Identitaire oder der italienischen Casa-Pound-Bewegung, setzt. Man versucht ein europaweites rechtsextremes Bündnis herzustellen, dass sich vor allem gegen die Einwanderung aus außereuropäischen Ländern stellt, was aber im Umkehrschluss

natürlich nicht heißt, dass hier Binnenmigration, etwa von Italien nach Frankreich, befürwortet wird. Man rückt gewissermaßen gegen den gemeinsamen Feind näher zusammen. Die IB versucht verstärkt im universitären Milieu zu agitieren und zu rekrutieren. Nicht nur darin ähnelt sie dem historischen Vorbild, der Studierendenbewegung von 1968, die man zwar inhaltlich bekämpfen möchte, von der man aber einige Aktionsformen übernimmt.

Das sogenannte Institut für Staatspolitik wurde unter anderen vom neurechten Verleger Götz Kubitschek und dem Geschichtsrevisionisten Karlheinz Weißmann gegründet. Es soll eine Art „think tank“ darstellen, in dem rechtsextreme Akademiker\*innen denken simulieren können. Das Institut hat mittlerweile seinen Sitz auf einem landwirtschaftlichen Betrieb in Schnellroda (Sachsen) und gilt als eine Art Vorzeigeprojekt der Neuen Rechten. Hier werden Sommer- und Winterakademien angeboten und immer wieder Journalist\*innen eingeladen. Unrühmlicherweise muss man erwähnen, dass viele Feuilletonist\*innen bislang auf die Strategie der Neurechten hereingefallen sind, und genau das naturromantische, intellektuelle, abgründige und gleichzeitig verharmloste Bild von ihnen gezeichnet haben, dass diese in der Öffentlichkeit sehen wollen. „Der dunkle Ritter Götz“ überschreibt dann etwa die SPIEGEL-Redaktion eine Reportage über den Antaios-Verleger – als habe man es hier mit Batman zu tun und nicht mit einem dauerbeleidigten Neonazi, der auf einem Hof mit Familie und Freunden Volksgemeinschaft spielt. So albern den informierten Leser\*innen die Homestories über die Ziegen auf dem Hof Schnellroda auch vorkommen müssen, so ernstzunehmend ist doch die Verbreitung der Bücher des dort angesiedelten Antaios-Verlags. So gelang beispielsweise 2017 mit der Her-

ausgabe des Buches „Finis Germania“ vom kurz vorher verstorbenen Rolf Peter Sieferle ein Bestseller, der wochenlang auf Platz 1 der Amazon-Verkaufsliste stand. Auch dieses Buch verdankt seinen Erfolg dem Entgegenkommen des bürgerlichen Feuilletons: Aufgrund der Empfehlung eines SPIEGEL-Redakteurs nahm die Wochenzeitung das Buch in seine Bestsellerliste auf und trug damit maßgeblich zur Popularisierung bei. Inhaltlich folgt der Text den üblichen verschwörungsideologischen Untergangsfantasien vom Ende Deutschlands und geschichtsrevisionistischen Versuchen, die Anerkennung der deutschen Schuld zu unterminieren. So schreibt Sieferle: „Der Nationalsozialismus, genauer Auschwitz, ist zum letzten Mythos einer durch und durch rationalisierten Welt geworden. Ein Mythos ist eine Wahrheit, die jenseits der Diskussion steht.“ Das ist gerade noch so offen formuliert, dass es nicht unter den Straftatbestand der Holocaustleugnung fällt, aber die Lesenden wissen, was gemeint ist.

### 3.3 Welchen Inhalt hat die Politik der Neuen Rechten?

Entgegen aller augenscheinlichen Evidenz, in einer Zeit, da nicht nur die BILD-Zeitung jeden Tag neuerlich gegen geflüchtete Menschen hetzt und Abschiebungen fordert, oder die ZEIT ganz ungezwungen titelt „Oder soll man es lassen?“ und damit offen das Ertrinken von Menschen im Mittelmeer zur Verhandlung stellt – in dieser Zeit behaupten die Neuen Rechten, die linksradikalen Kräfte der sogenannten 68er-Bewegung hätten gesiegt. Gegen deren ‚Multikulti-Gesellschaft‘ versucht sie die identitäre Gemeinschaft zu setzen, die mit einer „Kulturrevolution von rechts“ durchgesetzt werden soll. Es wird also weniger darauf hingearbeitet, die politische Macht zu übernehmen, sondern das

gesellschaftliche Klima zu verändern und die kulturellen Errungenschaften von 68, sprich die Liberalisierung der Gesellschaft und von Lebensentwürfen, rückgängig zu machen – ungeachtet dessen, dass diese Liberalisierung in weiten Teilen ja immer noch ein uneingelöster Anspruch ist. Die Volksgemeinschaft, welche die Neue Rechte herbeisehnt, ist dabei natürlich exklusiv, Muslim\*innen oder Migrant\*innen sollen hier keinen Platz haben. Dabei hat man sich in weiten Teilen in neurechten Zusammenhängen vom biologistischen Rassismus entfernt, um ihn kulturalistisch zu verbrämen. Das bedeutet, dass die vermeintliche Minderwertigkeit von Menschen aus dem globalen Süden nicht wie bisher mit pseudowissenschaftlicher Rassenkunde, sondern über die Essentialisierung angeblicher kultureller Eigenheiten funktioniert. Diese Festschreibung kultureller Unterschiede bedeutet auch, das so etwas wie Menschenrechte von der Neuen Rechten nicht anerkannt werden. Anstelle des universalistischen Ansatzes, nach dem jeder Mensch die gleichen unveräußerlichen Rechte hat, die es zu schützen gilt, setzt die Neue Rechte auf Partikularismus, also auf den Versuch, die eigenen Interessen auch auf Kosten anderer durchzusetzen. Jemand, der in den Augen der neurechten Bewegungen als deutsch gilt, hat dann etwa andere und mehr Rechte als jemand, auf den dies nicht zutrifft.

Das viel beschworene Eigene der Neuen Rechten, die „Identität“ wird dabei tatsächlich oft religiös bestimmt, einmal in der Vereinnahmung des Christentums und zum Anderen in der Abgrenzung zum Judentum und dem Islam. Samuel Salzborn hat in seinem Buch „Angriff der Antidemokraten“ anhand einer Lektüre der neurechten Hauspostille „Sezession“ das für das Selbstverständnis prägende Verhältnis zu den drei monotheistischen Religionen un-



tersucht:

· Das Christentum gilt in der Neuen Rechten als das Eigene. Dabei wird sich jedoch oftmals von dem kirchlich organisierten Glauben abgegrenzt, der den Neurechten als zu verweltlicht gilt. Es geht also weniger um die institutionalisierte Religion als ein mehr oder minder diffuser Bezug auf Traditionen, der sich auch gerne mit neuheidnischer Natursymbolik vermengt.

· Der Islam steht in der „Sezession“ für das Fremde. Das Verhältnis zu ihm ist von einiger Ambivalenz geprägt: Einerseits wird gefordert, dass der Islam aus Europa verschwindet und Muslime werden hier oftmals als unzivilisiert beschrieben, andererseits gibt es gerade für die radikale Auslegung des Islam bzw. den Islamismus doch einige Sympathie, die viel mit Projektionen, wie man selbst gerne wäre, zu tun hat. So wird beispielsweise am Islam bewundert, dass die Gemeinschaft der Gläubigen vermeintlich so fest zusammenhält und die islamische Gesellschaftsordnung viel rigider sei. Es sind also gerade der antiliberalen politische Islam bzw. das was dafür gehalten wird, was hier Faszination hervorruft und in dem man eine Verwandtschaft zu sich selbst erkennt.

· Das Judentum bildet nach Salzborn im begrenzten Horizont der Sezession das Andere. Es handelt sich dabei also nicht einfach um etwas Fremdes, dass durchaus auch Begeisterung hervorrufen kann, solange es denn nur in der Fremde bleibt, sondern um etwas ganz Anderes, das um jeden Preis bekämpft werden muss. Das Judentum steht in der neurechten Ideologie für das zersetzende, für alles was die innere Einheit gefährden könnte, und das es darum zu bekämpfen gelte.

Diese Art zu denken ist auch nicht neu. Klaus Holz hat in seiner Studie zum nationalen Antisemitismus die Figur des „Juden

als Dritten der Nation“ bereits ausführlich beschrieben. Holz schaut mit Blick auf die Herausbildung von Nationalstaaten auf die Funktion, die Antisemitismus in dieser Zeit erfüllt hat, und gelangt zu dem Schluss, dass das Feindbild der Jüd\*innen dafür herhalten musste, sich der eigenen nationalen Identität zu versichern. Während andere Nationen in der nationalistischen Ideologie gar kein Problem darstellen, sondern eher zur Stützung des Selbstbildes dienen können – die Deutschen definieren sich z. B. in Abgrenzung zu den Franzosen etc. –, muss dann noch bekämpft werden, was die Einteilung der Welt in Eigenes und Fremdes selbst gefährden könnte. Als Repräsentanten dieser Gefährdung, der Unsicherheit, der Ambivalenz, der Widersprüche galten Jüd\*innen, die dann als innerer und äußerer Feind bekämpft wurden. Carl Schmitt, auf den die Neue Rechte sich so gerne bezieht, lieferte hierfür die Unterscheidung zwischen wirklichem und absolutem Feind. Der „wirkliche Feind“ ist nach Schmitt der sichtbare, den man bekämpfen kann, aber nicht muss, der gegebenenfalls den eigenen Wohlstand bedroht und mit dessen Bekämpfung man den eigenen Wohlstand mehren kann. Der „absolute Feind“ ist dagegen ein Prinzip, von dem man sich nicht distanzieren kann und das einen auf einer geistigen Ebene angreift. Nach 1945 behauptet etwa Schmitt, die Alliierten hätten in den Nürnberger Prozessen versucht, die Deutschen geistig zu vernichten. Der absolute Feind sind hier die „westlichen“ Versprechen, also Demokratie, Liberalismus, Aufklärung, individuelle Freiheit, verkörpert zumeist im Bild des Juden.

### **3.4 Welche Strategie verfolgt die Neue Rechte?**

Die Strategie der Neuen Rechten, etwa der Identitären Bewegung oder des so-



genannten Instituts für Staatspolitik um Götz Kubitschek und Ellen Kositzka, besteht maßgeblich darin, den gesellschaftlichen Diskurs zu verschieben und Dinge sagbar zu machen, die vorher noch auf größere Ablehnung gestoßen wären. Das lässt sich etwa leicht an der Verbreitung bestimmter Begriffe aufzeigen, die ursprünglich mal rechter Provenienz entstammten: „Flüchtlingswelle“, „Genderwahnsinn“ oder „Political Correctness“ sind mittlerweile auch im bürgerlichen Mainstream angelangt, ohne dass den Begriffen dabei noch umstandslos anzusehen ist, wer sie geprägt hat und was damit transportiert wird. Jüngst hat Thomas Ebermann auch beeindruckend dargelegt, wie stark der neurechte Heimatdiskurs der IB mittlerweile den gesellschaftlichen Mainstream prägt. Während Martin Sellner und seine Kameraden vor wenigen Jahren noch annahmen, mit der Parole „Heimatliebe ist kein Verbrechen“ einen Konsens zu stören, haben sich Heimatliebe mittlerweile alle großen Parteien auf die Fahne geschrieben.

Um das Ziel der Diskursverschiebung, oder – wie die Neue Rechte es in Bezug auf Antonio Gramsci gerne nennt – der kulturellen Hegemonie bzw. die Eroberung des vopolitischen Raumes zu erreichen, greifen sie auf Strategien der Kommunikationsguerilla zurück, auf Flashmobs, Besetzungen und andere aufsehenerregende Aktionen. Insbesondere treten sie dort auf, wo bereits eine gewisse Öffentlichkeit hergestellt ist, sodass sie ressourcenschonend den Diskurs kapern können. So z. B. auf der Frankfurter Buchmesse 2017, wo wie viele Jahre zuvor auch rechtspopulistische, neurechte und mehr oder minder offen nazistische Verlage und Zeitschriften anwesend waren. Die Buchmesseleitung glaubte, angemessen auf die verstärkte Präsenz dieser Akteure reagieren zu können, indem sie die Stände der Amadeu Antonio Stif-

tingung und der Bildungsstätte Anne Frank in deren Nähe platzierte. Wie in späteren Interviews der Messeleitung deutlich werden sollte, schien dabei die Idee des Nullsummenspiels handlungsleitend, dass die demokratischen zivilgesellschaftlichen Institutionen die rechte Propaganda irgendwie aufheben würden. Eine Woche lang hatten wir Zeit, die neurechte Strategie am ‚lebenden Objekt‘ zu studieren und Gegenstrategien zu entwickeln.

Auf der Buchmesse haben wir einerseits hautnah miterlebt, auf welche Strategien die Neuen Rechten zurückgreifen, und andererseits in der Reaktion der Messeleitung eine Tendenz der Mehrheitsgesellschaft im Umgang mit den Neuen Rechten beobachten können: Eine Tendenz der Nachgiebigkeit, welche den Unterschied zwischen Rechtsextremismus und antifaschistischen Protesten einebnet.

Zu den Strategien der Neuen Rechten und den Gegenstrategien, die sich daraus ableiten lassen:

(1) Die Selbstinszenierung am Stand des Antaios-Verlags auf der Buchmesse hat deutlich gemacht, wie bemüht die Neue Rechte ist, sich einen intellektuellen Anstrich zu geben. In der Bezugnahme auf Denker der sogenannten ‚Konservativen Revolution‘, also protofaschistische Autoren mit Blut-und-Boden-Mentalität, meinen sie einen positiven Bezug auf das völkische Deutschland herstellen zu können, ohne sich mit dem Nationalsozialismus assoziieren zu müssen. Orte wie die Buchmesse geben diesem Ansatz einen legitimen Anstrich, wenn sie den Neurechten erlauben, ihre Propaganda dort zu verbreiten. Der Versuch der Normalisierung ihrer Ideologie erfolgt hier also über die Anerkennung der Gerade-Noch-Legitimität ihrer Referenzen durch eine anerkannte Institution wie die Buchmesse.

Gegenstrategie: Die Autoren, auf wel-

che sich die neue Rechte bezieht – Julius Evola, Ernst Jünger, Martin Heidegger etc. – sind in historischen und geistesgeschichtlichen Kontext ihres Schaffens einzuordnen, es handelt sich hierbei nicht um harmlose intellektuelle Spielereien, sondern in weiten Teilen um Legitimationsgrundlagen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik. Es gilt die Verstrickungen dieser Autoren und vor allem ihren Schriften in die Ideologie des NS aufzuzeigen, wie das beispielsweise Volker Weiß in seinem Buch „Die autoritäre Revolte“ überzeugend dargelegt hat. Man braucht keine Angst davor zu haben, über die Lektüre der Schriften Carl Schmitts über Nacht zum Faschisten zu werden, allerdings läuft man bei einer affirmativen, nicht kritischen Lektüre Gefahr, die Ideologie des selbsternannten „Kronjuristen des Dritten Reiches“ zu reproduzieren.

(2) Während unserer Zeit am Stand der Buchmesse und auch im Gespräch mit unseren dortigen Nachbarn, der Ademu-Antonio-Stiftung, mussten wir immer wieder feststellen, dass die Neurechten weniger daran interessiert waren, in Ruhe ihr Verlagsprogramm vorzustellen, als mit gezielten Provokationen für Aufsehen zu sorgen. Entgegen ihrer Selbstdarstellung als Angegriffene waren es gerade sie, die immer wieder zu unserem Stand und dem der AAS kamen, um sich dort lautstark zu inszenieren, teils gefilmt von eigenen Kameralenten.

Gegenstrategie: Die Provokationen der Neurechten kommen oft als Gesprächsangebot daher. Aus einem einfachen „darf ich mich setzen?“ wird dann eine Aneinanderreihung falscher Behauptungen und Provokationen, es wird solange gestochert, bis das Gegenüber eine Schwäche offenbart, die dann medial ausgeschlachtet werden kann. Es empfiehlt sich, sich dieser unangenehmen Situation über-

haupt nicht erst auszusetzen, sondern das vermeintliche Gesprächsangebot der Neurechten gleich als falsches zu enttarnen, deutlich zu machen, dass aufgrund ihrer Politik kein vernünftiges Gespräch mit ihnen zu erwarten ist und dass kein Interesse daran besteht, sich in ihre Propaganda verwickeln zu lassen.

(3) Bei diesen Besuchen war eine zentrale Strategie der Neurechten zu versuchen, Inhalte unseres Standes zu vereinnahmen und auf sich zu beziehen. So wurde etwa versucht unsere Kampagne „Mut, mutiger, Mund auf!“ umzudeuten, so dass die Neurechten sich als mutige Tabubrecher darstellen konnten.

Gegenstrategie: Hier haben die KollegInnen am Stand am besten vorgemacht, wie sich mit diesen Aneignungsversuchen umgehen lässt. Als Ellen Kositzka das zweite Mal an den Stand kam, um sich vor dem Hintergrund der Kampagne filmen zu lassen, hatten die KollegInnen Sprechblasen bereit, auf denen etwa zu lesen war „gegen völkisches Denken“, „gegen Ethnonationalismus“ etc. Diese Sprechblasen hielten sie hinter Kositzka hoch, so dass auf ihrem dem Film deutlich wurde, was damit gemeint ist, wenn man sich mit der Kampagne assoziiert. Die neurechte Performance wurde dadurch sichtlich irritiert und der Versuch, sich die Kampagne anzueignen aufgegeben. Das Beispiel zeigt, dass es gegebenenfalls notwendig sein kann, die eigenen Positionen in schärferer Darstellung zu kommunizieren.

(4) Bereits auf der Buchmesse, aber auch im Nachgang bedienten die Neurechten die klassische Täter-Opfer-Umkehr nach welcher sie in ihrem Recht auf Meinungsfreiheit eingeschränkt worden seien. Dieser Vorwurf ist umso skurriler als dass sie ja fünf Tage lang Zeit hatten, ihre Propaganda auf der Buchmesse zu verbreiten.

Gegenstrategie: Die völkische Rechte inszeniert sich als Opfer und behauptet, ihre Meinungsfreiheit würde eingeschränkt, sobald auch nur die leiseste Kritik an ihnen laut wird. Daraus kann eigentlich nur gefolgert werden, dass es in dieser Hinsicht gleichgültig ist, ob sie von Veranstaltungen wie der Buchmesse ausgeschlossen werden. Das steht der Ansicht von Leo, Steinbeis & Zorn (2017) wie auch einer weit verbreiteten Meinung im Feuilleton entgegen, man dürfe es den Rechten durch Ausschlüsse nicht zu leicht machen, sich als Opfer zu inszenieren. Sie werden es so oder so tun.

Das bringt uns zum anderen und letzten Punkt: dem Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit der Neuen Rechten. So erwartbar ihr Auftreten auf der Buchmesse auch war, das Verhalten der Leitung der Buchmesse sowie die mangelnde Rückenbedeckung, die antifaschistische Initiativen von dieser Seite erhalten haben, war hier der eigentliche Skandal. Die Buchmesseleitung scheint in der Auseinandersetzung mit der Neuen Rechten eine Strategie zu verfolgen, die sich als „minus mal minus ergibt plus“ zusammenfassen lässt. Kritik im Vorfeld begegnete sie, indem sie zivilgesellschaftliche Akteure der politischen Bildung in räumliche Nähe zum Antaios-Verlag platzierte, im Glauben dadurch würde eine demokratische Diskussion ermöglicht. Tatsächlich ermöglichte das uns und der AAS – unter nervenaufreibenden Strapazen – die neurechte Propaganda nicht unwidersprochen stehen zu lassen. Die Vorstellung, hier würde ein Gespräch ermöglicht, hat sich aber natürlich als illusorisch herausgestellt; es wurde lediglich deutlich, dass hier ein unversöhnlicher Gegensatz besteht – was immerhin ein kleiner Erfolg ist. Die Aufforderung mit Rechten zu reden müsste ja nicht, wie gemeinhin üblich, als die Suche nach einem

gemeinsamen Boden oder nach Konsens verstanden werden. Sie lässt sich auch gegen den Strich lesen, als Haltung, den Rechten aufzuzeigen, dass sie nicht willkommen sind. Diese Gegensätzlichkeit aber, das Aufeinanderprallen demokratischer Akteur\*innen mit ihren Feind\*innen, traf bei der Messeleitung auf Missfallen: Im Nachgang der Buchmesse machte die Leitung immer wieder deutlich, dass sie wenige Unterschiede sah zwischen Neurechten und Demokraten, und – ganz im Sinne der Extremismustheorie – Ausfälle auf beiden Seiten kritisierte. Ausgeblendet wurde hier ganz offensichtlich, dass die neurechte Ideologie nicht einfach eine politische Ansicht ist, sondern eine Absichtserklärung, an deren Ende brennende Flüchtlingsheime und die Verfolgung von rassistisch und antisemitisch diskriminieren Menschen steht. Denen sollte die Sorge gelten, nicht dem Mitteilungsbedürfnis von Faschist\*innen.

#### **4. Fallarbeit und Gegenstrategien**

Im Folgenden setzten sich die Workshopteilnehmenden anhand zweier Fallbeispiele mit möglichen Strategien im Umgang mit den Neuen Rechten auseinander.

Fallbeispiel 1: Am 23.01.2017 führte die Junge Alternative (JA) als Jugendorganisation der Partei AfD eine Flugblattaktion gegen eine angeblich „linksradi-kale Indoktrinierung“ an der Frankfurter Goethe-Universität durch. Darin wurde dazu aufgerufen, politisch links stehende Lehrende zu denunzieren und der JA zu melden. Vorausgegangen war der Protest eines JA-Mitglieds auf YouTube gegen einen Anti-Rassismus-Workshop an der Goethe-Universität. Er beklagte sich über die dort getätigte Ausweitung des Rassismusbegriffs auf den Topos „Kultureller

Rassismus“ sowie die angebliche Aussage der Workshopleitung, man solle polizeiliche Kontrollen sprengen, bei denen es zu racial profiling komme (vgl. Tornau, 2019). Die Zusammenarbeit mit dem Workshopleitenden wurde nach dem Shitstorm der JA auf unterschiedlichen Social Media Kanälen durch die Leitung der Goethe-Universität zunächst eingestellt.

Die Strategien, wie mit diesem Fall hätte umgegangen werden können, wurden auf drei Ebenen diskutiert:

1. Das Universitätspräsidium sollte sich um die Darstellung der Teilnehmendenperspektive und der tatsächlichen Workshopinhalte bemühen.
2. Ein wissenschaftliches Format (z. B. Vortragsreihe, Podiumsdiskussion) könnte der Dekonstruktion des Vorfalls dienen, indem anhand wissenschaftlicher Studien das Problem des strukturellen Rassismus dargelegt wird.
3. In einer kreativ-solidarischen Protestaktion könnten Lehrende sich in großer Zahl selbst denunzieren und die Flugblattaktion so ad absurdum führen.

Fallbeispiel 2: Im Januar 2019 stürmten mehrere Personen einen Hörsaal der Goethe-Universität Frankfurt. Auf Flugblättern, die sie verteilten, outeten sie eine Studentin als Mitglied der rechtsextremen Gruppierung „Identitäre Bewegung“ und verwiesen auf die Verbindung der Studentin zu europaweiten rechtsextremen Gruppierungen. Das Schreiben enthielt darüber hinaus private Daten der Frau und endete mit der Aufforderung ihr zu zeigen, „was ihr von rechtsextremen AkteurInnen haltet“ (Voigts, 2019). Die Kritik antifaschistischer studentischer Gruppierungen richtete sich in der nachfolgenden medialen Diskussion auch gegen den Fachbereich Psychologie und der zugehörigen Fachschaft, da den Institutionen die rechtsex-

tremen Verbindungen der Studentin bereits seit Längerem im Vorfeld des Vorfalls im Hörsaal bekannt gewesen waren (vgl. Fachschaft Psychologie Frankfurt, 2019).

Neben der Frage, ob das Outing der Studentin legal bzw. legitim war, wurde im Workshop diskutiert, welche Präventionsstrategien möglich gewesen wären: Damit solche Aktionen nicht auftreten, sollte das Universitätspräsidium sich im Vorfeld klar gegen rechtsradikale Tendenzen positionieren, um so „vom Reagieren zum Agieren“ zu gelangen. Außerdem wäre es notwendig, von dem Einzelfall abstrahierend die systematische Verstrickung rechtsextremer Gruppierungen im Kontext Hochschule aufzudecken und den rechtlichen Rahmen des Umgangs mit rechtsextremen Studierenden in der eigenen Hochschullehre abzuklären.

### **5. Fazit**

Die Ergebnisse des Workshops haben deutlich gezeigt, dass die Teilnehmenden die Gefahr, die von der Neuen Rechten auf unterschiedlichen Ebenen ausgeht, wahrnehmen und auch im Kontext ihrer (Berufs-) Praxis Berührungspunkte mit Einzelpersonen, Bewegungen oder Ideologien der Neuen Rechten hatten. Im Kontext von geschätzt mindestens 200 Todesopfern durch Rechtsextremismus in Deutschland seit 1990 (vgl. Brausam, 2019) und einer stärker Erscheinenden Normalisierung und Institutionalisierung rechter Diskurse und Strukturen, ist eine Auseinandersetzung mit rechten Zusammenhängen auch in der Geographiedidaktik unabdingbar.

In diesem Zusammenhang möchten wir noch auf die Arbeitsgruppe „Demokratie und Menschenrechte“ innerhalb des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD) verweisen, die sich inhaltlich und strategisch mit unterschiedlichen Herausforderungen im Schnittpunkt von Demokra-

tie, sozialen Bewegungen und geographischer Bildung auseinandersetzt und laden alle Interessierten dazu ein, unter einer kurzen formlosen Rückmeldung an jana.pokraka@uni-due.de an der AG mitzuwirken.

## 6. Literatur:

Brausam, A. (2019). Todesopfer rechter Gewalt seit 1990. Abgerufen am 06.03.2020 von : <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/todesopfer-rechter-gewalt/>

Fachschaft Psychologie Frankfurt (2019): Stellungnahme zum politischen Outing einer Studentin. Abgerufen am 06.03.2020 von [\[https://www.fr.de/frankfurt/frankfurt-neonazis-rufen-mord-totalen-buergerkrieg-12320557.html?fbclid=IwAR1hg5S-u6cvlCwCm\\\_Uli18Ab63a8SOCWvn4SRD-k97I6-Yh\\\_NX\\\_7y0I6Ss04\]\(https://www.fr.de/frankfurt/frankfurt-neonazis-rufen-mord-totalen-buergerkrieg-12320557.html?fbclid=IwAR1hg5S-u6cvlCwCm\_Uli18Ab63a8SOCWvn4SRD-k97I6-Yh\_NX\_7y0I6Ss04\)](https://www.facebook.com/fachschaftpsychologieffm/posts/2360523197501479?__tn__=K-RFrankfurter Rundschau (2019). Flugblätter in der Goethe-Uni: Neonazis rufen zum Mord und „totalen Bürgerkrieg“ auf. Abgerufen am 06.03.2020 von</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Golser, K., & Jekel, T. (2017). What's Spatial about Right-Wing Discourses? In *GI-Forum*, 5, 2.

Golser, K., & Jekel, T. (2018). Rechtsextreme Diskurse im Unterricht analysieren. Eine theoriegeleitete Medienanalyse mit Schüler/innen. In: *GW-Unterricht* 151 (3). S. 43-58.

Jekel, T.; Lehner, M.& Vogler, R. (2017). „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht*. S. 5-18.

Pokraka, J., Könen, D., Gryl, I., & Jekel, T. (2016). Raum und Gesellschaft: Spatial Citizenship als Integration von Medien-, geographischer und politischer Bildung. In: Budke A., & Kuckuck M., *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner. S. 77-87.

Turnau, J. (2019). Rechtsextreme an den Unis: Mehr Schein als Sein. In: *Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 4. S. 16-18.

Voigts, H. (2019). Uni Frankfurt: Kritik an Outing Rechter Studentin. In *FR Online*, Abgerufen am 06.03.2020 von <https://www.fr.de/frankfurt/frankfurt-am-main-ort28687/diskussion-ueber-outing-11473629.html>



# Rezension:

## „Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz.“

### Eine Studie zur Erhebung des Status-quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern“

**Michael Lehner**

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie  
Universität Duisburg-Essen  
[michael.lehner@uni-due.de](mailto:michael.lehner@uni-due.de)

**Dominik Gruber**

[gruberdo@gmx.at](mailto:gruberdo@gmx.at)

Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Eine Studie zur Erhebung des Status quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern

Gruber, B.; Fuhrmann, B.; Seyer-Weiß, S. & Schmidt, K.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Erscheinungsjahr: 2019  
Seitenzahl: 149  
ISBN: 978-3-903310-29-2



Die Debatte um gute ökonomische Bildung hat sich in den letzten Jahren grundlegend gewandelt. Nicht zuletzt durch die Gründung der Gesellschaft für sozi-öökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) vor 3 Jahren hat die Auseinandersetzung an Vielfalt und Kontroversität gewonnen. So überrascht es wenig, dass die Diskussion auch emotionaler zu werden scheint, wie etwa ein Beitrag eines Ökonomieprofessors des Departments Volkswirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien auf der Onlineplattform einer österreichischen Tageszeitung nahelegt. Hier wurde über das Format eines Blogbeitrags, Autor\*innen, die in Zeitschriften mit anerkannten Begutachtungsverfahren konträre Standpunkte veröffentlichten, Unwissenschaftlichkeit unterstellt (Berger, 2019). Eine derart lebhafte Debatte ist prinzipiell ein gutes Zeichen und legt die Vermutung nahe, dass es um die Qualität ökonomischer Bildung nicht allzu schlecht steht.

Eine aktuelle Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) (Gruber et al., 2019) kommt diesbezüglich zu anderen Schlüssen. So wird etwa mangelnde Verankerung relevanter Inhalte, die Qualität der didaktischen Aufarbeitung vorhandener Inhalte sowie die Wirtschaftskompetenz von Schüler\*innen kritisiert (vgl. S. 1-2). Das Zustandekommen dieser Ergebnisse ist im Zuge dieser Rezension näher zu untersuchen, um insbesondere das methodische Vorgehen sowie die zentralen politischen und praktischen Implikationen dieser Ergebnisse zu diskutieren.

### **Zum methodischen Vorgehen der Studie**

Die zu diskutierende Studie zur „Wirtschaftskompetenz (einschließlich Finanzkompetenz) von Jugendlichen in Öster-

reich“ (S. 1) beruht auf drei Analysefeldern:

1. „Analyse der Lehrpläne und ausgewählter Schulbücher
2. Analyse bereits vorliegender empirischer Befunde zur Wirtschaftskompetenz [...]
3. Interviews mit Lehrkräften, Lehrerbildner/innen/n und Vertreter/innen/n von Initiativen“ (S. 1)

Die Evaluation stellt im ersten Analysefeld fest, dass die Schwerpunkte der Lehrplanthemen – gegliedert in „geographische (G), vernetzende (GW) oder wirtschaftliche Inhalte (W)“ (S. 13) – in den GW-Lehrplänen der Sekundarstufe I und II in ihrem Umfang bzw. Anteil relativ gleich – das heißt zu je einem Drittel – verteilt sind. Leider wird nicht deutlich, wie die Autor\*innen dieser Studie konkret zu dieser Aussage gelangen. Es drängt sich die Frage auf, warum einzelne Themen entweder zu G, GW oder W zugeordnet werden. Es kann anhand der Informationen im Bericht nicht nachvollzogen werden, welche inhaltliche Logik bzw. welche Kriterien für die Zuordnung der Themenfelder zu G, GW und W relevant sind. Dies darzulegen, ist von Bedeutung, v. a. wenn man bedenkt, dass wohl nahezu jedes Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann. Will man vernetzendes und kritisches Denken fördern, ist ein ständiger Perspektivenwechsel bzw. der Verweis auf Zusammenhänge sogar notwendig. Hierzu ein Beispiel: In Tabelle 4 (S. 13) wurde folgendes Thema zu „geographisch“, also G, zugeordnet:

„Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt.“

Um vernetzendes Denken zu fördern, könnte im Rahmen dieses Unterrichtsthemas diskutiert werden, welche Rolle der Klimawandel spielt und damit die Form

der Reproduktion unserer Gesellschaft – die sich gegenwärtig im Rahmen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung vollzieht, – die die „Anordnung klimatischer Erscheinungen“ zu verändern vermag. Eine solche Herangehensweise wäre auch für andere Ziele bzw. Lehrplanthemen relevant, etwa die Fähigkeit ökonomische Entscheidungen kritisch reflektieren zu können. Somit kann behauptet werden, dass dieses Thema nicht notwendigerweise G zugeordnet werden muss. Außerdem ist anzumerken, dass die Zuteilung der Kategorien geographisch (G), vernetzend (GW) und wirtschaftlich (W) hinsichtlich Belastbarkeit und Transparenz zu hinterfragen sind.

In einem nächsten Schritt stellt der Bericht fest, dass in GW-Schulbüchern wirtschaftliche Inhalte in Anlehnung an die diskutierte Lehrplananalyse unterrepräsentiert sind. Diese Feststellung wurde auf der Grundlage einer quantitativen Inhaltsanalyse getroffen. Hierfür wurden die einzelnen Seiten gängiger GW-Schulbücher wiederum den Kategorien G, GW und W zugeordnet und ausgezählt. Der Evaluationsbericht kommt u. a. zu folgendem Urteil:

„Basierend auf dem Anteil an geographischen Themen im Lehrplan der Sekundarstufe I, nämlich 29 %, wäre zu erwarten gewesen, dass sich auch etwa ein Drittel der Schulbuchseiten geographischen Inhalten widmen. In der Schulbuchreihe ‚Der Mensch in Raum und Wirtschaft‘ wurden den 29 % rein geographischen Lehrplanthemen, aber 37 % der Schulbuchseiten gewidmet. In der Schulbuchreihe ‚Durchblick‘ wurden im Zuge der Interpretation aus den 29 % reinen geographischen Lehrplanthemen sogar 50 % der Schulbuchseiten.“ (S. 17)

Auch wenn Quantität, das heißt die Seitenzahl pro Thema, nicht völlig außer

Acht gelassen werden kann, stellt sich die Frage, ob der Anteil der genannten Punkte im Lehrplan zwingend der Seitenzahl entsprechen muss. Hier wird eine Notwendigkeit unterstellt, die in dieser Form durchaus in Frage gestellt werden kann. Des Weiteren ist zu beachten, dass auch die Themen unter GW für wirtschaftliche Fragestellungen von hoher Relevanz sind. Ein bloßes Schielen auf den Anteil von wirtschaftlichen Themen im engeren Sinne scheint daher ein tendenziell verengtes Bild von ökonomischem Handeln zu offenbaren.

Im Rahmen der Analyse der Schulbücher der Sekundarstufe I wird außerdem beklagt, dass „wirtschaftliche Themenbereiche oftmals beiläufig oder verkürzt abgehandelt“ (S. 20) und „thematische Diskussionen nicht zu einem passenden Ende (!) geführt“ (S. 20) werden. Um dies zu verdeutlichen, wird u. a. ein Absatz aus dem Schulbuch „Durchblick“ zitiert, in dem es um die Frage geht, ob die Einführung des Euros auch für die Verteuerung von Waren verantwortlich gemacht werden kann (siehe S. 21). Nun entbehrt die zitierte Textstelle tatsächlich einer tiefergehenden Begründung bzw. Erklärung, warum dies der Fall gewesen sein könnte. Wie eine für die adressierte Altersgruppe entsprechende Darstellung dieser Problematik aussehen könnte, darauf wird von den Autor\*innen der Evaluation jedoch nicht eingegangen. Es muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um sehr komplexe und außerdem sehr umstrittene Zusammenhänge handelt, die unterschiedlich betrachtet werden können und die – je nach theoretischer Perspektive – in unterschiedlichen Schlüssen münden. Das heißt, die Kritik des Berichts, dass die Erläuterungen zu kurz greifen, reicht nicht aus. Vielmehr müsste man – sofern dieses Beispiel überhaupt herangezogen werden

sollten – die verschiedenen Theorien und Perspektiven auf die Euro-Einführung und ihre Folgen darlegen und diskutieren. Nur so kann – wenn überhaupt – kritisches Bewusstsein und Reflexionsvermögen geschärft werden. Das vermisste „passende Ende“ müsste – sofern überhaupt bestimmbar – ein kontroverses und offenes sein.

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden des Weiteren Interviews mit Lehrer\*innen, Lehrerbildner\*innen sowie Vertreter\*innen von bildungsbezogenen Initiativen geführt. Die Befragung der Lehrkräfte kam u. a. zum Ergebnis, dass ein großer Teil der interviewten Personen ihre Wirtschaftsausbildung bemängelten. Des Weiteren forderten viele der Befragten mehr Unterstützung, z. B. durch Materialien oder auch externe Vorträge, bei der Vermittlung wirtschaftlicher Kompetenzen. In Bezug auf die Repräsentativität dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass die hier befragten LehrerInnen bereits berufstätig sind. Sie geben daher Auskunft über ihre Ausbildungszeit, die womöglich mehrere Jahre zurückliegt. Des Weiteren handelt es sich hier um keine quantitativ-repräsentative Studie. Die Frage, inwieweit die Auskünfte bzw. Einstellungen der befragten Personen – v. a. in Bezug auf ihre Verbreitung – verallgemeinerbar sind, lässt sich daher nicht beantworten. Auch wenn von einem großen Teil der befragten Lehrer\*innen Kritik und Verbesserungsvorschläge geäußert werden, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es grundsätzlich eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten gibt, um die Wirtschaftskompetenzen der Schüler\*innen zu verbessern, auch durch Maßnahmen, die in den Interviews nicht genannt werden. Eine systematische Darstellung, Diskussion und Bewertung solcher Möglichkeiten lässt der Bericht jedoch vermissen.

In Bezug auf die Interviews mit Vertreter\*innen wirtschaftsbezogener Initiativen ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse auf sechs qualitativen Interviews basieren. 15 Organisationen wurden dafür im Vorfeld kontaktiert (siehe S. 54). Im Bericht wird angemerkt, dass die 15 ausgewählten Initiativen über die Parameter „Größe“ und „Schwerpunktsetzung“ gestreut wurden. Über die Zusammensetzung der sechs letztlich abgeschlossenen Interviews erfährt man jedoch nichts. Dass aus diesen Befragungen u. a. das Ergebnis abgeleitet wird, dass Jugendliche „eher einen zu kritischen bzw. negativen Bezug zur Wirtschaft“ (S. 54) haben, deutet darauf hin, dass die interviewten Organisationen eine tendenziell affirmative Haltung gegenüber den herrschenden ökonomischen Verhältnissen aufweisen. Die Initiativen werden – wie die Autor\*innen selbst einräumen – keiner inhaltlichen Analyse unterzogen. Überlegungen, ob diese dargelegten Initiativen das Spektrum verschiedener – auch kritischer – Zugänge zu Wirtschaft und Wirtschaften abdecken, werden demnach nicht vollzogen.

### **Zu den politischen und praktischen Implikationen der Studie**

Der Bericht weist des Weiteren eine eklatante Leerstelle auf. Es gibt nahezu keine Hinweise zu bzw. Diskussionen über das inhaltliche Spektrum von Wirtschaftskompetenz. Zu Beginn des Berichts werden zwar Definitionen zu den Begriffen „Wirtschaftskompetenz“ oder auch „Finanzkompetenz“ angeführt (siehe S. 4f.), wobei auch Begriffe wie „externe Zwänge“, „Mündigkeit“, „kritisches Reflektieren“ angeführt werden. Die Tatsache, dass wirtschaftliche Kompetenzen – je nach dem, welchem ökonomietheoretischen Paradigma man anhängt – sehr unterschiedlich bestimmt werden können, wird weder

berücksichtigt, noch verhandelt. Offenbar wird implizit von einer ökonomischen „Einheitswissenschaft“ ausgegangen, aus der sich einheitlich und konsensual bestimmbare Kompetenzen und Anforderungen ableiten ließen. Auf einer solchen Grundlage erscheint es jedoch fraglich, wie ein mündiges Verhältnis zu wirtschaftlichem Handeln bzw. den bestehenden ökonomischen Verhältnissen möglich sein soll. Ökonomie muss – will sie nicht dem Quasi-Religiösen anheimfallen – verschiedene Paradigmen darstellen und kritisch diskutieren.

Damit scheint uns ein zentraler Mangel der Studie identifiziert zu sein: Die Studie diagnostiziert die Wirtschaftskompetenz der Schüler\*innen „in Summe als verbesserungswürdig“ (S. 1) und setzt dies in einen Zusammenhang mit einem zu gering ausfallenden „wirtschaftlichen Inhalten gewidmete[n] Seitenumfang“ (ebd.). Wenn nun die „oberste Zielvorstellung ökonomischer Bildung [...] mündige[...] Wirtschaftsbürger/innen“ (S. 5) sind und die bemängelte Wirtschaftskompetenz ein Ergebnis einer solchen Bildung ist (vgl. ebd.), dann drängt letztlich sich die Frage auf, wie sinnvoll ein Streit über Seitenzahlen in Schulbüchern ist – ohne dabei deren Inhalte konkreter zu diskutieren. Diese Abstraktion von den Inhalten führt letztlich dazu, dass Positionen von interviewten Initiativen als legitim erscheinen, die der selbstgewählten Zielvorstellung im Sinne einer müdigkeitsorientierten ökonomischen Bildung tendenziell widersprechen. Das heißt, eine Perspektive, die u. a. Selbstbestimmung und kritische Reflexion als Zielvorstellungen setzt, jedoch im Abstrakten verharrt oder bloß Standpunkte der herrschenden ökonomischen Ordnung wiederkaut, kann aus unserer Perspektive nicht mehr mit einem Mündigkeitsanspruch in Einklang gebracht werden. Um

der Zielvorstellung dieser Studie gerecht zu werden, müsste konkreter über Inhalte diskutiert und insbesondere auch (weiter) darüber gestritten werden, welche Rolle in einer müdigkeitsorientierten ökonomischen Bildung Perspektiven spielen müssen, die eine affirmative Haltung gegenüber den herrschenden ökonomischen Verhältnissen überschreiten.

## Literatur

Berger, U. (2019). Wer hat Angst vor Wirtschaft in der Schule? Wie Gegner eines eigenen Schulfachs Wirtschaft zu mitunter fragwürdigen Mitteln greifen. <https://www.derstandard.at/story/2000112037614/wer-hat-angst-vor-wirtschaft-in-der-schule> (Zugriff: 2020-02-29)

Gruber, B., Fuhrmann, B., Seyer-Weiß, S., & Schmid, K. (2019). Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Abgerufen am 02.04.2020 von <https://ibw.at/bibliothek/id/507/>.



# Rezension: „Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Un- terricht.“

**Michael Lehner**

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie  
Universität Duisburg-Essen  
*michael.lehner@uni-due.de*

Was ist gute ökonomische Bildung?  
Leitfaden für den sozioökonomi-  
schen Unterricht

Autorengruppe Sozioökonomische  
Bildung

Erscheinungsjahr: 2019  
Verlag: Wochenschau Verlag  
Seitenzahl: 208  
ISBN: 978-3-7344-0830-4 (Print) /  
978-3-7344-0831-1] (PDF)



Mit der Gründung der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) hat sich ein Gegenpol zu tendenziell einseitigen Zugängen zur ökonomischen Bildung etabliert. Ziele, Inhalte und curriculare Vorgaben ökonomischer Bildung werden neu verhandelt und didaktische Ansätze, die sich in der Internalisierung von vorgegebenem Faktenwissen, Modellen, Konzepten und Theorien erschöpfen, erfahren durch die Ansprüche der GSÖBW einen klaren Widerspruch – oder konkreter formuliert:

„Sozioökonomische Bildung strebt die Förderungen kritischer Handlungsfähigkeit an und verzichtet darauf, allein wirtschaftswissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Sie nimmt die Problemlagen der Lernenden ernst, fördert und fordert so eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit der Welt der Wirtschaft, die auch das normativ geprägte Nachdenken darüber, wie sich die Welt der Wirtschaft alternativ darstellen könnte, einschließt.“ (S. 12)

Einen gelungenen Einstieg in Theorie und Praxis sozioökonomischer Bildung bietet das 2019 im Wochenschau Verlag erschienene Buch: „Was ist gute ökonomische Bildung?“ Die Autor\*innengruppe aus Tim Engartner, Gerd-E. Famulla, Andreas Fischer, Christian Fridrich, Harald Hantke, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen diskutiert hier theoretisch fundierte Grundgedanken sozioökonomischer Bildung sowie unterrichtsrelevante Ansätze und Methoden.

### **Aufbau und Inhalt**

Der Aufbau des „Leitfadens für den sozioökonomischen Unterricht“ ist gleichzeitig leser\*innenfreundlich wie umfassend. Dies gelingt durch Beiträge, die meist über Fragestellungen im Titel eingeleitet werden und jeweils einzeln gelesen werden können, sich aber auch immer wieder

durch neue Perspektiven ergänzen.

Die ersten beiden Beiträge „Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken“ und „Was ist relevantes sozioökonomisches Grundwissen?“ grenzen sich von konventioneller ökonomischer Bildung ab, argumentieren für eine Überwindung dieser und stellen die Kerngedanken sozioökonomischer Bildung dar. Während etwa bildungstheoretische Implikationen sozioökonomischer Bildung im Beitrag „Sozioökonomische Bildung bildet!“ diskutiert werden, wird im Beitrag „Welches Wirtschaftsverständnis passt zum sozioökonomischen Unterricht?“ die grundlegende Frage aufgeworfen, was Wirtschaft ist, und dargestellt, aus welchen Perspektiven sozioökonomische Bildung Wirtschaft verhandelt. Eine Curriculumsanalyse über die unterschiedlichen Schulstufen hinweg wird im Kapitel „Welche curricularen Handlungsspielräume existieren für die sozioökonomische Bildung?“, diskutiert, um einerseits die Anschlussfähigkeit sozioökonomischer Bildung herauszustellen, aber auch andererseits Anforderungen an Gestaltung und Interpretation curricularer Vorgaben aus sozioökonomischer Sicht zu formulieren. Die weiteren Beiträge eint, dass sie auch immer konkrete unterrichtspraktische Zugänge thematisieren, wobei sich folgende Beiträge nennen lassen:

- Wie findet man Themen für die sozioökonomische Bildung?
- Wie erreicht man sozioökonomische Multiperspektivität und Kontroversität?
- Wie knüpft man an sozioökonomische Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden an?
- Welche Lehr-Lern-Methoden eignen sich für den sozioökonomischen Unterricht?

- Lässt sich die Idee der sozioökonomischen Bildung in beruflichen Schulen umsetzen?
- Berufsorientierung in der sozioökonomischen Bildung
- Märkte in der sozioökonomischen Bildung
- Konsum in der sozioökonomischen Bildung
- Marktwirtschaften in der sozioökonomischen Bildung

### **Fazit**

Der Sammelband stellt sich mit dem Titel „Was ist gute ökonomische Bildung?“ einer großen Frage, die sowohl in Theorie als auch anhand praktischer Zugänge auf vielfältige Weise diskutiert wird. Insbesondere Schüler\*innen- und Lebensweltorientierung, gesellschaftliche Einbettung wirtschaftlicher Themen, Multiperspektivität und Kontroversität zeichnen den verfolgten Ansatz aus. Wünschenswert wäre eventuell noch ein expliziterer Bezug auf transformative Ansätze, was jedoch die Bedeutsamkeit dieser Arbeit in keiner Weise schmälern soll. Letztlich bleibt eine klare Leseempfehlung für alle, die sich einen fundierten Überblick über sozioökonomische Bildung verschaffen wollen.



# 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/77320

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230315-113926-2



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