

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

Jochen Laub

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

Abstract:

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

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

Zusammenfassung:

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

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

1. Normative Herausforderungen im Geographieunterricht heute

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

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

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

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

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

2. Fachdidaktisch-normative Orientierungsrahmung und unterrichtliches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. „Haltung“ als pädagogischer Begriff

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

Als pädagogischer Begriff bezeichnet

Resenberger und Schmitt (2016: 89ff.).

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

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

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

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

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

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

Kap. 4.

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

⁸ Siehe hierzu auch Herbart (1986).

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

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

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

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

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

4. Erkenntnisse und Anerkennnisse im Geographieunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁹ Siehe auch Löwisch (1969: 33ff.).

²⁰ Siehe hierzu auch Applis (2012).

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

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

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

5. Pädagogisches Handeln im Geographieunterricht

Geographieunterricht beinhaltet in seiner Anlage synthetische Schlüsse über

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

Daraus resultiert für Geographieleh-

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

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

²⁴ Siehe auch Dickel (2016: 54).

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

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

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

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

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

Indoktrinationen durch die fachlich überlegene Lehrkraft bewahren.

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

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

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

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

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

- Eine Zielführung zur Anerkennung von bestimmten Werten ist als Indoktrination zu verstehen und im Sinne der Schüler*innen pädagogisch abzulehnen.
- Haltung wird nicht einmal erreicht und ist dann abgeschlossen. Das fragende Subjekt steht immer in einem fragenden und kritisch fragenden Modus seinen Erkenntnissen und Anerkennnissen gegenüber. Geographieunterricht muss diese Dynamik berücksichtigen und kann daher keinen quantifizierenden Begriff des Lernens integrieren.
- Verschiedene Bereiche ethischen Fragens können nicht einfach unter eine allgemeine Moral vereinigt werden (Ökologie, Gerechtigkeit, Tierethik, etc). Eine Didaktik der Geographie muss daher mit den Unsicherheiten und Brüchen einer konzentrierenden Bestimmung des Subjekts umgehen.
- Unterricht muss unter dem Prinzip der Dialogizität geführt werden. Diesem lassen sich sowohl Kontroversitätsgebot als auch Überwältigungsverbot zuordnen. Das Prinzip der Dialogizität ist besonders weitreichend. Allgemeine dialogische Prinzipien stellen auch die

Grundlage unterrichtlicher Kommunikation bzw. Dialoge dar.²⁸

- Unterricht ist dabei weniger als Argumentation zu verstehen und mehr als dialogisches Fragen, bei dem Schüler*innen inhaltlich nicht überwältigt werden sollten, sondern dazu gebracht sich selbst Fragen zu stellen (Mikhail, 2016: 91f., 127f.). Schüler*innen sollen zur ethischen Prüfung der eigenen Position auf dem Prüfstand ethischer Urteile gebracht werden. Ein ethischer Orientierungsrahmen besteht hierbei darin nach der Verallgemeinerbarkeit von Anerkennnissen zu Grunde liegender Prinzipien zu fragen. Allerdings geht es im Unterricht nicht darum diese Frage zu stellen, sondern darum Schüler*innen dazu zu bringen diese zu stellen.
- Aus dem Prinzip der Dialogizität folgt auch, dass man als Lehrer*in eine Machtposition aufgeben muss, in der man als Expert*in Autorität aus der strukturelle Position bezieht. Im Dialog stehen Argumente ohne Ansehung der Person nebeneinander. Das Anerkennen der Schüler*innen ist für den Lernenden fundamental (Reinhardt, 2016: 286). Dieser Dialog muss auch Meinungen zulassen können, die Grenzen überschreiten (Sander, 2005: 10).
- Betrachtet man Haltung nicht als statisch, dann unterliegen Anerkennnisse als Versicherungen des eigenen

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

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

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

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

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

6. Literatur

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

²⁹ Siehe auch Fischer (2011: 256ff.).

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

- P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: BpB, S. 233-241.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U., Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell und Schule*, 216, S. 4-11.
- Menthe, J. et al. (2016). Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. *Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, 10, Münster.
- Meyer, C. (2011). Geographische Bildung – Reflexionen zu ihren Grundlagen. In Meyer, C. et al. (Hrsg.). *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Braunschweig: Westermann, S. 11-36.
- Meyer, C., & Felzmann, D. (2011). Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? – Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In Meyer, C. et al. (Hrsg.). *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. ORT S. 130-146.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch Handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn.
- Mikhail, T. (2017). Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten. Oldenburg: Schönigh.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ohl, U., Resenberger, C., & Schmitt, T. (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In Budke, A., & Kuckuck, M. (2016): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Steiner, S. 89-96.
- Ohlmeier, B., & Brunhold, A. (2015). *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie*. Wiesbaden.
- Oser, F.; Althoff, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart.
- Petzelt, A. (1997). *Subjekt und Subjektivität*. Weinheim, München: Juventa.
- Pöppel, K. G. (1990). Moralische Erziehung im Fachunterricht. In Regenbrecht, A., & Pöppel, K. G. (Hrsg.). *Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Münster, S. 27-48.
- Regenbrecht, A. (1990). Ist Tugend lehrbar? In Regenbrecht, A., & Pöppel, K. G. (Hrsg.). *Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Münster, S. 4-11.
- Reinhardt, S. (2014). Moralisches Lernen. In Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach, S. 329-340.
- Reinhardt, S. (2017). Unterricht mit rechts orientierten Jugendlichen und Schülern und Empörten – Probleme und Ideen. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 2, S. 281-291.
- Rekus, J. (1993). *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim, München: Juventa.
- Rekus, J., & Mikhail, T. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim, Basel.
- Roloff, E.-A. (1991). Politische Bildung und Erziehung am Scheidewege. In Hoffmann, D. (Hrsg.). *Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der politischen Bildung*. Weinheim, S. 97-109.
- Sander, W. (2005). Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28, S. 8-13.
- Schockemöhle, J.; Schrüfer, G. (2012). Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In Haversath, J.-B. (Hrsg.). *Das Geographische Seminar. Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung*. Braunschweig: Westermann, S. 107-132.
- Sutor, B. (2000). Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft - Ethik als Dimension politischer Bildung. In Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.). *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach, S. 108-120.
- Ulrich-Riedhammer, E.-M. (2017). Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“. *Geographiedidaktische Forschungen*, 68, Münster.

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/77341

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230316-063344-9

Erschienen in: OpenSpaces 2019, Heft 1, S. 9 - 22



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