

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.“¹

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 Behauptungen² – 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.“³ 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“⁴ 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 eingenistet 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.

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/77325

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230315-124631-8

Erschienen in: OpenSpaces 2020, Heft 1, S. 25 - 35



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